



HAL
open science

La route vers le bilinguisme : étapes et contextes

Maria Kihlstedt

► **To cite this version:**

Maria Kihlstedt. La route vers le bilinguisme : étapes et contextes : Études comparatives de l'acquisition du français entre adultes dits avancés et enfants bilingues (suédois-français). Linguistique. Université Paris Ouest Nanterre-La Défense, 2013. tel-01102649

HAL Id: tel-01102649

<https://shs.hal.science/tel-01102649>

Submitted on 25 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Ouest Nanterre – La Défense
Département des Sciences du langage
Laboratoire UMR 7114 Modèles, Dynamiques, Corpus CNRS

La route vers le bilinguisme : étapes et contextes

**Etudes comparatives de l'acquisition du français entre
adultes dits avancés et enfants bilingues (suédois-français)**

VOLUME I – SYNTHÈSE

Maria KIHLESTEDT

Document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches

Présenté le 7 décembre 2013

Jury :

Jonas Granfeldt, PR, Université de Lund, Suède
Martin Howard, PR, Université de Cork, Ireland,
Michèle Kail, DR émérite, CNRS UMR 7023 SFL (Présidente)
Maya Hickmann, DR, CNRS UMR 7023 SFL
Anne Lacheret, PR, Université de Paris Ouest Nanterre (Marraine)
Daniel Véronique, PR, Université d'Aix-en-Provence

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide de plusieurs personnes, à qui j'aimerais exprimer ici ma profonde gratitude. Je tiens tout d'abord à remercier Anne Lacheret, ma marraine, pour son accompagnement, ses lectures attentives et ses remarques pertinentes qui m'ont permis de mener à bien ce travail. Je remercie aussi les prérapporteurs, Harriet Jisa et Carl Veters, qui ont généreusement accepté de relire mon manuscrit dans des délais très courts, ainsi que les membres du jury, Jonas Granfeldt, Maya Hickmann, Martin Howard, Michèle Kail et Daniel Véronique, pour leur réactivité et leur disponibilité.

Au moment de ce bilan d'un parcours scientifique de vingt ans, il s'avère impossible de remercier et même de mentionner toutes les personnes avec qui j'ai partagé des moments et des échanges d'une grande richesse, qui m'ont permis d'affiner mes pensées et d'avancer dans mes réflexions. Je souhaite notamment remercier Suzanne Schlyter, mon mentor depuis la première heure (celle de mon mémoire de DEA). Partageant généreusement ses vastes connaissances sur la temporalité et l'acquisition, elle m'a prodigué des conseils particulièrement bénéfiques tout au long de ces vingt années. Je lui dois aussi un grand merci pour m'avoir redonné confiance durant des phases plus difficiles, quand j'en avais le plus besoin. Sa transmission intellectuelle et humaine se perpétue à Lund, en particulier à travers Jonas Granfeldt, avec qui j'ai toujours un grand plaisir à discuter et à collaborer.

Pour l'ouverture vers mon deuxième pays – la France –, ma gratitude va à Clive Perdue, qui, avec son esprit d'ouverture et de dynamisme dont nous nous souvenons tous, m'a non seulement accueillie en tant que chercheur post-doc à Paris VIII Saint Denis, mais m'a aussi permis de m'intégrer à la communauté acquisitionniste européenne et internationale.

Pour l'inspiration et l'avancement intellectuel dont elle a été la source au cours de ma période « post-thèse », puis pour son rôle décisif dans ma nomination à Université de Paris Ouest Nanterre, j'exprime ici ma profonde gratitude à Colette Noyau. Les échanges avec elle et son équipe, la découverte de l'Afrique, les discussions pointues sur l'*imparfait* et compagnie, la granularité... la liste serait trop longue des domaines dans lesquels j'ai pu profiter de son acuité intellectuelle durant plusieurs années.

De même, ma reconnaissance sincère va à Michèle Kail, grâce à qui j'ai été initiée à la psycholinguistique expérimentale. Sa rigueur remarquable et sa grande patience avec une novice en statistiques m'ont été et me sont toujours très bénéfiques. Un merci particulier aussi à Philippe Bonnet, pour ses connaissances poussées en statistiques, son calme et sa bienveillance, au sein de ce trio dont j'ai la chance de faire partie.

Pour la phase plus récente des recherches sur le bilinguisme infantin, j'aimerais remercier en particulier Maya Hickmann, qui m'inspire depuis quinze ans par ses écrits et m'a généreusement accueillie dans son laboratoire, dans le cadre de son projet dans l'action Cognitive en 2001 et, plus récemment, comme directrice de recherche de ma délégation CNRS en 2009-2010. Mis à part tout ce que j'ai appris grâce à elle, je tiens en grande estime sa rapidité, son acuité et sa capacité exceptionnelle à s'ouvrir non seulement vers les plus hautes sphères théoriques dans le temps et l'espace (au sens propre comme au figuré), mais aussi vers les détails les plus minutieux de l'interprétation des données. Je lui suis très reconnaissante de m'avoir permis de collaborer concrètement avec elle au sein de sa « Swedish connection », et me réjouis d'avoir – enfin – le temps de m'y consacrer plus pleinement.

J'adresse aussi un merci collectif à tous les doctorants et étudiants de la communauté acquisitionniste avec qui j'ai eu, de près et de loin, l'opportunité d'échanger sur le bilinguisme et sur d'autres sujets qui me tenaient à cœur à travers les années.

Ma profonde estime va également à mon relecteur et ami de longue date Jean-Christophe Hecquet, qui a bien voulu m'accompagner dans la finalisation de ce document. Nos échanges continus sur Google Drive (dont il m'a révélé les possibilités) furent une vraie source de joie, d'enrichissement et d'encouragement. Sa maîtrise des nuances de la langue française et son intérêt pour la linguistique lui ont permis de saisir parfaitement les idées et les théories avancées dans ces 200 pages pour, au besoin, les mettre en valeur par des formulations plus exactes et plus précises.

Enfin, *last but not least*, ma gratitude va à ce que j'ai de plus précieux : je remercie de tout cœur ma personne bilingue préférée, Patrick Moutet O'Leary, pour son soutien au quotidien, sa patience et sa tolérance, ainsi que sa mère Helen et son fils Kevin.

Table de matières

| | |
|---|-----------|
| PREAMBULE..... | 1 |
| Bilan : les grands repères | 1 |
| Le projet InterFra, Stockholm 1992-1998..... | 2 |
| La période postdoc 1998-2000 | 4 |
| L'ouverture vers le bilinguisme enfantin 2000-2006..... | 6 |
| Education bilingue | 7 |
| Recherches fondamentales sur le bilinguisme 2007-2013..... | 9 |
| INTRODUCTION..... | 15 |
| Préliminaires..... | 15 |
| Objectifs de cette synthèse..... | 16 |
| Apprenant et/ou bilingue ? | 17 |
| Enfants et adultes : les différences cognitives et linguistiques..... | 18 |
| Étapes et ordres d'acquisition | 19 |
| Les stades d'acquisition en adulte L2 : le projet ESF | 20 |
| Pourquoi le temps ?..... | 21 |
| Organisation de la synthèse | 22 |
| I^{ÈRE} PARTIE : L'ACQUISITION DE LA TEMPORALITÉ CHEZ DES APPRENANTS ADULTES AVANCÉS.. | 25 |
| Chapitre 1. Étapes d'acquisition de la temporalité : le cas des apprenants avancés..... | 27 |
| 1.1 Formes, fonctions et relations temporelles dans le discours d'apprenants..... | 28 |
| 1.2 Organisation de la première partie | 28 |
| Chapitre 2. Cadre d'analyse : grammaticalisation et temporalité..... | 31 |
| 2.1 La grammaticalisation en linguistique diachronique et typologique | 31 |
| 2.2 Grammaticalisation et acquisition des langues..... | 33 |
| 2.3 Grammaticalisation de la temporalité à différentes étapes d'acquisition | 35 |
| 2.3.1 L'émergence de la morphologie productive | 36 |
| Chapitre 3. Temps, aspect et mode d'action : cadre d'analyse..... | 39 |
| 3.1. Le modèle de Reichenbach..... | 39 |
| 3.2 Les systèmes temporels français et suédois | 40 |
| 3.2.1 Le passé composé | 42 |
| 3.2.2 L'imparfait | 45 |
| 3.3. La polyfonctionnalité de <i>l'imparfait</i> | 47 |
| 3.3.1 L'IMP de recouvrement total..... | 48 |
| 3.3.2 L'IMP d'habitude | 49 |
| 3.3.3 L'IMP d'inclusion brève | 50 |
| 3.3.4 L'IMP « aux confins » | 51 |
| 3.4 Le mode d'action (<i>Aktionsart</i>)..... | 52 |
| 3.4.1 L'hypothèse de la primauté du mode d'action (HPA) | 53 |

| | |
|---|------------|
| 3.5 Questions de recherche | 58 |
| Chapitre 4. Données et méthodologie..... | 61 |
| 4.1 Les données..... | 61 |
| 4.2 L'apprenant avancé et la variation | 62 |
| 4.3 L'apprenant avancé et les stades d'acquisition | 63 |
| 4.3.1 L'individuel, le conversationnel et l'acquisitionnel..... | 63 |
| 4.4 But général des stades développementaux en L2..... | 65 |
| Chapitre 5. Analyses intrapropositionnelles – formes et fonctions au niveau prédicatif..... | 67 |
| 5.1. Formes du passé : aperçu global | 67 |
| 5.1.1 La diversification lexicale..... | 67 |
| 5.2. Une zone de fragilité morphologique : les formes de base | 69 |
| 5.2.1 La forme de base au présent à référence passée | 69 |
| 5.2.2 Le passé composé à la place du plus-que-parfait | 70 |
| 5.3 L'hypothèse de la primauté du mode d'action (l'HPA) : validation empirique | 71 |
| 5.3.1 L'association non prototypique 1 : PC avec des verbes d'état..... | 73 |
| 5.3.2 L'association non prototypique 2 : IMP avec des verbes téliques..... | 74 |
| 5.4. Bilan sur l'impact du mode d'action..... | 75 |
| Chapitre 6. Analyse interpropositionnelle – liens formes/fonctions au niveau discursif..... | 77 |
| 6.1. Les contextes d'emploi de l'imparfait | 77 |
| 6.2 La valeur de base : recouvrement total..... | 78 |
| 6.2.1 La difficulté liée à l'absence de borne | 79 |
| 6.3 Affinement des valeurs..... | 80 |
| 6.4 Les valeurs de l'imparfait : synthèse..... | 83 |
| 6.5 Le mouvement référentiel du temps dans le dialogue..... | 84 |
| 6.5.1 Les déplacements temporels entre procès chez les LN et les LA..... | 86 |
| 6.6 La granularité et la condensation : deux dimensions d'une typologie de représentation des événements | 88 |
| 6.6.1 Granularité et condensation dans le dialogue..... | 90 |
| 6.7 Bilan sur les étapes avancées d'acquisition de la temporalité | 92 |
| II^E PARTIE: BILINGUISME SIMULTANÉ ET BILINGUISME SUCCESSIF | 97 |
| Chapitre 7. Acquisition initiale du langage (monolingue et bilingue)..... | 99 |
| 7.1 L'approche translinguistique et le lien langue/cognition | 100 |
| 7.2 Organisation de la deuxième partie..... | 101 |
| Chapitre 8. Débats et controverses | 103 |
| 8.1 Bilinguisme simultané et successif..... | 103 |
| 8.2 Le bilinguisme simultané – séparation et indépendance..... | 104 |
| 8.2.1 Compétence et performance bilingue..... | 107 |
| 8.2.2 Le code-mixing..... | 108 |
| 8.2.3 Langue forte et langue faible..... | 110 |
| 8.3. Le bilinguisme successif – semblable ou différent ?..... | 111 |

| | |
|--|------------|
| 8.4 Le rôle de l'âge dans l'acquisition | 112 |
| 8.4.1 La notion de période critique | 113 |
| 8.4.2 La période critique et le bilinguisme successif | 114 |
| 8.4.3 Autres facteurs explicatifs | 116 |
| Chapitre 9. Temps et aspect dans le dialogue | 119 |
| 9.1 Trois volets de comparaison | 119 |
| 9.2 L'acquisition de la morphologie temporelle en (2)L1, eL2 et aL2 | 120 |
| 9.2.1 Comparaisons entre bilingues simultanés et adultes L2..... | 122 |
| 9.2.2 Comparaisons entre bilingues successifs et adultes | 123 |
| 9.3 Questions de recherche | 124 |
| 9.4 Données et méthode | 125 |
| 9.4.1 Les enfants et leur environnement | 125 |
| 9.4.2 Procédure et conditions d'enregistrement | 126 |
| 9.4.3 L'étude exploratoire | 127 |
| 9.5 Le marquage du passé | 129 |
| 9.5.1 Développement des temps verbaux | 129 |
| 9.6 L'imparfait est-il plus facile pour les enfants ? | 131 |
| 9.6.1 L'effet d'immersion chez les adultes | 132 |
| 9.6.2 Les enfants en immersion et l'imparfait | 134 |
| Chapitre 10. Temps et aspect dans des productions contrôlées | 137 |
| 10.1 La morphologie temporelle dans des productions induites | 137 |
| 10.1.1 Procédure expérimentale | 137 |
| 10.1.2 Réponses « non visées » : précisions méthodologiques | 138 |
| 10.1.3 Résultats sur les réponses visées..... | 140 |
| 10.1.4 L'influence de la tâche dans l'acquisition de la morphologie | 142 |
| 10.2 Temps et aspect dans les narrations | 143 |
| 10.2.1 Impact de la langue ou impact du développement cognitif ?..... | 143 |
| 10.2.2 Les changements dans la capacité narrative à 7 ans | 145 |
| 10.2.3 Structure des récits en suédois L1..... | 146 |
| 10.2.4 Questions de recherche..... | 147 |
| 10.2.5 Les enfants et le support | 148 |
| 10.2.6 Résultats en français L1, 2L1 et eL2..... | 149 |
| 10.2.7 Résultats en suédois L1 et 2L1 | 151 |
| 10.3 Relations entre temporalité et bilinguisme – bilan | 152 |
| Chapitre 11. Intégration des indices linguistiques en temps réel en L1 et 2L1 | 155 |
| 11.1. Au-delà de la temporalité – compréhension monolingue et bilingue | 155 |
| 11.2. Le modèle de compétition | 155 |
| 11.2.1. Poids, validité et coût des indices | 156 |
| 11.3 Les principales composantes du coût des indices | 157 |
| 11.3.1 Les contrastes entre le français et le suédois | 158 |
| 11.3.2 Le dispositif expérimental..... | 161 |
| 11.4 Analyses et résultats | 163 |
| 11.4.1. Enfants monolingues | 163 |
| 11.4.2 Enfants bilingues | 165 |
| 11.5 Le paradoxe bilingue | 167 |
| 11.6 Coût cognitif en L1 et 2L1 | 168 |

| | |
|--|------------|
| Chapitre 12. Acquisition et retombées pédagogiques..... | 169 |
| 12.1 Intérêt sociétal | 169 |
| 12.2 L'éducation bilingue et le rôle des interventions pédagogiques | 169 |
| 12.2.1 La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement..... | 170 |
| 12.2.2 Ce qui « va de soi » ou pas : petit historique des rapports entre la recherche acquisitionniste et l'enseignement des langues | 172 |
| 12.3 Le processus d'acquisition en classe : quelques illustrations | 176 |
| 12.3.1 Les séquences d'acquisition (généralisations 2, 3) | 177 |
| 12.3.2 La notion de règle critique (généralisations 4,5,6)..... | 177 |
| | |
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES | 181 |
| Résumé des résultats | 181 |
| Stades d'acquisition chez des apprenants dits avancés | 182 |
| L'imparfait : formes et fonctions..... | 183 |
| Explications de la difficulté de s'approprier l'usage natif de l'imparfait | 185 |
| Les zones de fragilité morphologique | 186 |
| Les relations temporelles privilégiées | 186 |
| Limites de l'étude et principales perspectives..... | 187 |
| | |
| Enfants bilingues..... | 188 |
| Ressemblances et différences entre enfants et adultes L2 | 188 |
| Les enfants L2 : un cas à part ? | 189 |
| Ressemblances et différences entre bilingues successifs et simultanés..... | 190 |
| Les effets de l'âge | 191 |
| Ressemblances et différences entre bilingues simultanés et enfants monolingues | 191 |
| Bilan global : un continuum L1 < 2L1 < eL2 | 192 |
| Limites et principales perspectives | 193 |
| | |
| Projets en cours et en préparation..... | 194 |
| Productions contrôlées – l'interface temps / espace | 194 |
| Espace : l'expression du mouvement | 195 |
| Temps: morphologie, types de prédicats, et alternances temporelles | 196 |
| Projets sur les implications pratiques : les liens entre théorie et terrain | 197 |
| | |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 198 |
| | |
| Références bibliographiques à mes travaux et publications..... | 198 |
| | |
| Autres références bibliographiques | 200 |

Abréviations

| | |
|-------|---|
| (2)L1 | une ou deux langues maternelles |
| 2L1 | deux langues maternelles |
| aL2 | adulte L2 |
| AOR | fonction aoriste |
| E | <i>Event Time</i> |
| eL2 | enfant L2 |
| FS | <i>futur simple</i> |
| HPA | hypothèse de la primauté du mode d'action |
| IMP | <i>imparfait</i> ou fonction imperfective |
| L1 | langue maternelle |
| L2 | langue seconde, langue étrangère |
| LA | locuteur apprenant |
| LN | locuteur natif |
| MPar | moment de la parole = <i>Speech Time (S)</i> |
| MPro | moment du procès = <i>Event Time(E)</i> |
| MRep | moment repère = <i>Reference Time (R)</i> |
| PC | <i>passé composé</i> |
| PFT | fonction « parfait » |
| PFV | fonction perfective |
| PON | principe d'ordre naturel : sauf spécification contraire, l'ordre dans lequel les événements sont mentionnés correspond à leur ordre chronologique (Dietrich <i>et al.</i> 1995) |
| PRS | <i>présent</i> |
| PQP | <i>plus-que-parfait</i> |
| R | <i>Reference Time</i> |
| RAL | recherches en acquisition des langues |
| S | <i>Speech Time</i> |

Préambule

Dans le sillage de l'intégration européenne puis de la mondialisation, l'intérêt porté à l'acquisition des langues a pris un nouvel essor. D'après les statisticiens de l'UNESCO, les deux tiers de la population mondiale parlent quotidiennement plus d'une langue. Comme nous le rappelle Georges Lüdi (2008): « A l'aube du troisième millénaire, les sociétés européennes en général se voient confrontées à un double défi. D'une part, la globalisation dans tous les domaines engendre des besoins croissants en ce qui concerne les compétences en langues étrangères ; de l'autre, la mobilité accrue de la population active et des mouvements migratoires d'autres origines entraînent une présence massive d'alloglottes.».

La présente synthèse s'inscrit dans ce profond changement sociétal. Elle se fonde sur l'étude de deux cas de plurilinguisme qui s'insèrent dans une continuité chronologique (mon parcours universitaire) et thématique : celui des adultes qui acquièrent le français comme langue étrangère et celui des enfants bilingues qui acquièrent deux langues depuis la naissance ou à partir d'un âge précoce. Les deux situations sont considérées à partir des modèles de la linguistique fonctionnelle et partagent un même domaine d'investigation : la temporalité.

Bilan : les grands repères

Mon itinéraire de linguiste, parcours multiforme dont la cohérence est à chercher dans la psycholinguistique acquisitionnelle, a commencé en 1992 en tant que romaniste scandinave à l'université de Stockholm, pour déboucher en 2001 sur un poste d'enseignant-chercheur à l'université Paris Ouest Nanterre, après une période postdoc à Paris et une année en tant que chercheuse contractuelle à Lund, Suède. « Vingt ans après », le moment est venu de faire le bilan des recherches effectuées pendant ce laps de temps.

Si c'est à l'université de Stockholm que j'ai acquis les bases du travail de chercheur, c'est à Paris que j'ai pu les approfondir et les développer en travaillant avec des collègues venant d'horizons et de pays différents, depuis la période postdoc jusqu'à ce jour.

Deux grandes constantes caractérisent ces vingt dernières années : d'une part, j'ai pu bénéficier d'une grande diversité de méthodologies complémentaires – depuis les études longitudinales de conversations spontanées *in vivo* dans la mouvance des méthodes écologiques jusqu'aux modèles expérimentaux *in vitro* relevant de la psycholinguistique

expérimentale. Les premières sont coûteuses en temps et difficiles à généraliser au-delà des études des cas, mais constituent une source irremplaçable de situations naturelles de dialogue sans artefact expérimental. L'expérimentation permet de tester l'effet de variables précises dans un éventail de tâches de compréhension et de production : j'en ai fait usage dans des expériences de compréhension *on-line* (en temps réel) et *off-line* (compréhension évaluée à l'issue du traitement), ainsi que dans des expériences de production avec manipulations animées ou sur image permettant de tester, entre autres, l'expression des relations temporelles, l'interface temps-aspect et la maîtrise de formes morphologiques à référence temporelle. J'ai pu ainsi nourrir et enrichir un ensemble de résultats issus de recherches de terrain.

D'autre part, mon expérience initiale d'enseignante de langues vivantes (anglais et français) en Suède m'a poussée à rechercher un dialogue constant entre les recherches fondamentales et leurs implications pédagogiques autour de la thématique commune de l'acquisition des langues. C'est ainsi que j'ai été régulièrement sollicitée pour des conférences sur le bilinguisme auprès d'associations parentales et d'écoles internationales (Lycée Français Chateaubriand de Rome, Lycée Français Saint-Louis de Stockholm et Lycée International de Saint German-en-Laye) et, plus récemment, dans le cadre d'autres approches du bilinguisme, telles que l'immersion linguistique à domicile pour les enfants, qui connaît depuis peu un fort engouement en France. Par exemple, la société *Baby-speaking / SpeakingAgency*, qui s'est implantée avec succès à Paris, Aix-en-Provence, Bordeaux, Lyon, Lille, Montpellier, Nantes, Toulouse et Nice) m'a invitée, avant de démarrer leurs activités, à élaborer une méthode pédagogique pour jeunes enfants, et j'y intervins ponctuellement en tant que consultante scientifique dans le cadre de formations et de conférences (voir <http://www.speaking-agency.com/blog/toujours-plus-de-langues/bilinguisme-des-l-enfance-selon-maria-kihlstedt>).

Les pages qui suivent retracent la succession et la nature précise des mes activités de recherche afin d'explicitier le tableau récapitulatif présenté plus avant (tableau 1).

Le projet InterFra, Stockholm 1992-1998

De 1992 à 1998, j'ai collaboré en tant qu'assistante de recherche au projet InterFra (« Interlangue française des apprenants universitaires suédois – procès et stratégies »), sous la direction d'Inge Bartning, au département de français de l'université de Stockholm. Le corpus InterFra se composait, à l'époque, de données longitudinales et transversales orales, essentiellement sous forme de dialogues, recueillies auprès de 32 étudiants de français à

l'université de Stockholm et d'un groupe de contrôle de locuteurs natifs francophones. Le but de ce projet était d'étudier l'apprenant dit avancé, défini comme un apprenant ayant un niveau élevé d'instruction, en proposant une synthèse des traits linguistiques caractéristiques de la variété « avancée » tels qu'ils se dégagent des données empiriques du corpus (Bartning 1997). Il s'est avéré qu'une grande partie de ces « traits avancés » incluent une fragilité en morphologie fonctionnelle mais aussi des différences considérables par rapport aux locuteurs natifs dans les domaines de la syntaxe et du discours. Pour les chercheurs de l'équipe d'InterFra, la démarche a consisté à établir des *profils type* d'apprenants à partir des faisceaux de traits implicationnels qui coïncident chez un même apprenant de manière régulière et systématique, et de postuler ainsi des stades avancés¹ pour la temporalité (Kihlstedt 1998a), pour la capacité pragmatique (Hancock 2000) et pour la complexité syntaxique (Kirchmeyer 2002).

En tant que première doctorante à participer au projet, j'ai eu pour tâches principales d'harmoniser le corpus, d'établir les conventions de transcription et de développer les outils d'analyse et de codage grammatical, ce que j'ai pu faire grâce à un logiciel d'indexation et d'annotation morphosyntaxique applicable à toute langue –PCBeta Tagger– conçu par Benny Brodda (Brodda 1991) au département de linguistique de l'université de Stockholm. Sorte de CHILDES en miniature, ce logiciel nous a permis d'exploiter, de quantifier et de catégoriser les données, puis de les organiser en concordances afin d'augmenter la visibilité des tendances observées de manière séquentielle au fil des données.

Dans le cadre de ma thèse, j'ai repris le sujet de mon mémoire de DEA consacré à la morphologie temporelle dans les productions d'enfants bilingues (*Adaptations grammaticales du langage parental et influence de la mère sur la production de l'enfant – les cas de formes temporelles*, écrit en 1990 sous la direction de Suzanne Schlyter) en l'appliquant à des apprenants adultes.

Un grand avantage de ma formation à Stockholm réside dans le fait que les doctorants étaient continuellement encouragés à participer à des colloques et autres manifestations linguistiques leur permettant d'avancer dans leurs projets de thèse (Kihlstedt 1993, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1996, 1998a). J'ai ainsi bénéficié de deux sources d'inspiration décisives pour le développement des recherches présentées dans la première partie de cette synthèse. En 1994, un séjour à l'université Paris VIII Saint-Denis puis à l'université Paris Ouest Nanterre m'a donné l'occasion de suivre des séminaires assurés par Wolfgang Klein,

¹ Pour un résumé, voir Bartning et Schlyter (2004).

Colette Noyau et Co Vet, et directement liés à mon sujet de recherche. Deux ans plus tard, une école d'été sur le temps et l'aspect (*Summer School on Tense and Aspect* à Vatnahalsen, Norvège, en 1996) m'a permis de participer à des conférences et à des discussions informelles d'autant plus intéressantes que les intervenants étaient des spécialistes de renommée internationale dans le domaine du temps et de l'aspect – tels que Joan Bybee, Östen Dahl (l'organisateur), Wolfgang Klein et Carlota Smith, pour n'en citer que quelques-uns.

Ces années de formation à la recherche se sont conclues par une thèse de doctorat (*La référence au passé dans le dialogue : Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Stockholm: Akademitryck 1998), dans laquelle je présentais 26 traits distinctifs (relevant des niveaux formel, fonctionnel, interactionnel et discursif) caractérisant deux stades avancés en matière de référence au passé dans le dialogue.

L'équivalent suédois du CNRS² m'a ensuite accordé une bourse postdoctorale pour des recherches à l'étranger. J'ai choisi de passer cette période postdoc auprès des acquisitionnistes parisiens du groupe de recherche GdR 113 « Acquisition des langues » sous la direction de Clive Perdue, de l'université Paris VIII Saint-Denis.

La période postdoc 1998-2000

Le séjour postdoc s'est déroulé de septembre 1998 à juillet 2000 – la première année à l'université Paris VIII Saint-Denis, et la seconde dans l'équipe de Colette Noyau à l'université Paris Ouest Nanterre.

Ce séjour a été décisif pour la suite de mon parcours. Il m'a permis, en particulier, de tester les résultats de ma thèse dans un contexte plus large et de créer des échanges mutualisés interopératoires entre les chercheurs d'InterFra et les équipes parisiennes. Au moment où j'ai fini ma thèse, les études empiriques sur les stades d'acquisition avancés étaient encore relativement rares. Mes travaux ont ainsi contribué à impulser une nouvelle dynamique pour les doctorants travaillant dans ce domaine.

La plupart des chercheurs parisiens que j'ai côtoyés travaillaient sur des étapes initiales ou intermédiaires s'inspirant du grand programme européen à orientation fonctionnaliste connu sous le nom de « projet ESF » (*European Science Foundation*, voir *Introduction* et Perdue 1993b). Clive Perdue, qui m'a accueillie dans son laboratoire, en était

² HSFR (Hu manistiska och Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet)

le coordinateur scientifique, tandis que Colette Noyau faisait partie de l'équipe de recherche sur l'acquisition de la temporalité (Dietrich, Klein & Noyau 1995).

C'est dans le cadre du projet ESF qu'a été établie la « variété de base », c'est-à-dire un système où l'apprenant est minimalement autonome en langue étrangère. Ce stade offrait un terrain de comparaison propice avec le projet d'InterFra – ce qu'avait déjà signalé Bartning (1997), en se proposant de décrire un continuum entre la variété de base et plusieurs stades dits « postbasiques », dont la « variété avancée » où se situent la grande majorité des apprenants InterFra.

Dans le projet de Stockholm, et tout en appliquant le même cadre théorique que les chercheurs ESF (celui de la grammaticalisation – voir chapitre 2), les recherches ont initialement mis l'accent sur les formes grammaticales au niveau prédicatif, abondamment présentes dans les productions d'apprenants, afin de faciliter les analyses quantitatives. Les chercheurs ESF avaient adopté une approche légèrement différente, essentiellement discursive et conceptuelle, qui se projetait au-delà des seules formes. En ce qui concerne le domaine de la temporalité, ils se sont penchés sur des récits vécus et fictifs. Mes données portaient sur la temporalité dans des dialogues à bâtons rompus et sur les relations formes-fonctions, l'accent étant mis sur la morphologie. Le principal problème rencontré lors de l'élaboration de ma thèse avait été de rendre compte des traits discursifs, et d'identifier précisément ce qui qualifiait un degré d'avancement plus poussé chez un apprenant maniant des séquences textuelles plus longues, situées dans le passé, plutôt que des énoncés réduits à une seule proposition. Le séjour à Paris m'a permis d'accéder à des modèles d'analyse adaptés aux aspects discursifs et aux mêmes supports narratifs que les équipes parisiennes. J'ai appliqué ceux-ci sur de nouvelles données d'InterFra ainsi que sur de nouvelles données narratives recueillies en Suède et en France. Cet élargissement de mes perspectives m'a amenée à tester empiriquement plusieurs modèles, dont celui de la granularité temporelle, proposé par Colette Noyau (Noyau et Paprocka 2000). Ce modèle, qui sera développé dans le chapitre 6, évoque la question de l'influence de la langue maternelle chez des apprenants avancés. Il se prête aux analyses de deux types de discours : le dialogue (Kihlstedt 1999a) et les narrations (Kihlstedt 1999a, Schneider 2000, de Lorenzo 2002). Son principal intérêt est de permettre d'aller au-delà des différences interlangues (Noyau, de Lorenzo, Kihlstedt, Paprocka, Sanz Espinar et Schneider 2005).

Les enjeux théoriques que pose la relation entre L1 et L2 dans la structuration de l'information du discours narratif étaient au centre de plusieurs opérations internationales associant les équipes parisiennes aux chercheurs de l'institut Max Planck de

psycholinguistique de Nijmègue (Pays-Bas), dirigé à l'époque par Wolfgang Klein. Ce dernier devrait créer avec Clive Perdue un réseau de chercheurs européens baptisé *Dynamics of Learner Varieties*³. Les rencontres régulières auxquelles j'ai pu participer pendant mon postdoc avaient lieu tantôt à Max Planck, tantôt en France. Mon intégration dans ce regroupement international d'excellence s'est avérée extrêmement enrichissante pour mes recherches – comme en témoignent, entre autres exemples, la comparaison approfondie des narrations chez des apprenants hispanophones et suédophones du français aux stades (très) avancés que j'ai réalisée avec Cristina de Lorenzo (De Lorenzo & Kihlstedt 2001), ainsi qu'un article comparatif sur la granularité temporelle dans une perspective interlangues (Noyau *et al.* 2005). Toutes les recherches sur les apprenants adultes avancés conduites pendant et après ma thèse seront présentées dans la première partie de la synthèse.

L'ouverture vers le bilinguisme infantin 2000-2006

De l'acquisition adulte à l'acquisition bilingue des enfants, il n'y avait qu'un pas, que j'ai franchi d'autant plus aisément que plusieurs facteurs favorables ont concouru à concrétiser cet axe de recherche. L'idée de reprendre le fil du bilinguisme infantin, déjà traité dans mon mémoire de DEA, a germé au fil de mes nombreuses discussions avec des doctorants en fin de thèse travaillant sur des enfants bilingues français-coréen, français-allemand, français-italien et français-arabe (Noyau *et al.* 2005). C'est pourquoi, en fin de séjour postdoc (avril 2000), j'ai pris contact avec la Section Suédoise du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye, qui m'a permis d'effectuer une étude pilote auprès d'enfants suédophones « primo-arrivants », immergés dans un bain de français langue étrangère dès leur arrivée. Mes recherches concernant ces enfants ont porté sur leur niveau en français L2 un mois après l'arrivée en France (l'« état initial ») et sur leur développement au cours de la première année (chapitre 12 et Kihlstedt 2001).

La thématique de l'acquisition bilingue s'est par la suite structurée en deux volets : l'éducation bilingue et les recherches psycholinguistiques fondamentales.

³ Ce réseau est toujours très actif au sein du laboratoire CNRS UMR 7023 *Structures Formelles du Langage* où Maya Hickmann, directrice adjointe, a repris les thèmes développés par Clive Perdue, décédé en 2008.

Education bilingue

Je me suis penchée sur les enjeux de l'éducation bilingue, en relation ou non avec les processus d'acquisition, dans le cadre de trois projets menés en parallèle. Le premier répondait à un appel à projets émis en 2001 dans le cadre de l'action Coordonnée Incitative ACI « Ecoles et Sciences Cognitives » (*Action Cognitive*), financée par le Ministère de la Recherche. Cette action a duré de 2000 à 2003 et a lancé plusieurs appels à projets dont un sur l'apprentissage des langues en 2001. Cet appel visait précisément à financer des projets s'intéressant à l'apprentissage des langues, à un moment crucial où l'Union européenne et ses États membres indiquaient leur détermination à introduire dès l'école primaire l'enseignement d'une première langue étrangère. L'insuffisance des travaux dans ce domaine en France était clairement signalée dans l'appel d'offres.

A cette époque (printemps 2001), j'étais chercheuse contractuelle à l'institut de Langues Romanes de l'université de Lund, dirigé par Suzanne Schlyter. La directrice de l'Action Coordonnée Incitative était alors Michèle Kail, fondatrice et directrice de l'UMR 8605 *Cognition et Développement* à l'université René Descartes Paris V. Connaissant mon intérêt pour le bilinguisme depuis notre première rencontre au 3^e colloque COFDELA⁴ d'Avignon en septembre 2000, Michèle Kail m'a informée que seuls les projets à ancrage international seraient retenus. Avec Suzanne Schlyter, experte internationale du bilinguisme enfantin, je me suis attelée à l'élaboration de la partie suédoise d'un projet piloté par Maya Hickmann (membre du laboratoire de Michèle Kail) et intitulé *Grammaticalisation et bilinguisme chez l'enfant et l'adulte : aspects didactiques et dysfonctionnements*, qui devait faire partie des projets retenus à l'issue du processus de sélection.

Dans un deuxième temps, après ma nomination comme maître de conférences à Nanterre en 2001 et mon intégration à l'UMR CNRS 7114 Modyco, j'initiais, dans le cadre de ce même projet et en collaboration avec Colette Noyau, une opération nommée *Apprentissage précoce des langues étrangères*. Celle-ci avait pris sa source dans une interrogation « spontanée » d'une partenaire extérieure (inspectrice des écoles en langues vivantes), qui souhaitait connaître notre point de vue sur le bien-fondé du système mis en place et généralisé en France à la rentrée 2002 pour l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

Une première étape a permis d'établir des contacts avec des praticiens et des responsables d'établissements scolaires, en France et à l'étranger, pour aboutir à un premier bilan de la réalité du terrain et des attentes des praticiens impliqués dans l'aménagement du

⁴ Confédération Française pour le Développement de la Linguistique Appliquée

système scolaire en vue d'un approfondissement de l'apprentissage des langues. Pour la phase expérimentale, j'ai choisi de me concentrer sur l'un des environnements acquisitionnels proposés, celui de l'immersion, unanimement décrit par les chercheurs comme le plus propice pour l'apprentissage précoce des langues étrangères (Dalgalian 2000, Petit 2001). Un résultat direct de cette opération a été l'ouverture d'un atelier de suédois pour les plus jeunes élèves au lycée français Saint-Louis de Stockholm (l'un des établissements examinés), en réponse à un constat alarmant dressé par le directeur de la section primaire du lycée, selon lequel les élèves suédophones perdaient le contact avec leur langue maternelle (le suédois) entre 3 et 5 ans, avec des conséquences néfastes sur le développement ultérieur dans les deux langues. Le danger de cette « amputation » d'une des deux langues chez les enfants bilingues est un phénomène reconnu, parfois sous l'appellation contestable de « semilinguisme » (Baker 2006). Dans un argumentaire consultable sur le site de l'école depuis 2005 (<http://www.lfsl.net/les-enseignements/espace-ecole-maternelle-et-elementaire/bilinguisme/>), j'ai préconisé l'utilisation des deux langues à l'école maternelle et proposé l'installation de cet atelier.

Enfin, au cours de la même période, j'ai développé le volet « éducation bilingue » en participant de 2001 à 2005 au projet *Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique et construction de connaissances via le français* (CORUS), dirigé par Colette Noyau. Pendant trois missions d'été à l'université de Lomé au Togo, j'ai animé auprès des doctorants des séminaires de recherche fondés sur l'exploitation de mes données issues du Lycée International à Saint-Germain-en-Laye et des données recueillies par les doctorants au sein d'écoles togolaises. Mes propres recherches dans le cadre du projet CORUS ont porté sur les étapes d'acquisition du lexique verbal en français chez des préadolescents et adolescents togolais (Kihlstedt 2005c). En collaboration avec Colette Noyau, qui a analysé la place minime accordée au verbe dans certains manuels scolaires utilisés pour l'enseignement au Togo, j'ai pu démontrer l'importance d'un apprentissage « incident » par ces élèves, en l'absence de support didactique ciblé sur les verbes.

Lors du colloque de clôture du projet CORUS, *Appropriation du français et construction de connaissances en situation diglossique* en février 2005, j'ai résumé avec Aimé Avolonto, chercheur d'origine togolaise de l'université de Toronto, les étapes du développement bilingue des enfants en contexte africain et le lien avec les pratiques pédagogiques (Avolonto & Kihlstedt 2005).

Aujourd'hui, les applications pédagogiques de mes recherches consistent pour l'essentiel à conseiller et à former des « baby-speakers » anglophones exécutant le modèle d'intervention immersive à domicile que j'ai développé pour la société *Speaking-Agency*.

Recherches fondamentales sur le bilinguisme 2007-2013

Depuis 2007, je poursuis des activités de recherche fondamentale qui s'articulent dans mon parcours autour de trois ensembles d'études. En premier lieu, l'action *Cognitive* mentionnée en *supra* m'a permis de me familiariser avec la psycholinguistique expérimentale par le biais d'une série de collaborations avec Michèle Kail, dont les études sur le développement de la compréhension langagière dans une perspective interlangues sont largement connues (voir Kail 2012a pour un résumé). J'ai adapté les expériences de Kail au suédois pour les appliquer à trois groupes d'enfants monolingues suédois et bilingues suédois-français – dans une école suédoise à Stockholm (Lidingö), au Lycée Français Saint-Louis de Stockholm et à la section suédoise du lycée international à Saint-Germain-en-Laye. Ces expériences permettent d'étudier la compréhension langagière selon deux dispositifs : la détection des violations de la morphologie et de l'ordre des mots dans des phrases entendues en temps réel (*on-line*), et l'identification *off-line* de l'agent, où l'enfant doit choisir entre deux agents présentés sur des images tactiles après avoir entendu des phrases déclaratives simples de la structure Nom-Verbe-Nom.

Dans les deux études, il s'agit de déterminer le poids relatif d'un certain nombre d'indices linguistiques suivant les préceptes du modèle de compétition (McWhinney & Bates 1989). Pour le dispositif *on-line*, l'exactitude et le temps de détection des violations sont examinés. Une première étude a été effectuée auprès d'enfants monolingues suédois, en comparaison avec leurs homologues français : dans Kail, Kihlstedt et Bonnet (2012) nous avons mis en évidence certaines particularités du suédois concernant la « compétition » entre la morphologie et l'ordre de mots – particularités qui ne valident pas les prédictions concernant d'autres langues dont le français (Kail 2004). L'application en 2011 (Kail, Kihlstedt & Bonnet 2011) de ce même dispositif d'étude à des enfants bilingues suédois-français devait confirmer l'étude portant sur les monolingues (Kail, Kihlstedt & Bonnet, à paraître) à une différence près : les temps de détection sont plus longs chez les bilingues dans leurs deux langues, et les interactions entre facteurs sont plus importantes. Ces différences sont attribuées à l'existence chez les bilingues d'un mécanisme « inhibiteur » servant à limiter

les interférences de la langue momentanément non utilisée, ce qui ralentirait le traitement cognitif (chapitre 11). Ce mécanisme, dont la nature exacte est encore mal connue, fait l'objet de nombreuses recherches actuelles dans le domaine du bilinguisme (Bialystok 2009). Un mémoire de Master que je dirige, en vue d'un projet de thèse, explore en ce moment cette problématique (Marinatti 2013).

Deuxièmement, et suite à l'action *Cognitive*, j'ai pris l'initiative de monter un projet plus pointu que mes activités précédentes dans le cadre de l'éducation bilingue. En collaboration avec mes collègues suédois de longue date Suzanne Schlyter et Jonas Granfeldt, de l'université de Lund, une étude pilote a été menée en 2006 auprès d'enfants bilingues du Lycée Saint-Louis de Stockholm (Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt 2007). Cette étude a marqué la naissance du projet STUF, « Age du début de l'acquisition et développement du français »⁵, mené en parallèle à l'université de Lund et à l'université Paris Ouest Nanterre. La spécificité de ce projet réside dans la comparaison de trois modes d'acquisition auprès d'enfants de même âge fréquentant les mêmes classes : enfants monolingues francophones (L1), enfants bilingues simultanés qui grandissent avec les deux langues maternelles (2L1) et enfants bilingues successifs, qui acquièrent le français depuis l'âge de 3 ans et demi (eL2). Le questionnement général de ce projet concerne les mécanismes sous-jacents au processus d'acquisition bilingue simultané versus successif, ainsi que le rôle de l'âge du début de l'acquisition. Mes comparaisons portent sur le temps et l'aspect (chapitres 9 et 10).

Enfin, ce projet franco-suédois a considérablement bénéficié et continue à bénéficier d'une comparaison avec les résultats issus des travaux de Hickmann (voir par exemple Hickmann 2012), dans lesquels le cognitif et la variation interlangues pendant l'évolution L1 sont finement séparés et analysés. Pendant une année en délégation accordée par le CNRS de septembre 2009 à septembre 2010, j'ai pu approfondir la collaboration déjà engagée avec l'UMR 7023 *Structures Formelles du Langage* (SFL), dont Maya Hickmann est directrice adjointe. Le but de cette délégation était double : poursuivre les études du projet STUF avec le laboratoire SFL et développer l'axe du bilinguisme enfantin dans mon propre laboratoire MoDyCo. Ce dernier point est en voie de concrétisation sous la forme d'une opération portée par Christiane Prénéron, *Savoir parler, savoir communiquer, un enjeu sociétal : diversité des accès, atypie et pathologie du langage*, planifiée pour 2014-2018 (voir *Conclusion et perspectives*).

⁵ L'acronyme STUF vient du titre suédois *STartålder och Utveckling i Franska*

Depuis 2008, je suis membre associée du laboratoire UMR 7023 *Structures Formelles du Langage*, où je suis engagée dans un des projets ANR, *Langacross II Time and space*, jusqu'en 2013. Enfin, je suis actuellement responsable des thèmes liés au bilinguisme du nouveau groupement de recherche national 3195 « ADYLOC (*Langues, langage oral et cognition : acquisition et dysfonctionnements*), piloté par Maya Hickmann et renouvelé pour les années 2012-2015. La spécificité d'Adyloc se reflète dans le titre et les mots clés : *Langues, cognition, acquisition*. Il s'agit de comparer différents types d'apprenants afin de dissocier les contraintes linguistiques et cognitives dans l'acquisition. Les comparaisons entre enfants bilingues et monolingues portent sur des supports narratifs et, plus récemment, sur des expériences des dessins animés ciblées sur la spatialité. La spatialité associée à des facteurs de catégorisation et de mémorisation dans l'acquisition bilingue est étudiée depuis 2011 par la doctorante Anne Garant, ex-professeure du Lycée Saint-Louis de Stockholm dont je codirige la thèse avec Maya Hickmann. Les interrogations thématiques précises de ces nouvelles opérations seront développées dans la partie *Conclusion et perspectives* de cette synthèse. Je me contenterai donc ici de souligner que nous nous inscrivons pleinement dans une nouvelle étape scientifique, qui vise à pondérer les relations entre variation interlangues, facteurs cognitifs et facteurs liés au mode d'acquisition dans le domaine du bilinguisme précoce.

Tableau 1. Postes, projets, publications 1992-2013

| 1992-1998 | 1998-2000 | 2000-2001 | 2001-2005 | 2006-2008 | 2009-2010 | 2011-2013 |
|---|--|---|--|---|---|--|
| Assistante de recherche (= ATER) : Département de français et d'italien, Université de Stockholm, Suède | Postdoc : Département de Sciences du langage Université Paris VIII, Saint-Denis & Université Paris Ouest Nanterre | Chercheur contractuel : Institut des Langues Romanes, Université de Lund, Suède, équipe « Acquisition » (resp. Suzanne Schlyter) | 01/09/2001 → Nomination maître de conférences en psycholinguistique, Département des Sciences du langage, Université Paris Ouest Nanterre | Université Paris Ouest, Nanterre | Délégation CNRS à Modyco et SFL | Université Paris Ouest Nanterre |
| <p>Projet <i>InterFra</i> : Interlangue française des apprenants universitaires suédois – procès et stratégies (resp. I. Bartning)</p> <p>Projet de thèse : <i>La temporalité chez les apprenants avancés</i></p> <p>Transcriptions, indexation et codages corpus <i>Interfra</i></p> | <p>Projets : <i>InterFra</i> suite et fin</p> <p>GDR 113 <i>Acquisition des langues</i>, Université Paris VIII Saint-Denis (resp. C. Perdue)</p> <p>Réseau européen <i>Dynamics of Learner Varieties</i> (resp. W. Klein, C. Perdue), Université Paris VIII et Institut Max Planck de Psycholinguistique, Nijmègue</p> | <p>Projet CORUS <i>Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique</i>, 2001-2005 (resp. C. Noyau)</p> <p>Opération Modyco : <i>Apprentissage précoce des langues étrangères</i>, opération UMR CNRS 7114 Modyco⁶, 2001-2005 (resp. M. Kihlstedt)</p> <p>Projet <i>Cognitive</i> (Ecole et Sciences Cognitives) <i>Grammaticalisation et bilinguisme chez l'enfant et l'adulte</i>, 2002-2003 (Resp. M. Kail, M.Hickmann,</p> | <p>Projet CORUS : suite et fin</p> <p>Opération Modyco <i>Apprentissage précoce des langues étrangères</i>, suite et fin</p> <p>Projet <i>Cognitive</i> (Ecole et Sciences Cognitives) <i>Grammaticalisation et bilinguisme chez l'enfant et l'adulte</i>, 2002-2003 (Resp. M. Kail, M.Hickmann, UMR CNRS 7023 SFL) suite et fin</p> | <p>Projet : STUF <i>Startålder och utveckling i franska</i> « Age du début d'acquisition et développement en français » (resp. M. Granfeldt, M. Kihlstedt, S. Schlyter), 2006-2010, université Paris Ouest et université de Lund</p> <p>Opération Modyco <i>Représentation des événements dans l'acquisition : sémantique verbale, temporalité et développement des énoncés</i></p> | <p>Projet STUF suite et fin</p> <p>Opération Modyco <i>Acquisition des langues secondes ou étrangères et du plurilinguisme</i>, 2009-2012 (resp. C. Noyau)</p> <p>Membre associée de l'UMR CNRS 7023 SFL, université Paris VIII Saint-Denis</p> | <p>Projet ANR <i>Langacross II Time and space</i> 2011-2013 (resp. M. Hickmann et C. Dimroth), UMR 7023 SFL, université Paris VIII, universités d'Osnabruck, Heidelberg et Cambridge</p> <p>GDR 3195 <i>Adyloc : Langue, langage oral et cognition : acquisition et dysfonctionnements</i>, 2012-2015 (resp. M.Hickmann)</p> <p>: Opération Modyco <i>Savoir parler, savoir communiquer, un enjeu sociétal : diversité des</i></p> |

⁶ UMR CNRS 7114 *Modèles, Dynamiques, Corpus* Université de Paris Ouest Nanterre

| 1992-1998 | 1998-2000 | 2000-2001 | 2001-2005 | 2006-2008 | 2009-2010 | 2011-2013 |
|---|------------------------------------|---|--|--|--|--|
| | | UMR CNRS 7023 SFL ⁷) | | <i>complexes</i> , 2004- 2007 (resp. C. Noyau) | | <i>accès, atypie et pathologie du langage</i> , 2014-2018 (resp. C. Prénéron) |
| Adultes L2 | Adultes L1 et L2 | Adultes et enfants L2 | Adultes L2, enfants L1 et L2 | Enfants L1, 2L1 et L2 | Enfants L1, 2L1 et L2 | Enfants L1, 2L1 et L2 |
| Kihlstedt (1993, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1996, 1998a) | Kihlstedt (1998b, 1999a, 1999b) | Kihlstedt (2001), Kihlstedt (2002a, 2002b), De Lorenzo & Kihlstedt (2001), Noyau et Kihlstedt (2002) | Kihlstedt (2005a, 2005b, 2005c) Noyau et Kihlstedt (2003), Noyau, de Lorenzo, Kihlstedt, Paprocka, Sanz Espinar et Schneider (2005) Avolonto et Kihlstedt (2005) | Kihlstedt (2006)Kihlstedt 2008)Granfeldt, Schlyter et Kihlstedt (2007) | Kihlstedt (2009a, 2009b) Kihlstedt (2010a, 2010b, 2010c) Kihlstedt & Schlyter (2009) | Kihlstedt (2011a, 2011b, 2012, 2013) Kail, Kihlstedt et Bonnet (2011), Kail, Kihlstedt et Bonnet (2012) Kail, Kihlstedt et Bonnet (à paraître) |

⁷ UMR 7023 CNRS *Structures Formelles du Langage*, Université de Paris VIII Saint-Denis. N.B. Jusqu'en 2006 : UMR 8605 *Cognition et Développement*, Institut de Psychologie, Université René Descartes Paris V (resp. M.Kail)

Introduction

Préliminaires

Tout a commencé dans les années 1970 au presbytère de Källunge, un petit hameau en pleine campagne sur mon île natale de Gotland, Suède. Durant le long automne nordique – saison où le soleil se couche tôt sous ces latitudes – une étincelle s’est produite le jour où m’est parvenue la première d’une longue série de lettres portant la mention « Air Mail ». Les lettres, qui faisaient enveloppe et papier en même temps, ressemblaient plutôt à des billets de banque. Avec fébrilité et curiosité, j’ouvrais et lisais ces lettres qui m’arrivaient régulièrement – parfois au rythme d’une dizaine par jour – de mes 36 correspondants du monde entier, écrites en anglais et auxquelles je répondais sans tarder. Je me suis imprégnée de l’anglais en l’utilisant pour communiquer réellement et avec mes moyens d’alors – à l’aide de dictionnaires, en captant des phrases des films et feuilletons anglais à la télé sans regarder les sous-titres (la télévision suédoise ne connaît guère le doublage), ou en essayant de discerner les phrases qui n’étaient pas traduites dans ceux-ci. Je passais beaucoup de temps à écouter, réécouter et recopier les paroles de mes vinyles préférés en anglais – comme une sorte d’entraînement aux innombrables heures que je consacrerai quelques décennies plus tard à transcrire des données d’apprenants. C’est ainsi que de plus en plus de mots et d’expressions se sont mis à me venir « automatiquement ». C’est pendant cette période qu’est née ma fascination pour l’acquisition des langues et l’envie d’aller plus loin. Sans le savoir, je m’étais déjà engagée sur la voie qui devait m’amener à vivre et travailler en France, constamment immergée dans ce bain linguistique tant convoité depuis une enfance insulaire où les occasions de s’exprimer en anglais ou en français étaient si rares qu’il fallait les créer de toute pièce.

La deuxième étape cruciale s’est jouée pendant mes études universitaires à Linköping, le jour où les étudiants futurs professeurs de langues dont je faisais partie se sont vu proposer de passer une année en échange à l’étranger. N’ayant pas obtenu mon premier choix d’anglophile convaincue – Aberdeen –, je me suis « rabattue » sur le troisième, l’université Rennes II, estimant qu’une année passée en France pourrait toujours m’être utile dans mon futur métier. Cette décision devait changer le cours de mon existence. Vivre en colocation avec quatre étudiantes françaises, communiquer « jour et nuit » dans leur langue, voilà qui a radicalement

transformé mon rapport à la langue étrangère. L'aspect purement utilitaire s'est effacé au profit d'une passion et d'une joie sans égales : passé la phase de mutisme initial, j'ai commencé à m'imprégner du français, à saisir les nuances et les modes d'expression à l'oral, à me fondre dans le moule des locuteurs natifs, à faire « mienne » cette langue réputée si difficile et à « sentir » quel mot ou expression convenait le mieux au contexte. A titre d'exemple, la première fois où j'ai réussi à placer *ah bon, c'est vrai* et *tu m'étonnes* au bon moment dans une conversation tout en comprenant parfaitement ce que disait mon interlocuteur fut un vrai moment de bonheur.

De retour en Suède après finalement deux années d'échange à Rennes au lieu d'une, j'ai fini de passer mon diplôme (l'équivalent d'un CAPES de langues vivantes) mais, au bout de trois années comme enseignante dans le secondaire, je franchissais le pas vers la recherche à plein temps à l'université de Stockholm. Mon intérêt persistant pour la compréhension des mécanismes d'acquisition a pris le dessus : que se passe-t-il dans la tête d'une personne qui arrive à s'exprimer couramment en langue étrangère ? Comment se fait-il qu'après plusieurs années d'enseignement d'une langue étrangère à l'école, on ait souvent des difficultés à s'exprimer oralement ? Comment expliquer la facilité avec laquelle un enfant bilingue passe d'une langue à l'autre, sans accent, sans problèmes de grammaire ni de vocabulaire, et apparemment sans effort ? Telles sont les questions que je me pose depuis l'âge de 11 ans.

Je suis très reconnaissante à la France pour la possibilité qu'elle m'a offerte, une fois ma thèse de doctorat achevée à Stockholm en 1998, de m'intégrer dans un milieu universitaire francophone et international. C'est grâce à cela que j'ai pu écrire le texte qui suit. Je souhaite, à travers celui-ci, apporter ma contribution et mes réflexions sur cette capacité universelle que possède chaque être humain de pouvoir s'exprimer dans plus d'une langue.

Objectifs de cette synthèse

Trois perspectives différentes mais liées se croisent dans cette synthèse: celle de l'acquisition d'une langue seconde par des adultes, celle des enfants qui grandissent avec deux langues depuis la naissance (*bilingues simultanés*) et celle des enfants qui acquièrent une langue seconde à un âge précoce (*bilingues successifs*). L'approche adoptée a pour objectif de comparer ces trois groupes de locuteurs à travers un domaine d'investigation principal : la temporalité. La question de base est d'examiner comment les adultes, *apprenants* de français, et les enfants *bilingues*, issus des deux types de bilinguisme mentionnés, arrivent à établir des appariements forme/fonction opérationnels dans leurs références au temps passé, au sein de

l'énoncé et au-delà, et d'interroger la signification de ces appariements du point de vue des étapes acquisitionnelles. L'ancrage thématique se fonde sur plusieurs modèles fonctionnalistes : la grammaticalisation pour l'étude des adultes L2 (Giacolone-Ramat 1992, Véronique 1992, Perdue & Klein 1992, Noyau 1997), le modèle de compétition et d'autres approches se situant à l'interface langue/cognition pour les enfants monolingues et bilingues (Bates & MacWhinney 1989, Slobin 1996, 2012, Kail, Fayol et Hickmann 2008, Paradis 2011).

Apprenant et/ou bilingue ?

Avant de s'intéresser aux résultats des études effectuées, quelques précisions s'imposent. J'utiliserai le terme « langue seconde » en alternance avec le terme « langue étrangère » ou avec le sigle *L2* pour désigner « toute langue acquise après la langue maternelle ». Le sigle *L1* réfère quant à lui à « la ou les langues de première socialisation », autrement dit la langue première ou maternelle⁸.

Je fais également une distinction entre un *apprenant* et un *bilingue*. Dans la littérature sur l'acquisition des langues, un apprenant est, le plus souvent, une personne adulte qui apprend une *L2* et qui a commencé l'acquisition après l'enfance. C'est cette signification qui est retenue ici. Dans l'absolu, les enfants qui apprennent une *L2* à un âge précoce sont aussi des apprenants. Inversement, rien n'empêche qu'un apprenant adulte avancé soit décrit comme bilingue si l'on donne au bilinguisme la définition courante proposée par Grosjean : « une personne qui parle quotidiennement deux langues » (Grosjean 1982). Le présent travail sépare cependant ces deux termes pour mieux les contraster.

Baker (2006) évoque la difficulté à définir ce qu'est au juste une personne bilingue. Sans ouvrir ici ce débat d'ordre plutôt sociolinguistique, il importe de préciser que, dans ce qui suit, les enfants examinés possèdent déjà un bon niveau dans leurs deux langues : ils ont commencé leur acquisition de deux langues à la naissance ou à 3-4 ans, alors que les analyses portent sur leur développement entre 6 et 10 ans. Il en va de même pour les adultes : ce sont des apprenants plus ou moins « avancés » mais non « bilingues ». Ils ont derrière eux de 4 à 6 années d'acquisition en milieu institutionnel (école et université) complétées par des séjours dans un pays francophone.

⁸ La terminologie du domaine de l'acquisition du langage et des langues a fait couler beaucoup d'encre. Je ne ferai pas cas de ce débat et utiliserai de façon interchangeable les termes « langue seconde » et « langue étrangère » ou le sigle *L2*, de même « langue première », « langue maternelle » ou le sigle *L1*, sans connotation particulière. Pour une discussion, voir Véronique (2009, p. 371).

Les raisons d'être de cette ligne de partage sont à la fois externes (contexte d'acquisition) et internes (âge et développement cognitif). Pour les jeunes enfants, une nouvelle langue est, selon Baker (2006, p. 128), *caught rather than taught* « saisie plutôt qu'enseignée ». L'acquisition est alors naturelle, inconsciente et non volontaire, par opposition aux adultes L2, qui ont fait le choix délibéré d'apprendre – en l'occurrence – le français, et dont l'acquisition comporte une grande partie d'efforts métalinguistiques. Dans les termes de Slobin (2012, p. 159) « what little children do unthinkingly, adults can achieve only with some degree of care and attention ». Slobin compare l'acquisition enfant L1 et adulte L2, mais cette affirmation s'applique aussi au cas du bilinguisme enfantin / acquisition adulte.

Enfants et adultes : les différences cognitives et linguistiques

Chez les adultes, la langue première est déjà solidement en place, alors que, chez les enfants, elle est en cours du développement. L'apprenant adulte possède un système cognitif abouti au début de l'apprentissage, alors que chez les enfants, développement cognitif et développement linguistique vont de pair.

La comparaison entre l'acquisition L1 et L2 de la même langue a donné naissance à toute une série d'études, à commencer par Slobin (1993, 1996). Selon lui, la langue première laisse une empreinte indélébile qui rend difficile une restructuration en L2 pour certains domaines linguistiques, notamment l'espace et le temps. Les travaux de Carroll et von Stutterheim (Carroll & von Stutterheim 1997, von Stutterheim 2003, Carroll, von Stutterheim & Nüsel 2004) tentent précisément de déterminer quand et comment ce « filtre conceptuel » de la langue maternelle conditionne les productions en L2, même à un niveau très avancé. Les auteurs soulignent, avec Slobin, à quel point une reconceptualisation cognitive des notions grammaticalisées en langue première non présentes en L2 reste un véritable défi pour les apprenants.

Les représentations cognitives complexes, hybrides ou invariantes en fonction des propriétés spécifiques de systèmes linguistiques constituent une thématique en plein essor, non seulement dans la psycholinguistique développementale, aussi bien en L1 qu'en L2 (voir Kail, Fayol & Hickmann 2008, Hickmann 2012 pour des résumés), mais aussi dans la linguistique moderne. Selon Fuchs et Robert (1997), *la* question centrale pour la linguistique est celle de la diversité des langues et des représentations cognitives qu'elle crée.

La présente synthèse s'inscrit dans cette problématique à partir d'un angle d'attaque jusqu'ici peu documenté : celui des enfants bilingues, qui constituent un exemple particulièrement intéressant pour l'interface langue/cognition. Prenons le cas des enfants L2 : leur développement cognitif étant moins développé que celui des adultes, vont-ils suivre les principes de l'acquisition adulte ou ceux de l'acquisition initiale ? Et quel est l'impact des propriétés spécifiques des deux langues sur le développement cognitif des enfants qui acquièrent simultanément deux langues ? Ces questions sont au cœur de la présente synthèse.

Etapes et ordres d'acquisition

Qu'il s'agisse de l'acquisition initiale du langage ou de l'acquisition des langues par des adultes, l'un des objectifs principaux de ces recherches consiste à définir des étapes universelles indépendantes des langues concernées et du type d'acquisition (L1 ou L2). Certaines convergences semblent en effet exister entre l'acquisition L1 et L2. Dans les années 1970 et 1980, des études longitudinales ont permis de mettre en évidence des séquences de développement similaires entre des enfants acquérant leur langue maternelle et des apprenants d'une langue étrangère. Plus précisément, certains phénomènes grammaticaux (morphologie, marques de négation, pronoms, marques interrogatives) apparaissent dans un ordre prévisible et irréversible qui, selon certains chercheurs, est insensible à toute intervention pédagogique. Ces ordres d'acquisition, observés dans des études issues d'écoles de pensée différentes, constituent l'un des apports les plus robustes des recherches acquisitionnistes⁹.

Or, pendant les dernières décennies, cette recherche des invariants et des traits universels s'est trouvée renouvelée et complétée par celle de la variation et de la dynamique interne (variations interindividuelles, poids de certaines structures) et externe (apport des inputs extérieurs) au cours du développement (Bassano 1995, 2007, Kail 2012b). On assiste à une mise en question non pas des étapes d'acquisition en elles-mêmes, mais de l'idée que le processus opère par inférence des règles et par appropriation des morphèmes seuls. Dans les théories émergentistes (voir par exemple Elman, Bates, Johnsson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunkett 1996) fondées sur l'usage (Tomasello 2003), on fait valoir que l'enfant construit la grammaire au cours du développement en partant des items fréquemment rencontrés dans l'input, qu'il élabore au fur et à mesure en des combinaisons de plus en plus complexes. L'acquisition part du lexique pour atteindre la syntaxe : l'enfant emploie des structures telles

⁹ Voir Véronique 2009, pp. 43-52 pour un état de l'art approfondi.

que « veux boire », « veux ballon » ou « encore manger », soit « veux + X » ou « encore + X », pour ensuite propager le même pattern dans de nouvelles combinaisons (Kail 2013). Les principes opérationnels proposés dès 1973 par Slobin comme moteur du développement, tels que « faire attention à la fin des mots » ou « faire attention à l'ordre des mots », sont apparus comme une alternative au modèle chomskyen, selon lequel l'acquisition de la grammaire est une question indépendante de l'input, qui consiste à activer des paramètres morphosyntaxiques innés et universels. Les principes de Slobin se sont par la suite répandus pour expliquer le développement en L2, et en particulier celui selon lequel l'apprenant associe initialement une forme à une seule fonction (*the one-to-one principle*, Slobin 1973, Andersen 1984), avant de s'approprier les relations souvent polyvalentes des formes grammaticales.

Les stades d'acquisition en adulte L2 : le projet ESF

La première partie de cette synthèse s'intéresse à la question des étapes dans l'acquisition du français L2 chez des adultes dits « avancés », qui ont dépassé les stades initiaux et intermédiaires. Cette partie, descriptive et empirique, s'inspire, entre autres, du programme européen ESF (présenté en *Préambule* – voir aussi Perdue 1993b). Né dans les années 1980, ce projet se fondait sur des études longitudinales portant sur 40 apprenants immigrés peu ou pas scolarisés résidant dans cinq pays européens (Allemagne, Angleterre, Pays-Bas, France et Suède). Son modèle d'exploitation des données continue du reste à inspirer des chercheurs travaillant dans un cadre fonctionnaliste en Europe et ailleurs (Klein et Perdue 1993, 1997, Klein 2012).

Le projet ESF a marqué un tournant dans la perception des étapes d'acquisition en L2. Sa spécificité est de partir des concepts (de temps, d'aspect et des entités) pour examiner la façon dont l'apprenant les exprime. Ce dernier est considéré non pas comme « défaillant » par rapport aux locuteurs natifs, mais comme porteur d'éclaircissements sur le fonctionnement langagier en général. Klein & Perdue (1993, p. 5) ont été les premiers à adopter « une approche qui n'envisage pas le processus d'acquisition du point de vue de sa finalité – les propriétés présumées de la langue cible – mais considère plutôt la structure interne d'une variété d'apprenants à un moment donné comme *un système à part entière* »¹⁰. Devenue depuis lors un bien commun (Perdue 1993a), la *variété de base* se caractérise par un ensemble de principes d'ordre discursif, lexical et pragmatique qui, en dépit de l'absence de marques

¹⁰ « The approach [...] does not look at the acquisition process from the end—the alleged properties of the target language—but rather at the internal structure of a learner variety at a given point in time as *a system in its own right* » (ma traduction).

morphologiques et syntaxiques systématiques, permet à l'apprenant de s'exprimer librement en L2.

La moitié des apprenants s'arrêtent et fossilisent au niveau de la variété de base. Précédée par une phase dite « prébasique » de structuration nominale (énoncés sans verbes), la variété de base représente une progression vers une structuration verbale, composée d'énoncés avec verbe mais de forme non finie (formes dites « de base »). A l'étape suivante, l'apprenant entre dans les stades « postbasiques » : la morphologie se systématise dans une structuration à verbe fléchi et les moyens morphosyntaxiques prennent le dessus : la langue de l'apprenant se « grammaticalise ». Fait surprenant, le projet ESF nous apprend que c'est seulement à partir de ce niveau que l'influence de la langue source se manifeste, ce qui confirme le caractère universel de la variété de base.

Ainsi, les processus d'acquisition se caractérisent à la fois par l'universalité et par la variation – entre apprenants et entre langues. En L2, on focalise par définition au moins deux langues. En L1, les comparaisons interlangues sont devenues une nécessité : l'étude de l'acquisition du langage ne peut plus rester confinée à des langues isolées « dès qu'il s'agit de généraliser les hypothèses concernant la nature du langage et des processus présidant à son développement » (Kail *et al.* 2008, p. 10, Lieven 2008). Cela dit, les chercheurs acquisitionnistes ne sont pas des typologues : leur but n'est pas de décrire un maximum des langues ou de familles de langues, mais de sélectionner des langues qui présentent des contrastes pertinents sur le plan cognitif pour l'enfant et pour l'adulte dans des domaines d'investigation précis, tels que la richesse et la transparence morphologique, la variation syntaxique dans l'ordre de mots et la structure des énoncés.

Pourquoi le temps ?

Le domaine linguistique n'a pas été choisi au hasard. Premièrement, la temporalité est l'une des catégories fondamentales de la cognition humaine. Il s'ensuit que toutes les langues ont développé des moyens riches et variés pour l'exprimer. La temporalité englobe le temps, l'aspect et les modes d'action inhérents aux prédicats. En linguistique théorique, les interactions complexes entre divers moyens de situer et relier des états et événements dans le temps (morphologie, connecteurs, particules et périphrases verbales) ont depuis longtemps attiré l'attention (Reichenbach 1947, Comrie 1976, 1985, Dahl 1985, Bybee & Dahl 1989, Smith 1991, Klein 1994).

Dans une grande partie des langues du monde, le temps grammatical s'exprime par des morphèmes temporels du verbe, qui dénotent la *localisation* de l'événement sur l'axe du temps par rapport au moment de la parole ou à un autre moment de référence. L'aspect grammatical est lié à celui du temps : c'est la *perspective* que le locuteur impose sur l'événement dénoté, vu pour ainsi dire de l'intérieur. Noyau résume comme suit les rapports entre temps et aspect :

« Ce que fait le temps grammatical, c'est limiter l'intervalle sur lequel porte l'assertion [...] en précisant sa localisation par rapport au moment de l'énonciation ou à un autre moment de référence, cet intervalle pouvant à son tour entretenir diverses relations avec l'intervalle du procès, ce qui renvoie aux différenciations aspectuelles » (Noyau 1997, p. 227)

De plus, d'après une longue tradition de recherche, suivant la typologie proposée par Vendler (1967), les marques morphologiques sont intimement liées aux propriétés sémantiques inhérentes aux verbes, appelées *le mode d'action*, *l'Aktionsart* ou, en anglais, *lexical aspect*. Le mode d'action est, selon certaines hypothèses, fortement impliqué dans le processus d'acquisition de la morphologie temporelle.

Deuxièmement, la référence au temps passé est une fonction fondamentale dans toute conversation humaine. On a vite besoin, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, de parler des événements du passé et, par conséquent, de se doter des moyens adéquats.

Troisièmement, l'étude de l'acquisition de la temporalité en langue étrangère a donné lieu à de nombreux travaux : le projet ESF a permis d'établir les différentes étapes caractérisant la référence temporelle en discours (Dietrich *et al.* 1995). L'étude de Bartning et Schlyter (2004) a permis de caractériser les différentes étapes d'acquisition des formes et fonctions morphologiques chez des apprenants suédophones du français. Les études présentées dans la première partie ont été effectuées dans ce cadre, en élargissant la perspective vers des aspects discursifs de la temporalité et en s'intéressant au détail des étapes des niveaux avancés.

Organisation de la synthèse

Les douze chapitres de cette synthèse sont répartis en deux volets complémentaires qui respectent la chronologie de mon parcours scientifique.

La première partie (chapitres 1 à 6) rend compte d'un projet de recherche achevé : la quête des traits caractéristiques des stades avancés en L2 en matière de temporalité. Cette partie rend compte d'analyses approfondies axées sur cette seule question et sur les modèles

de temporalité y afférents. L'approche est largement inductive et écologique, guidée par les données.

La seconde partie (chapitres 7 à 12) est consacrée aux enfants bilingues et ouvre les perspectives vers d'autres méthodologies et problématiques, notamment dans le domaine de la psycholinguistique expérimentale. La discussion sur le bilinguisme enfantin passe au premier plan, avec en toile de fond certains résultats présentés dans la première partie. La temporalité y reste primordiale, mais n'est plus le seul domaine d'investigation. Cette partie laisse certaines questions en suspens, déterminant ainsi l'orientation de mes recherches futures.

I^{ère} partie : L'acquisition de la temporalité chez des apprenants adultes avancés

Chapitre 1. Etapes d'acquisition de la temporalité : le cas des apprenants avancés

La grande majorité des études sur l'acquisition de la temporalité a pris pour objet la référence au temps passé aux étapes initiales et intermédiaires du développement en L2. Pendant ces étapes, la référence au passé se réalise pour l'essentiel par des moyens lexicaux et pragmatiques. Même si des lexèmes verbaux sont utilisés, la morphologie n'est pas encore fonctionnelle (Schlyter 1990a, 1996a, 2003a, 2003b, Dietrich *et al.* 1995, Noyau 1991, 1997, 1998). Ces études se sont le plus souvent intéressées à un seul type de discours : le récit. Prenant ces travaux comme point de départ, je me suis interrogée sur la suite du développement, tel que celui-ci se reflète dans des données dialogiques entre un apprenant et une personne francophone.

J'ai étudié quelques apprenants suédophones, étudiants en français à l'université de Stockholm. Il s'agit d'apprenants dits *avancés*, qui ont acquis le français essentiellement dans un milieu institutionnel – au lycée puis à l'université –, et possèdent par conséquent des connaissances métalinguistiques étendues sur le français. A première vue, tout porte à croire que les catégories temporo-aspectuelles sont acquises : les temps du passé sont largement représentés dans leur discours. Or, en examinant de plus près leur fonctionnement et en le comparant à celui qui s'observe chez des locuteurs natifs placés dans des conditions similaires, j'ai pu dégager quelques points sur lesquels ces apprenants divergent des locuteurs natifs. Ces points de divergence m'ont permis de tenter de décrire les étapes ultérieures de développement, au-delà des stades – déjà bien décrits – de l'acquisition initiale de la temporalité en L2.

Lorsque j'ai commencé mon travail, peu d'études sur les apprenants avancés étaient disponibles. En 1999, Bardovi-Harlig affirmait : « whereas the field [= le domaine du temps et de l'aspect] has nearly accomplished the necessary documentation of early and intermediate stages of acquisition [...], there are still gaps in our knowledge of advanced stages in most languages » (1999, p. 369). C'est pourquoi les recherches présentées dans cette première partie sont de nature essentiellement exploratoire. Elles se fondent sur Kihlstedt (1998a, 1998b, 2002a, 2002b) et Noyau *et al.* (2005).

1.1 Formes, fonctions et relations temporelles dans le discours d'apprenants

La relation entre formes et fonctions temporelles telle qu'elle se réalise dans l'emploi morphologique est la préoccupation principale de cette partie. Il est cependant important de souligner que, pour les apprenants avancés – ainsi du reste que pour les locuteurs natifs –, le fait d'avoir acquis les moyens morphologiques pour référer au temps n'exclut pas l'usage des moyens pragmatiques et lexicaux. Comme l'affirme Schumann (1987, p.38) « in standard languages, verb morphology interacts with, supports, and often duplicates work done by pragmatic devices in expressing temporality. »

En revanche, une fois la morphologie devenue fonctionnelle, les moyens pragmatiques présentent un poids moins décisif, et les apprenants en sont moins dépendants. Selon Perdue (1993a) et Klein & Perdue (1997), une plus grande autonomie discursive était le gain le plus important pour les apprenants du projet ESF qui ont progressé au-delà de la variété de base et ont commencé à utiliser la morphologie et la syntaxe de la L2 de manière fonctionnelle.

Chez les apprenants étudiés ici, il n'est plus question de la morphologie *émergente* mais plutôt de la morphologie *existante* : le marquage morphologique accompagne les moyens pragmatiques et lexicaux, conformément à l'observation de Schumann. Toutefois, ils se différencient toujours nettement des locuteurs natifs. La question est de savoir comment, dans quels cas et éventuellement pourquoi ces divergences persistent. Plus précisément, je me suis donnée pour but d'identifier les *zones de fragilité morphologique*, dans lesquelles les liens forme/fonction sont encore peu stables chez des apprenants qui font par ailleurs un usage systématique de la morphologie. Ce faisant, j'ai effectué des comparaisons tantôt en amont, par rapport aux apprenants aux stades antérieurs, tantôt en aval, par rapport à des locuteurs natifs. Ce double procédé m'a semblé être le seul moyen de faire la part entre ce qui relève d'un développement en L2 et ce qui relève d'une pure variation individuelle dans l'expression chez des apprenants ayant déjà atteint un certain niveau en L2.

1.2 Organisation de la première partie

Après une présentation du cadre d'analyse général de la grammaticalisation (chapitre 2) suivra un résumé des modèles du temps, de l'aspect et du mode d'action (*Aktionsart*) adoptés dans l'analyse des données empiriques, avec une présentation comparative des systèmes temporels suédois et français (chapitre 3). Le chapitre 4 s'appuie sur les motivations de la

méthodologie tripartite appliquée pour chacun des phénomènes étudiés et quelques informations sur les apprenants y seront également présentées.

Les chapitres 5 et 6 rendent compte de l'essentiel des résultats. Dans les analyses, j'ai combiné les perspectives quantitative et qualitative en suivant une expansion progressive de l'unité d'analyse : après un premier bilan du rapport forme/fonction au niveau de la phrase (analyses intrapropositionnelles) dans le chapitre 5, le chapitre 6 abordera les contextes d'emploi de *l'imparfait*, forme notoirement difficile dans l'acquisition du français. Enfin, le rapport forme/fonction envisagé au niveau discursif au sein de séquences textuelles plus étendues (analyses interpropositionnelles) sera également élucidé dans le chapitre 6. Chaque niveau d'analyse a permis de dégager des traits caractéristiques des stades avancés d'acquisition, qui seront présentés à la fin du chapitre 6. Cette partie de la synthèse s'achève sur un bilan et une discussion de ces traits, qui représentent au moins deux stades : un stade avancé "bas" et un stade avancé "élevé".

Chapitre 2. Cadre d'analyse : grammaticalisation et temporalité

Comme cela a été souligné par Véronique (1992, 2009), la recherche sur l'acquisition des langues est souvent inspirée par les courants en vogue dans le domaine des sciences du langage. Tel est le cas de la grammaticalisation, dont ce chapitre propose une présentation dans le contexte de la L2. Après un aperçu de cette notion en linguistique typologique et diachronique, je me pencherai sur son application dans la recherche acquisitionniste.

2.1 La grammaticalisation en linguistique diachronique et typologique

En linguistique diachronique et typologique, le terme « grammaticalisation » renvoie traditionnellement à un ensemble de mécanismes unidirectionnels d'évolution linguistique qui ont pour point de départ une unité linguistique indépendante. Dans l'un des premiers ouvrages consacrés au phénomène, Hopper et Traugott (1993) se fondent sur des données empiriques d'un grand nombre de langues contrastées, telles que l'ewe, le finnois, le français, l'hindou, le japonais, le malais et l'anglais, ce qui montre l'intérêt typologique de la grammaticalisation. La grammaticalisation en diachronie du français a été explorée entre autre par Prevost (2003, 2006) et Marcella-Nizza (2006).

Les tenants du modèle de la grammaticalisation font valoir qu'au cours des siècles, les constituants du lexique et les constructions les plus fréquemment utilisées finissent par se figer dans leur forme et dans leur sens. Ils se transforment alors en constituants grammaticaux. Ce processus passerait souvent par trois phases. Au départ, on a une combinaison de mots indépendants, par exemple un verbe à l'infinitif suivi de l'auxiliaire, comme *cantare habeo* en latin, qui signifie « j'ai à chanter ». C'est une construction qui marque une idée d'obligation par le verbe *habeo*. Ensuite, les mots, tout en restant indépendants, deviennent de plus en plus liés et ne permettent plus l'insertion d'autres mots. Ainsi, en bas-latin, *habeo* devient un auxiliaire, perdant en route son sens propre de détenteur d'une obligation. La dernière étape est celle de la fusion en un mot unique. Dans notre exemple, l'infinitif et l'auxiliaire fusionnent en un seul mot et, en ajoutant l'érosion phonétique, *habeo* devient le morphème du futur en français moderne, *je chanterai*.

Les exemples de grammaticalisation sont innombrables et présentent souvent la conjonction régulière des plusieurs mécanismes : réanalyse, blanchiment sémantique (angl. *bleaching*), érosion phonétique et, finalement, figement et caractère obligatoire d'une marque grammaticale. Le phénomène s'observe dans beaucoup de langues et affecte souvent les

verbes de mouvement. Ainsi l'expression de mouvement *be going to* de l'anglais a évolué du statut d'introducteur de proposition de but à celui de marqueur de temporalité prospective, fusionné phonétiquement en *gonna* ; elle est désormais restreinte à l'expression du prospectif (Bybee, Perkins & Paglicula 1994). De même, en français, *aller* s'est développé en un auxiliaire du futur périphrastique *aller + infinitif* et a perdu son sens de mouvement en tant qu'auxiliaire, comme dans *je vais aller*, où le mouvement est exprimé dans l'infinitif seul. Il y a aussi le cas où une forme « moins » grammaticale devient « plus grammaticale » : la forme du *passé composé* en français et dans d'autres langues romanes avait à l'origine uniquement le sens du « parfait », appelé aussi « accompli du présent », « le résultatif » ou *anterior* en anglais (Bybee & Dahl 1989, Bybee *et al.* 1994, Vetters 2010), signifiant qu'un événement du passé est envisagé à partir de son résultat au moment de la parole. Au cours des siècles, cette forme a été utilisée de plus en plus souvent dans des contextes perfectifs, marquant alors un événement se situant entièrement dans le passé, dans le sens de « révolu ». Le sens résultatif ou « parfait » s'en trouve alors affaibli. Ce changement, connu sous le nom de *perfectivization path* (Bybee & Dahl 1989, Bybee *et al.* 1994), a atteint un stade avancé en français, où le *passé composé*, au sens perfectif, a pratiquement remplacé le passé simple à l'oral, tout en gardant dans certains contextes son sens d'origine. Il s'agit bien d'un exemple de forme « moins » grammaticale devenant « plus » grammaticale car elle finit par exprimer à elle seule deux catégories grammaticales (le parfait et le perfectif).

Pour certains (Ducrot & Schaeffer 1995, Béguelien 2010), le courant de la grammaticalisation a permis de réhabiliter la recherche pré-saussurienne à caractère philologique, comparatif et typologique. Pour d'autres, le terme de « grammaticalisation » tend à devenir un « label vague pour ne pas dire un “fourre-tout” » (Prévost 2003, p. 144). De plus, Prévost (2003) et Marchello-Nizia (2006) s'interrogent sur le statut de l'unidirectionnalité en tant que critère définitoire. Elles mettent également en question la priorité du phénomène de grammaticalisation par rapport à d'autres formes de changement linguistique, signalant l'absence de consensus sur ce point (Prévost 2003, 2006, Béguelin 2010). Ce débat ne sera pas développé ici, et je me contente de signaler que je me situe plutôt dans l'optique de Heine & Kuteva (2007), Bybee (2010) et Givon (2010)¹¹ qui s'intéressent à la stabilisation des états de langue et à leur transformation par certains cycles de grammaticalisation, qui semblent se répéter à travers les langues et à travers le temps sans être absolument identiques (François 2010). Cela veut dire que l'on considère les processus de grammaticalisation comme des

¹¹ Voir un résumé récent et exhaustif de ces trois ouvrages dans François (2010).

changements diachroniques et typologiques intimement liés entre eux, suivant Bybee, citée par Prevost 2003, p. 158 :

« The events that occur during this process [grammaticalisation] may be discussed under rubrics of semantic, functional, grammatical and phonological changes, though we will argue that these processes are intimately connected with one another. » (Bybee *et al.* 1994, p. 4-5).

Pour terminer sur ce point, je ne prétends pas, bien évidemment, que la grammaticalisation rend compte de *tout* changement linguistique. Il a été montré que les processus de grammaticalisation tels que définis par Bybee affectent en particulier l'évolution des systèmes aspecto-temporels. Plus précisément, Bybee et Dahl (1989), dans leur recensement de 85 langues, ont pu établir six catégories aspecto-temporelles différentes, appelées *grams*, particulièrement susceptibles d'évoluer selon des cycles de grammaticalisation prédictibles, par exemple le parfait, le perfectif, le progressif, l'habitualité et le prospectif. Le modèle de la grammaticalisation a par la suite été transposé à l'acquisition du langage et des langues, ce qui explique pourquoi je me suis attardée sur l'origine du phénomène, bien que la présente synthèse n'ait pas pour objet la recherche diachronique.

2.2 Grammaticalisation et acquisition des langues

A partir des années 1990, de nombreux chercheurs acquisitionnistes, et en particulier ceux qui s'inscrivent dans la perspective européenne fonctionnaliste, ont commencé à faire appel à la notion de « grammaticalisation » pour décrire et expliquer le développement de la morphologie et, dans une moindre mesure, de la syntaxe (Skiba & Dittmar 1992, Giacalone-Ramat 1992, 2002, Perdue & Klein 1992, Dietrich *et al.* 1995, Noyau 1997, Bartning 1997, Klein et Perdue 1997, Housen 1998). Selon cette perspective, les langues d'apprenants se caractérisent par une évolution vers des moyens de plus en plus grammaticaux au détriment des moyens lexicaux, tout comme, dans la diachronie linguistique, une nouvelle forme grammaticale émerge à partir d'une forme lexicale, évolue vers un item grammatical et se fige. Par ailleurs, il est bien connu que, dans l'acquisition initiale du langage, certaines catégories grammaticales émergent à partir des formes lexicales avant de se développer et de se généraliser – autrement dit « se grammaticaliser » (Tomasello 2003, Bassano 2008).

Tel est également le point de vue dominant chez les chercheurs en acquisition des langues. En dépit des différences évidentes dans les conditions d'implémentation, Giacalone-Ramat (2002) affirme que l'appropriation d'une structure grammaticale de la L2 par l'apprenant peut être comparée à la grammaticalisation dans la linguistique diachronique.

S'appuyant sur l'unidirectionnalité des changements – du lexique vers la grammaire – dans les deux cas de figure, elle fait valoir qu'un processus similaire s'opère, illustrant une tendance générale de changement linguistique.

Une précision s'impose cependant. La grammaticalisation en L2 présente un caractère distinctif dans la mesure où il s'agit d'un développement en direction des classes fermées préétablies de la langue cible. Pour cette raison, Noyau (1997) propose de faire la différence entre la grammaticalisation *créative*, par laquelle un lexème ou une construction périphrastique acquiert un statut grammatical au sein d'une langue donnée au cours du temps, et la grammaticalisation *adaptive*, qui n'aboutit pas à une forme grammaticale nouvelle, mais à la découverte, l'emploi et la maîtrise d'une forme existante dans l'environnement linguistique de l'apprenant. Lors de l'entrée dans l'étape de la grammaticalisation, l'apprenant restructure ses hypothèses sur les relations entre une notion sémantique particulière comme la « perfectivité » ou la « référence passée » et une marque formelle. Dès lors, il est en mesure d'établir une relation d'équivalence entre les deux. Si cette relation est ensuite confirmée par l'environnement linguistique, elle permet un changement qualitatif et productif vers un nouveau palier dans le processus d'acquisition, plus proche de la langue cible.

Pour les chercheurs du projet ESF, la grammaticalisation se manifeste par un développement vers « une structuration à verbes fléchis » (Perdue 1993a), qui remplace la structuration à verbes non fléchis de la variété de base. Perdue fait valoir que ce changement ne se limite pas à l'émergence des formes, mais s'accompagne d'une complexification de schémas d'énoncés :

« Grammaticaliser son discours, c'est renforcer les moyens *spécifiques* permettant d'introduire, de maintenir et de développer l'information dans différents domaines d'énoncé en énoncé, ce qui veut dire augmenter ses choix de planification du message : l'apprenant a désormais *plus de choix dans la perspective qu'il adopte*¹² par rapport à une situation à décrire » (Perdue 1993a, p. 23)

Dans la grammaire d'une langue particulière, un ensemble de concepts prennent des formes grammaticales différentes : morphologiques, syntaxiques et/ou discursives. Ainsi, la grammaticalisation confère à l'apprenant plus de choix dans la perspective qu'il applique à son discours, d'où un gain d'autonomie une fois ces moyens acquis. La perspective de grammaticalisation en L2 a donc l'avantage de tenir compte non pas des formes fléchies considérées isolément, mais de la totalité du système que l'apprenant est en train de construire.

¹² C'est moi qui souligne.

2.3 Grammaticalisation de la temporalité à différentes étapes d'acquisition

Certains apprenants ne « grammaticalisent » jamais. La grammaticalisation de la morphologie verbale est un phénomène relativement tardif pour des apprenants adultes qui acquièrent la L2 en milieu naturel. C'est ainsi qu'un tiers des 40 apprenants du projet ESF s'arrêtent – ou, en termes acquisitionnistes, *fossilisent* – au stade de la variété de base. Dietrich *et al.* (1995) résument le développement de l'expression de la temporalité en allemand, anglais, français, néerlandais et suédois L2 et montrent comment celle-ci est exprimée sans morphologie systématique jusqu'au stade de la variété de base et ce sans trop nuire à la transmission du message.

Premièrement, les verbes apparaissent dans une forme invariable et idiosyncrasique qui ressemble à la forme du présent de la troisième personne, par exemple *avant il joue* – ces formes permettant de verbaliser l'événement dont on veut dire quelque chose. Deuxièmement, la séquentialisation temporelle est prise en charge par une contrainte discursive intrinsèque aux récits, appelée par les chercheurs ESF « le principe de l'ordre naturel » (ci-après le PON). Ce principe, massivement exploité aux stades initiaux, consiste à mentionner les événements selon leur ordre chronologique, c'est-à-dire dans l'ordre où ils s'enchaînent dans la réalité ou dans les supports narratifs utilisés. Voici un exemple de l'apprenante Palmira, qui raconte un extrait du film de Charlie Chaplin qu'elle vient de visionner :

« Monsieur Chaplin est liberté [= vient d'être libéré]
et rentre à un restaurant
et mange beaucoup de choses » (Perdue 1993a, p. 25)

En laissant implicites aussi bien le protagoniste que la succession des événements, comme dans cet exemple, les apprenants débutants parviennent à construire des récits économes en moyens linguistiques.

Une troisième astuce pour pallier les lacunes morphologiques consiste à recourir à un riche répertoire d'adverbes prenant en charge la référence temporelle. Ce moyen a été attesté aussi bien dans le corpus ESF que dans d'autres corpus d'apprenants. Véronique (2009) résume de manière exhaustive des études récentes sur les étapes intervenant avant et après la morphologisation aspecto-temporelle en français L2 chez des apprenants de tous types (enfants, adolescents, étudiants, apprenants guidés et non guidés) et de langues maternelles variées. Il montre, par de nombreux exemples, comment les adverbes servent à exprimer toutes sortes des relations temporelles. Avant tout, c'est un moyen efficace de localiser les événements dans le temps comme dans l'exemple suivant de Schlyter :

« Martin 1, suédophone : *j'ai un ami, il [joue¹³] la trompette aussi dans le même conservatoire pas maintenant mais deux ans avant* » (Schlyter 1996, cité dans Véronique 2009, p. 182)

Les adverbes temporels servent également à exprimer diverses relations aspecto-temporelles de manière non ambiguë, comme par exemple les événements récurrents (Devitt 1992), l'itérativité et le contraste temporel (Benazzo 2003, Benazzo & Starren 2007). Par ailleurs, comme le signale Véronique (2009), la grammaticalisation de la morphologie ne met pas un terme à l'expression lexicale de la référence temporelle : les analyses de Véronique (1987), Starren (2001), Granget (2004) et Demagny & Paprocka (2004) illustrent la période transitoire entre l'emploi systématique de la morphologie temporelle et l'emploi lexical concomitant. Pour résumer ce point, citons Klein & Perdue (1997), qui signalent l'extrême polyvalence des adverbes temporels. Celle-ci explique pourquoi certains apprenants restent à la variété de base et ne grammaticalisent pas. En effet, la morphologie est souvent redondante pour exprimer des relations temporelles¹⁴ :

« The speaker of the basic variety can say what he wants to say about temporal relations—not what the structure of the language forces him to say » (Klein & Perdue 1997, p. 19)

2.3.1 L'émergence de la morphologie productive

Quelle que soit son efficacité communicative, la variété de base présente cependant quelques limites. Certains apprenants ont évolué au-delà de celle-ci et ont commencé à utiliser la morphologie de manière systématique pour exprimer la temporalité. Il s'avère que l'évolution vers les stades dits « postbasiques » est motivée par des contraintes communicatives pour lesquelles les principes organisationnels de la variété de base sont insuffisants. Noyau (1997, p. 228) pose la question pertinente : *quand, comment, pour quoi faire, des moyens morphologiques adviennent-ils dans la construction du sens ?*

En réponse à cette question fondamentale, plusieurs études montrent que la morphologie émerge dans des contextes précis où elle est particulièrement porteuse d'information (Dietrich *et al.* 1995, Noyau 1997, Starren 2001, Perdue, Benazzo & Guiliano 2002, Benazzo 2003). Par exemple, il faut disposer d'une morphologie verbale pour pouvoir inverser le PON. Dans un énoncé comme *Charlot sort de prison, il commet un viol*, le PON

¹³ Pour une discussion approfondie sur la fréquence et sur l'origine de ces formes idiosyncrasiques voir la thèse de Thomas (2009).

¹⁴ Cette idée peut être élargie à la langue des locuteurs natifs. Pour rappel, Schumann (1987, p. 38) affirme : « verb morphology interacts with, supports, and often duplicates work done by pragmatic devices » (voir chapitre 1 *supra*).

impose une interprétation de succession. Cette organisation du discours est contraignante et exige une restructuration si l'interprétation doit être *Charlie sort de prison, il avait commis un vol* (Perdue 1993a), donc une relation où le premier événement mentionné est postérieur au deuxième. Noyau (1997), de son côté, montre comment les premiers verbes à être marqués morphologiquement sont les verbes qui se situent à l'arrière-plan des récits. Les verbes appartenant à la trame narrative suivent le principe pragmatique de l'ordre naturel (PON), qui assure la succession temporelle et rend le marquage morphologique redondant. À l'inverse, les verbes à l'arrière-plan sont plus porteurs d'information car ils expriment toutes sortes de relations relatives aux événements (descriptions, causes, circonstances). Enfin, une dernière contrainte de la variété de base est qu'elle ne permet pas la différenciation aspectuelle, comme la différence entre *he went* « il est allé » et *he was going to* « il était en train d'aller » (Dietrich *et al.* 1995), ou entre une lecture unique ou habituelle d'un événement dans le passé – par exemple, entre *il est parti* et *il partait* (Dietrich *et al.* 1995, Noyau 1997, 1998).

Les apprenants adultes considérés dans le présent travail se différencient des apprenants ESF à plusieurs égards. Premièrement, ils ont appris le français pour l'essentiel dans un milieu formel. Leurs connaissances métalinguistiques ou explicites (appelées aussi connaissances *déclaratives*, voir Anderson 1983, Towell, Hawkins & Bazergui 1996) sont plus importantes que celles des apprenants ESF du fait des différences entre les contextes d'acquisition. Se pose donc la question de savoir si leurs connaissances métalinguistiques sur le temps et l'aspect en français se sont transformées en connaissances *implicites* (appelées aussi connaissances *procédures*, Andersen 1983, Towell *et al.* 1996), accessibles dans la production en temps réel. Les apprenants ont été examinés dans une situation dialogique, à base d'interviews, où l'interlocuteur français disposait des droits discursifs « souverains » de décider des sujets de conversation (Linell & Gustavsson 1987). Cette situation exige un accès rapide et automatique aux connaissances implicites.

Deuxièmement, l'enquête a commencé au moment où les distinctions morphologiques verbales étaient utilisées de manière quasi systématique. En particulier, les apprenants produisent abondamment les deux principales formes du passé du français : le *passé composé* et l'*imparfait*. L'état final des processus de grammaticalisation acquisitionnelle correspond à un usage identique à celui des locuteurs natifs, c'est-à-dire à la capacité d'utiliser la morphologie aspecto-temporelle dans toutes sortes de contextes, avec des verbes différents et dans les mêmes appariements forme-fonction que chez les locuteurs natifs. J'ai avancé l'hypothèse de travail que certains « contextes sensibles » perdurent, en dépit de l'usage productif des marques aspecto-temporelles dans les données des apprenants. Mon but était

d'identifier ces contextes, ou *zones de fragilité morphologique* et ainsi de déceler des traits pertinents visant à distinguer différents niveaux de grammaticalisation, au sens de « morphologisation temporelle », chez des apprenants plus ou moins avancés.

Chapitre 3. Temps, aspect et mode d'action : cadre d'analyse

Contrairement aux enfants, les apprenants adultes abordent l'acquisition en disposant déjà d'un bagage grammatical relatif à leur langue première. C'est pourquoi la langue première peut potentiellement constituer un facteur inhibant pendant les processus de grammaticalisation de la L2. Ainsi, dans la restructuration successive des hypothèses sur les relations formes / fonctions, il se peut que les apprenants soient sensibles à une notion aspecto-temporelle encodée morphologiquement dans leur langue première, dont ils chercheront l'équivalent dans la langue cible. Inversement, une catégorie aspecto-temporelle grammaticalisée dans la langue cible mais pas dans la langue première peut résister à une restructuration et échapper à l'apprenant le plus avancé.

Il convient donc de relever avec précision les notions temporelles grammaticalisées dans la langue première des apprenants examinés (le suédois) et celles qu'ils vont rencontrer dans la langue seconde (le français). Les formes et les fonctions temporelles utilisées pour référer au passé en suédois et en français se chevauchent mais ne se correspondent pas de façon univoque. Le modèle de Reichenbach permet d'y voir plus clair en analysant les différences et les ressemblances.

3.1. Le modèle de Reichenbach

La comparaison des formes et fonctions temporelles entre différentes langues ne saurait être envisagée sans l'appui des concepts de base théorisés par Reichenbach (1947). Même si le modèle a fait l'objet des discussions et a subi des modifications, la grande majorité des études sur la temporalité se sert implicitement ou explicitement des trois concepts suivants :

S (*Speech Time*) = le moment de la parole, noté ci-après **MPar**

E (*Event Time*) = le moment (point ou intervalle) que le procès occupe réellement sur l'axe temporel, ou plus généralement « le temps de la situation (état ou événement) exprimée par le verbe », ci-après **MPro**¹⁵

R (*Reference Time*) = le moment repère, à partir duquel le procès est envisagé, ci-après **MRep**

¹⁵ Les désignations « situation », « procès », « événement », « processus », « états » proposées dans la littérature ont donné lieu à de nombreuses discussions terminologiques (Comrie 1976, Smith 1991 et Klein 1994). Dans le présent travail, le terme « *procès* » renvoie à « un état ou un événement exprimé par le verbe (et ses arguments) ». Le terme *situation* est parfois utilisé comme variante, avec la même signification.

Du point de vue de la localisation temporelle, un procès passé entretient toujours une relation d'antériorité avec le centre déictique du locuteur, c'est-à-dire avec le *moment de la parole* (MPar). Le procès passé se caractérise aussi par le fait d'occuper un certain intervalle, ou *moment du procès* (MPro), sur l'axe temporel du passé.

Le troisième concept est celui du *moment repère* (MRep), désignant le moment à partir duquel le procès est envisagé par le locuteur – ou, selon la définition éclairante de Taylor (1977, p. 203) :

« the temporal standpoint from which the speaker invites his audience to consider the occurrence of the event (or the obtaining of a state) ».

D'autres termes ont été employés pour désigner le MRep : *Observation Time* (Dahl 1985), *Topic Time* ou *Assertion Time* (Klein 1994), *Application Time* (Harder 1996), *moment en question* (Noyau 1991), *temps situationnel* (François 1984)¹⁶.

Bien que le MRep puisse coïncider avec le MPro ou avec le MPar, il importe de séparer les trois concepts. Chaque procès est doté à la fois d'un MPro et d'un MRep. Pour reprendre les termes de Noyau (1991, p. 54), le MPro est « l'intervalle associé à une situation » et le MRep est « un intervalle pris comme repère ».

Les interactions de ces trois points permettent de préciser les relations parfois complexes entre temps et aspect dans une langue donnée par comparaison avec une autre langue.

3.2 Les systèmes temporels français et suédois

Les deux langues disposent chacune des deux temps verbaux du passé : une forme simple – *l'imparfait* en français et le *preteritum* en suédois – et une forme composée – *le passé composé* en français et le *perfekt* en suédois. D'un point de vue morphologique, les deux langues se ressemblent donc : une forme simple formée sur le radical verbal par suffixation (*imparfait* versus *preteritum*) et une forme composée formée à l'aide d'un auxiliaire et du participe passé¹⁷ (*passé composé* en français versus *perfekt* en suédois). Or, du point de vue sémantique, les deux langues diffèrent : les ressemblances morphologiques ne se retrouvent donc pas sur le plan fonctionnel. Le tableau suivant rend compte des formes et fonctions du passé dans les deux systèmes :

¹⁶ Il convient de signaler que le MRep peut prendre la forme d'un point aussi bien que d'un intervalle d'une certaine durée. Je ne fais pas cas de cette différence, qui constitue par ailleurs l'une des critiques les plus sévères ayant été apportées au modèle de Reichenbach (Combettes, François, Noyau & Vet 1994). J'utilise indifféremment les termes *point* ou *intervalle*.

¹⁷ Le participe passé utilisé pour former le *perfekt* suédois se nomme en suédois *supinum* (le supin).

Tableau 2 Les systèmes temporels du passé en français et en suédois

| Fonction : | parfait (PFT) | | aoriste (AOR) | | imperfectif (IMP) | |
|--------------|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| Langue | français | suédois | français | suédois | français | suédois |
| Forme | <i>passé composé</i> | <i>perfekt</i> | <i>passé composé</i> | <i>preteritum</i> | <i>imparfait</i> | <i>preteritum</i> |
| Exprimée par | Aux + participe passé | Aux + participe passé | Aux + participe passé | Radical + suffixe | Radical + suffixe | Radical + suffixe |
| Exemple | Il a répondu (maintenant) | Han har svarat | Il a répondu (hier) | Han svarade | Il répondait | Han svarade |

En suédois, l'opposition morphologique entre *perfekt* et *preteritum* grammaticalise des distinctions *temporelles* : elle concerne la relation entre la fonction « parfait », qui exprime un lien entre l'événement passé et le moment de la parole et l'« aoriste », la fonction fondamentale du passé, qui situe l'événement entièrement dans le passé. En termes reichenbachiens, il s'agit d'une relation entre le MPar et le MPro en suédois (entre *Speech Time* et *Event Time*). La distinction entre *le passé composé* et *l'imparfait*, quant à elle, est *aspectuelle*, opposant la perfectivité du *passé composé* et l'imperfectivité de *l'imparfait*. Dans les termes reichenbachiens, nous sommes ici dans une relation entre le MPro et le MRep (entre *Event Time* et *Reference Time*).

Cette différence a plusieurs conséquences. Il en résulte tout d'abord que le temps de base pour référer au passé n'est pas le même : c'est le *preteritum* qui assure cette fonction en suédois, et *le passé composé* en français. Le *perfekt*, temps composé, réalise uniquement le parfait (PFT). Le temps simple du français, *l'imparfait* exprime uniquement l'IMP. Cette fonction est exprimée indirectement par le *preteritum*. *Le passé composé*, de son côté, a deux fonctions : il réfère au PFT et au passé (AOR). Tout en admettant que *le passé composé* est en réalité un temps perfectif, en opposition avec *l'imparfait*, j'utilise le terme « aoriste » (AOR)

comme un terme neutre, indépendant des langues, dont la signification est simplement « référence passée »¹⁸.

3.2.1 Le passé composé

Le *passé composé* revêt deux significations différentes en français : le parfait et le perfectif . Dans son sens parfait, le MPro se situe avant le MPar et le MRep coïncide avec le MPar, ce qui donne MPro < MPar, MRep, comme dans *il est parti (maintenant)* dans le sens de « je le sais parce qu'il n'est plus là ». Le propre du parfait est d'indiquer qu'un événement passé a un résultat tangible au moment de la parole, autrement dit de marquer « l'état résultant de l'achèvement du procès » (Riegel, Pellat & Rioul 1994, p. 302). En termes concrets, on pourrait dire que le PFT apporte une information supplémentaire sur un procès passé, à savoir que celui-ci a des conséquences pour l'actualité du locuteur. Le trait décisif est ce que Comrie (1976, p.56) appelle « the continuing present relevance of a past situation »¹⁹.

A l'origine, *le passé composé* exprimait seulement le PFT. Ensuite, ce temps en est venu à être utilisé de plus en plus souvent dans des contextes perfectifs et à référer à des événements réellement révolus, où le lien avec le moment présent n'est pas pertinent. Dans ce cas, c'est le MPro et le MRep qui coïncident, tous les deux se situant avant le MPar (MPro, MRep < MPar). Cela correspond à la fonction perfective, exprimée par *le passé simple*. Il s'agit du processus de grammaticalisation appelé en anglais *perfectivisation path* (Bybee & Dahl 1989, Vet 1992, Bybee et al 1994, Vetters 2010 et 2.1 *supra*), selon lequel un temps verbal composé exprimant le PFT se voit de plus en plus utilisé dans des contextes perfectifs jusqu'à devenir le temps passé de base. Voici deux exemples contrastés qui illustrent clairement la différence entre le *passé composé* à fonction PFT et le *passé composé* à fonction perfective (PFV), toutes les deux étant amalgamées dans le *passé composé* en français moderne :

- 1a Il est tombé malade et a souffert de troubles mentaux qui n'ont pris fin qu'à sa mort = perfectif
- 1 b Il doit rester au lit, il est tombé de l'échelle et s'est cassé une jambe = parfait

¹⁸ Sauf indication contraire, j'utilise ci-après les majuscules pour les *fonctions* exprimées (PFT, AOR et IMP) et les italiques pour les *formes* (*passé composé*, *imparfait*, *preteritum* et *perfekt*).

¹⁹ Le parfait est aussi appelé *perfect*, *anterior* ou *résultatif* par Bybee & Dahl (1989), Bybee (2010) et Vetters (2010). Pour une description exhaustive du PFT et son encodage dans les langues du monde, voir Dahl (1985). Il s'avère qu'il est, le plus souvent, exprimé par une forme composée, comme le *perfekt* en suédois, et le *passé composé* en français.

Aujourd'hui, des adverbes et d'autres indices contextuels peuvent faire ressortir le sens originel parfait du *passé composé*, comme dans 1b²⁰.

La perfectivisation du *passé composé* s'observe aussi dans d'autres langues romanes²¹. En ce qui concerne l'italien, on retrouve la même situation qu'en français dans le nord de l'Italie, alors que, dans le sud, on utilise le *passato remoto* (forme simple, équivalant au *passé simple*) là où en français on utiliserait le *passé composé*. Cependant, même si le *passato prossimo* coexiste encore avec le *passato remoto* à l'oral, la perfectivisation de cette première forme gagne du terrain dans le sud de l'Italie (Wiberg 1996).

La transformation de la forme à fonction PFT en une forme perfective est un changement linguistique bien documenté, qui est attesté dans 25 % des 85 langues décrites par Bybee & Dahl (1989). Elle se manifeste aussi dans certaines langues germaniques telles que le néerlandais et l'allemand, où la forme composée *Perfekt* (auxiliaire + participe passé) a repris, dans certains contextes, les fonctions exprimées par la forme simple, *Präteritum* (terme allemand). Cependant, étant donné que ni l'allemand ni le néerlandais n'encodent l'aspect imperfectif / perfectif, le terme « perfectivisation » n'est pas tout à fait adapté. On peut juste constater qu'il y a un dénominateur commun dans ces changements, à savoir que la forme composée du passé s'empare de la fonction AOR au détriment de la fonction PFT, et devient la forme du passé de base. En suédois, aucun développement du *perfekt* n'est attesté. La distinction entre *preteritum* et *perfekt* en suédois est sémantiquement et morphologiquement équivalente à la distinction entre *simple past* et *present perfect* en anglais. Aucune de ces deux langues n'admet l'utilisation de la forme composée dans des contextes aoristes / perfectifs. Si la référence porte sur une situation clairement située dans le passé, coupée de l'ici et maintenant, il faut changer de forme et utiliser le *preteritum* en suédois ou le *simple past* en anglais.

Cette brève digression diachronique avait pour seul but de mieux identifier la tâche de l'apprenant suédois. Contrairement à l'apprenant néerlandais ou allemand, celui-ci ne profite pas d'une ressemblance formelle et fonctionnelle entre le *passé composé* en L2 et le *perfekt* en L1. Contrairement à l'apprenant anglais, il n'est pas habitué à l'encodage d'une fonction aspectuelle, comme le progressif, exprimé par le morphème *-ing*. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que la forme aspectuelle de la L2, *l'imparfait*, exprime de nombreuses fonctions caractéristiques de l'imperfectivité dans les langues du monde (le

²⁰ Comme le signalent Weinrich (1989), Schlyter (1996), Vet (1996) et Vettters (2010), il y a un continuum entre les fonctions « parfait et « perfectif » fusionnées au *passé composé*. Celui-ci n'a pas entièrement remplacé le *passé simple*, notamment dans des contextes narratifs. Pour une discussion voir Kihlstedt (1998a, p.32-35).

²¹ Pour une discussion récente, voir Vettters (2010).

progressif, l'habituel, le descriptif etc., voir 3.3 *infra*). Il a souvent été proposé dans la recherche acquisitionniste que l'apprenant suit un principe qui consiste à associer une forme à une seule fonction (*the one-to-one principle*, voir Slobin 1973, Andersen 1984), c'est-à-dire qu'il fait l'hypothèse que chaque morphème n'exprime qu'une seule fonction. Un tel principe se révélera inopérant pour l'acquisition de l'*imparfait*.

A cela s'ajoute le fait que le *perfekt* et le *passé composé* n'expriment que partiellement les mêmes fonctions. Face à cette situation, que fera l'apprenant suédois ? Sa langue première pourrait s'avérer doublement inhibante. Un scénario formel l'inciterait à réaliser l'AOR et à le faire au moyen de l'équivalent formel du *preteritum*, c'est-à-dire par un suremploi de l'*imparfait*. Or, l'*imparfait* exprime seulement l'imperfectivité du passé. Selon un scénario fonctionnel, l'apprenant donnerait la priorité au *passé composé* une fois qu'il en a découvert la valeur de marqueur de l'AOR, grammaticalisé dans sa L1, et passerait outre la différence formelle entre le *preteritum* et le *passé composé* (suffixation versus auxiliation). Dans le même temps, il aurait des difficultés à s'approprier les fonctions de l'*imparfait*, non grammaticalisées dans sa L1. Voici comment Véronique (2009) résume cette problématique, inhérente à l'acquisition L2 par des adultes, quel que soit le couple de langues (L1 / L2) impliqué :

« Kihlstedt (2002) considère donc la langue première comme un facteur doublement inhibant. D'une part, l'apprenant cherche à employer des formes pour exprimer des concepts temporels et aspectuels grammaticalisés dans sa langue première, alors que la langue cible est susceptible d'encoder grammaticalement d'autres notions. D'autre part, ces concepts sont exprimés en langue étrangère par des formes verbales élaborées selon des principes morphologiques (suffixation ou auxiliation) différents de ceux en œuvre en langue première » (Véronique 2009, p. 195)

Véronique donne quelques exemples d'un scénario formel en référant au « foisonnement allomorphique préverbal » des apprenants marocains (Véronique 1990, Noyau 1997). La langue source, l'arabe marocain, est une langue aspectuelle où l'aspect s'exprime par des morphèmes préverbaux, mais le passage à une langue d'expression morphologique postverbale de l'aspect, telle que le français, ralentit le processus de morphologisation et l'influence formelle de la L1 prend le dessus. Dans la même veine, Schlyter (1990a) explique un certain suremploi de formes longues, du type V- /e/, pour référer au passé comme une forme correspondant au *preteritum* chez des suédophones aux stades initiaux d'acquisition. Comme on va le voir, une fois que la morphologisation est en place, il semblerait que c'est plutôt le scénario fonctionnel qui opère et non plus la ressemblance formelle entre L1 et L2. Regardons plus en détail le concept aspectuel nouveau que doivent s'approprier les

apprenants suédophones, à savoir l'imperfectivité au passé telle qu'elle se réalise dans *l'imparfait* français.

3.2.2 *L'imparfait*

L'imparfait est particulièrement problématique dans l'acquisition du français. Plusieurs études signalent la difficulté qu'ont les apprenants adultes à s'approprier cette forme, par opposition à ce qui se produit dans l'acquisition du français par des enfants (Schlyter 1998). Les études antérieures s'accordent sur trois points : son émergence tardive par rapport au *passé composé*, sa fréquence plus faible que le *passé composé* et, enfin, sa restriction lexicale à quelques verbes d'état tels qu'*être* ou *avoir* (Devitt 1992, Harley 1992, Bergström 1995, Dietrich *et al.* 1995, Schlyter 1996a, 1998 et Noyau 1998).

Selon la plupart des études antérieures, il semble que *l'imparfait* s'étende à partir d'un même ensemble réduit de verbes d'état et modaux – *être, avoir, vouloir* – vers d'autres verbes, quels que soient la langue première, le milieu d'apprentissage (« guidé » versus « non guidé ») et la tâche (dialogue ou récits). Voici un tableau récapitulatif des études qui confirment cette constatation, fondé sur les recensements de Véronique (2009) et Kihlstedt (1998a, 2002a, 2002b et 2009a).

Tableau 3 Etudes antérieures sur la restriction lexicale de *l'imparfait*

| | L1 | Contexte d'apprentissage |
|---|---------------------|-------------------------------------|
| Kaplan (1987), Devitt (1992), Harley (1992), Bergström (1995), Howard (2002), Labeau (2002), Ayoun (2004) | Anglais | Guidé |
| Granget (2004) | Allemand | Guidé |
| Sun (2006) | Chinois | Guidé |
| Garat (1996) | Espagnol | Guidé |
| Noyau (1998) | Espagnol | Non guidé |
| Dietrich <i>et al.</i> (1995) | Arabe et espagnol | Non guidé |
| Trévisiol (2003) | Japonais | Guidé |
| Paprocka (2000) | Polonais | Guidé |
| Brum de Paula (1998) | Portugais brésilien | Guidé |
| Schlyter (1996a, 2003a) | Suédois | Non guidé (enfants 2L1, adultes L2) |
| Kihlstedt (1998, 2002a, 2002b, 2009a) | Suédois | Guidé (enfants L2 et adultes L2) |

Dans ce tableau, on observe plusieurs langues premières qui encodent morphologiquement l'aspect (anglais, arabe, espagnol, polonais et portugais). En dépit de cela, la plupart des occurrences à *l'imparfait* émergent avec les mêmes verbes d'état fréquents, y compris chez des apprenants hispanophones et lusophones dont les L1 ont une forme imparfective formellement similaire à *l'imparfait*.

La plupart des études mentionnées concerne des apprenants adultes aux stades initiaux et intermédiaires d'acquisition (à l'exception de Howard, Kihlstedt et Labeau). Aux stades ultérieurs, *l'imparfait* se propage à d'autres verbes, mais il ne s'agit pas encore d'un développement complètement affranchi des combinaisons fréquentes initiales entre des verbes d'état et modaux (*être, avoir, vouloir*) et *l'imparfait*. Les apprenants que j'ai examinés « tâtonnent » dans l'élargissement de l'emploi de *l'imparfait* au-delà de ces verbes. On pourrait dire qu'ils prennent appui sur un « terrain stable », à savoir les verbes déjà utilisés au *passé composé*. Dans Kihlstedt (2002a), j'ai proposé l'échelle de développement lexical suivante pour *l'imparfait*, repris par la suite par Véronique (2009, p. 186) :

1. IMP avec les verbes d'état et modaux les plus fréquents
2. IMP avec des verbes dynamiques²² déjà utilisés au *passé composé*
3. IMP avec d'autres verbes dynamiques, y compris quelques rares verbes téliques (bornés)

La restriction lexicale diminue donc, mais ne disparaît pas complètement, réduisant par là même les possibilités d'aspectualiser le discours, et ce en dépit du fait que la production de la forme ne pose plus de problème. Bien au contraire, les apprenants représentés dans mes données utilisent autant, voire plus, de formes à *l'imparfait* relativement aux formes *au passé composé* que les locuteurs natifs étudiés en parallèle (Kihlstedt 1998a, 2002a). Il est vrai que certains verbes d'état ou modaux sont également fréquents en français natif : il pourrait donc s'agir d'un simple reflet de l'input. Les choses ne sont cependant pas si simples. A ce stade du raisonnement, il suffit de signaler que la difficulté acquisitionnelle de l'IMP est à rechercher ailleurs que dans le lexique verbal. C'est pourquoi je me suis tournée vers le contexte discursif des formes à l'IMP, en cherchant une explication au niveau des valeurs réellement exprimées par l'IMP chez les locuteurs apprenants et les locuteurs natifs. Le cadre d'analyse adopté sera présenté dans la section suivante.

3.3. La polyfonctionnalité de *l'imparfait*

L'imparfait (ci-après l'IMP) français est un temps polyfonctionnel qui peut prendre de multiples valeurs²³. Celles-ci sont connues sous diverses dénominations : l'IMP d'habitude, descriptif, qualificateur, ludique et d'incidence. Les linguistes s'attachent depuis longtemps à chercher un invariant commun à toutes ces valeurs²⁴. La raison est que, d'un point de vue typologique, et à la différence des formes imperfectives dans d'autres langues, *l'imparfait* offre de généreuses possibilités combinatoires (Smith 1991) ; il peut en effet apparaître avec n'importe quel verbe en français, indépendamment du sémantisme de celui-ci.

²² Par verbe « dynamique », j'entends « verbe d'action », ce qui correspond à tous les verbes sauf les verbes d'état. Ces derniers n'ont pas de constitution temporelle interne. Les états sont non dynamiques : « rien ne change, il ne se “passe” rien » (Vikner 1985, p. 98) – ils continuent jusqu'à ce qu'il y ait *un changement d'état*. Les états « sont dans le temps mais ne prennent pas de temps » (Taylor 1977, p 206, ma traduction). Cette propriété fait qu'ils diffèrent fondamentalement des trois autres types de verbes, qui sont conçus comme se déroulant dans le temps, avec une fin inhérente (verbes téliques – du grec *télos*, « but ») ou une fin aléatoire comme les verbes dynamiques atéliques (voir *infra* 3.4.).

²³ J'utilise de façon interchangeable les termes *fonctions* et *valeurs* de *l'imparfait*.

²⁴ Pour un excellent état des lieux de la question, voir Vettters (1996).

Selon une conception prépondérante, le point crucial se trouve dans l'absence d'autonomie référentielle. L'IMP s'appuie sur un temps de référence, ou moment repère (MRep), déjà introduit dans le discours, à propos duquel il affirme quelque chose. Ainsi, le MPro d'une situation à l'IMP entretient toujours une relation de simultanéité avec un autre point temporel – c'est ainsi un temps *coréférentiel* (Kamp & Rohrer 1983, Vet et Molendijk 1986, Molendijk 1990, Vet 1991, Berthonneau & Kleiber 1993, Combettes *et al.* 1993, et Moeschler, Reboul, Luscher & Jayez 1994).

Dans les données dialogiques examinées ici, les passages ancrés dans le passé ne prennent pas, de façon générale, la forme de récits, à la différence de beaucoup d'études antérieures. Pour cette raison, une analyse axée sur les différents types de la coréférentialité constitutive de l'IMP m'a paru plus appropriée. J'ai étudié la nature de la coréférentialité de tous les énoncés contenant une forme à l'IMP en me posant deux questions :

1. S'agit-il d'un rapport de simultanéité propre, d'une inclusion partielle ou d'un simple chevauchement entre le MRep et le MPro ?
2. Quelles sont les valeurs qui semblent particulièrement problématiques pour les apprenants ?

L'outil d'analyse consiste d'abord à établir l'intervalle de référence auquel se rattache le procès à l'IMP, pour regarder ensuite la réalisation du procès au sein de ce repère. Cette dernière information peut être explicitée par des compléments de durée et de fréquence (*souvent, parfois, tout le temps*). Compte tenu du fait qu'il s'agit de *valeurs* aspectuelles, qui ne s'excluent pas mutuellement, les énoncés avec l'IMP ont été échelonnés sur un continuum de quatre cas « types », allant vers un décalage de plus en plus important entre le MRep et le MPro : L'IMP de recouvrement total, L'IMP d'habitude, L'IMP d'inclusion brève et l'IMP « aux confins ». Ces quatre relations, discutées dans Kihlstedt (1998a, 2002a, 2002b), sont résumées ci-après.

3.3.1 L'IMP de recouvrement total

Dans l'exemple (2), le MPro (= | ----- |) de *vouloir travailler* coïncide totalement avec le MRep (= []), exprimé en l'occurrence par l'adverbe *avant*²⁵ :

²⁵ Dans toutes les représentations graphiques des énoncés à l'IMP, le MPro (l'étendue réelle du procès) est illustré par des lignes verticales : | ----- |. Les petits tirets entre les lignes renvoient à l'axe temporel et indiquent la durée approximative qu'occupe le procès sur celui-ci. Le Mrep (moment à partir duquel le procès est envisagé) est illustré par des crochets : [-----]. De la même manière que pour le MPro, les petits tirets entre

- (2) E: Oui parce que *avant je voulais* travailler avec le français . *Maintenant* je trouve que ça marche pas très bien (Yvonne, 3^e entretien)

[| -----|] = *avant*
= je voulais travailler

Rien n'indique qu'il y a eu un moment du MRep pendant lequel le procès à l'IMP n'était pas valide. Le locuteur se prononce ici sur la totalité de l'intervalle du procès, donc du MPro. La volonté est perçue comme un état permanent, qui ne saurait s'analyser de façon discontinue.

Dans ce type de contexte, l'IMP caractérise la totalité d'une période du passé. Cette valeur « caractérisante » est celle de nombreuses occurrences de l'IMP dans mes données : les locuteurs font souvent référence aux états qui les concernaient durant une période donnée du passé. Selon Ducrot (1979) et, dans son sillage, Labelle (1987), le sens fondamental de l'IMP français est précisément de caractériser un thème temporel, comme dans l'exemple emblématique de Ducrot, *L'année dernière, je déménageais*. Le thème temporel, ici *l'année dernière*, correspond plus ou moins au MRep, c'est « la période spécifiée, et l'Imparfait décrit l'événement caractéristique de cette période. » (Labelle 1987, p. 21). Or, à la différence de l'exemple (2) d'Yvonne, il n'y a pas recouvrement total entre le MRep, *l'année dernière* et le procès *déménageait* : le « je » de Ducrot faisait aussi autre chose que de déménager durant le MRep. C'est pourquoi le terme de « l'IMP de recouvrement total » convient mieux que celui de « l'IMP caractérisant » pour cette valeur.

3.3.2 L'IMP d'habitude

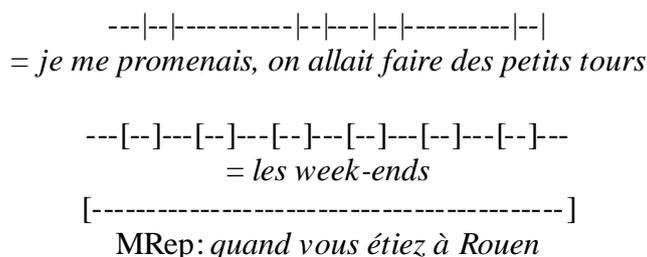
L'IMP à valeur habituelle exprime ce que l'on avait coutume de faire pendant une période du passé. Le procès caractérise, dans ce cas aussi, cette période, mais il importe de souligner que l'IMP d'habitude, tout en envisageant un procès comme caractérisant un MRep, n'implique pas pour autant le recouvrement *total* entre le MPro et le MRep. Bien au contraire, l'IMP d'habitude désigne un procès qui ne recouvre que des sous-intervalles du MRep, lesquels sont

les crochets indiquent la durée approximative de ce moment repère. Pour rappel, le MRep illustre la manière dont le procès se réalise au sein d'un cadre temporel donné, ce qui est le propre des formes aspectuelles. C'est pourquoi le moment repère peut se composer soit de fragments discontinus [---][---][---] = « certains week-ends », comme dans l'exemple 3, soit d'un seul cadre temporel unifié [.....], comme « avant » dans l'exemple 2, soit des deux comme dans l'exemple 3, « les week-ends quand vous étiez à Rouen », où le MRep est représenté sur deux lignes. Enfin, les petits tirets qui ne sont encerclés ni par des lignes verticales, ni par des crochets décrivent juste l'axe temporel qui se déploie vers l'arrière : ←---, ou vers l'avant : ---→ (exemple 5). Les grosses flèches au-dessus de l'axe temporel mettent en relief le point important de l'argumentation (le MPro ou le MRep ou les deux).

plus ou moins décalés. L'habitude associe en effet durativité et itérativité²⁶: elle signifie qu'un procès dure tout au long d'un intervalle et se répète au sein de cet intervalle, comme dans cet exemple:

- (3) I: Que faisiez-vous le week-end / quand vous étiez à Rouen ? Vous alliez vous promener ou ...?
 E: Oui oui *je me promenais*. on *allait faire* des petits tours en voiture sur la côte. (Catherine, francophone)

Les réalisations des procès *se promener* et *aller faire des petits tours* constituent une série ouverte de répétitions, situées sous le même toit référentiel, en l'occurrence les week-ends passés à Rouen pendant l'enfance de Catherine. Il s'agit d'événements qui se répètent de « temps à autre », « souvent » mais pas tous les week-ends. Les procès n'occupent que des fragments discontinus du MRep :



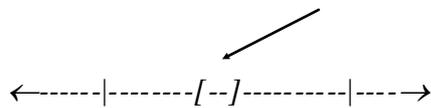
3.3.3 L'IMP d'inclusion brève

Dans sa valeur habituelle, l'IMP s'inscrit typiquement dans un MRep assez étendu. Mais l'IMP peut également désigner un procès repéré à un moment court et précis de son déroulement. Dans notre troisième cas de figure, il s'agit d'une relation distante présentant peu de recouvrement, autrement dit d'une relation d'*inclusion brève* du MRep dans le MPro. Dans (4), on découpe un tout petit morceau du MPro des procès *se faufiler* et *marcher*, morceau qui correspond à la brève durée du MRep, exprimé ici par le procès au *passé composé* (*on est allé dans l'autre*), dont la durée est indiquée entre les crochets :

²⁶ Notons cependant qu'une situation itérative n'est pas forcément habituelle. La notion d'itérativité est liée à la pluralité du procès. On peut imaginer la répétition d'un procès sans que celui-ci désigne une habitude, comme dans *La porte a claqué toute la nuit* (Noyau 1991, p. 62). Ce type de procès, appelé aussi *semelfactif*, est rare, voire inexistant dans mes données. C'est pourquoi le terme *itérativité* signifie, ici, des répétitions dans un cadre habituel.

- (4) E: Dans les escalators hier ça a encore été la même chose. *Il y avait un escalator qui marchait et tout le monde se faufilait dedans* et un qui *marchait* pas et donc nous comme il y avait du monde *on est allé dans l'autre*. Et tout le monde s'est retourné pour nous regarder. (Anne, francophone)

MRep : *on est allé dans l'autre*



MPro : *un escalator qui marchait et tout le monde se faufilait dedans*

Les procès à l'IMP dans cet exemple s'étendent probablement au-delà de l'intervalle correspondant au procès *aller dans l'autre* : les gens n'ont pas arrêté de se faufiler lorsque Anne et ses amis ont décidé de prendre l'autre escalator. L'IMP, qui fait abstraction des bornes du procès, ne permet pas de trancher. Il ne réfère ici qu'à une portion infime de l'étendue réelle du procès.

3.3.4 L'IMP « aux confins »

Le dernier cas de coréférentialité pris en compte concerne une valeur appelée l'IMP « aux confins » du système temporel. L'IMP présente le procès sans bornes. C'est pourquoi il s'associe particulièrement bien avec des verbes atéliques, non bornés, comme le fait remarquer Vikner (1985), à qui j'ai emprunté l'exemple suivant:

- (5) Son fils jouait tranquillement avec ses autos sur la pelouse (= verbe non borné + aspect imperfectif).

Il y a ici correspondance sémantique entre la valeur de l'IMP et le sémantisme du procès. Vikner (1985, p. 106) soutient que, dans ce cas, « l'aspect opère à vide, ne changeant rien à l'interprétation des phrases. Ce sont là des cas simples, faciles à comprendre et à apprendre, et où l'étranger se trompe rarement. »

Or, dans des exemples comme

(6) Vous avez de la chance de me trouver, je sortais²⁷.

le sémantisme ponctuel du procès *sortir* entre en conflit avec le caractère non limitatif de l'IMP. Cela est un emploi marqué de l'IMP. Kuteva (1998, p. 123) dénomme cette valeur *proximative* et la définit comme « a temporal phase located close before the initial boundary of the situation described by the main verb ». Autrement dit, le procès est envisagé à partir d'une phase préparatoire, laissant l'achèvement du procès en suspens. L'interprétation est celle de « j'étais sur le point de sortir », et la borne inhérente au procès est effacée (Smith 1991, Gosselin 1996). La relation de coréférentialité se résume ici à un léger frôlement à peine tangible.

MRep MPro



---|.|

je *sortais*

De la simultanéité propre, comme dans (2), à un léger chevauchement comme dans (6), la coréférentialité de l'IMP est un phénomène à multiples facettes. J'ai examiné comment ces quatre cas de figure de coréférentialité se reflètent dans les données d'apprenants. Dans un deuxième temps, en comparant les valeurs exprimées par les apprenants à celle des locuteurs natifs, j'ai essayé de faire ressortir les valeurs particulièrement problématiques pour les apprenants, selon une échelle implicationnelle qui sera présentée au chapitre 6.

3.4 Le mode d'action (*Aktionsart*).

L'aspect grammatical permet aux locuteurs natifs d'imposer, à leur gré, une perspective sur un événement, en faisant alterner la relation entre MPro et MRep. Il s'agit des « manières diverses de concevoir l'écoulement du procès même » (Holt 1943, p. 6). Ainsi, les deux phrases *Jean chantait* et *Jean chanta* dénotent deux aspects différents, l'un imparfaitif et l'autre perfectif, d'une même situation.

²⁷ L'exemple provient d'Imbs (1960, p. 92).

Quand l'apprenant arrive à combiner les morphèmes aspectuels du français avec n'importe quel verbe, il est arrivé à ce qu'Andersen (1991) a appelé « le terminus » de l'acquisition – ou, dans notre terminologie, au stade final de grammaticalisation.

Avant d'en arriver là, durant le processus d'acquisition, l'aspect lexical semble guider l'emploi verbal de l'apprenant. La notion d'« aspect lexical » a trait au sémantisme inhérent au verbe. Ainsi, *Jean chantait* et *Jean chanta* correspondent à des aspects *grammaticaux* différents, mais l'aspect *lexical* reste le même : *chanter* exprime un procès dynamique non borné et constitue un verbe d'activité dans les termes de Vendler (1967).

Le terme « aspect lexical » est celui qui est utilisé en anglais, mais il peut porter à confusion. En français, on parle plutôt du *mode d'action* du verbe, ou de son *Aktionsart* (le terme allemand) pour référer aux propriétés sémantiques inhérentes au procès exprimé par le verbe. On pourrait dire que le mode d'action est en quelque sorte objectif, en ce sens qu'il est inhérent au verbe indépendamment du morphème qu'on y ajoute, tandis que l'aspect grammatical est la perspective subjective que l'on choisit d'imposer à un procès par des formes verbales différentes (forme perfective, progressive ou imperfective).

3.4.1 L'hypothèse de la primauté du mode d'action (HPA)

Plusieurs études acquisitionnistes sur le système verbal se sont orientées sur ce qu'il est convenu d'appeler l'*Aspect Hypothesis* (voir Andersen & Shirai 1994, Ayoun & Salaberry 2008 pour des résumés), en accord avec le terme anglais *lexical aspect*. Pour éviter la confusion avec la notion d'aspect grammatical, l'*Aktionsart Hypothesis* ou, en français, « l'hypothèse de la primauté du mode d'action » (ci-après l'HPA) semble plus appropriée, puisque l'hypothèse suppose que la valeur actionnelle des prédicats joue un rôle fondamental dans l'acquisition des marques morphologiques temporo-aspectuelles.

Plus précisément, l'HPA avance l'idée que c'est le mode d'action qui rend compte du développement morphologique aux stades initiaux d'acquisition. Andersen la définit ainsi :

« In beginning stages of language acquisition only inherent aspectual distinctions are encoded by verbal morphology, not tense or grammatical aspect. » (Andersen 1991, p. 307)

Andersen a modélisé cette hypothèse en se fondant, comme de nombreux chercheurs, sur la terminologie traditionnelle de Vendler (1967) relative aux classes aspectuelles des verbes²⁸ :

| | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|
| Etats | Activités | Accomplissements | Achèvements |
| « states » | « activities » | « accomplishments » | « achievements » |
| -dynamique | + dynamique | + dynamique | + dynamique |
| +/-duratif | + duratif | +duratif | - duratif |
| - borné / atélique | - borné / atélique | + borné / télique | + borné / télique |
| - ponctuel | - ponctuel | - ponctuel | + ponctuel |
| <i>aimer, être, vouloir</i> | <i>courir, écrire, manger</i> | <i>faire un gâteau, construire une maison</i> | <i>gagner, partir, tomber</i> |

Dans sa version forte, l'HPA propose que le marquage morphologique au cours du processus d'acquisition est contraint par le seul facteur du mode d'action des procès. Une forme verbale donnée ne se combine pas immédiatement avec toutes les classes aspectuelles de Vendler, mais suit une hiérarchie acquisitionnelle significativement différente selon la valeur aspectuelle du verbe. En particulier, les formes au passé perfectif obéiraient à la séquence acquisitionnelle A :

(A) achèvements → accomplissements → activités → états

(Squartini & Marengo 2004, p. 97)

Appliquée à une langue romane telle que le français, la séquence acquisitionnelle en (A) impliquerait que l'apprenant emploie le passé perfectif (le *passé composé*) dans un premier temps avec des verbes bornés / téliques non duratifs comme *partir* (achèvements) et des téliques duratifs comme *construire une maison* (accomplissements), ensuite avec des verbes atéliques duratifs d'abord les activités comme *courir* (activités) et, enfin, avec des verbes d'état.

En revanche, la séquence B schématise l'acquisition d'une forme du passé imperfectif telle que *l'imparfait* dans les langues romanes, qui serait au départ limité aux verbes d'état, puis inclurait progressivement les autres classes actionnelles, les verbes non téliques d'abord (activités), les verbes téliques (accomplissements et achèvements) ensuite :

(B) états → activités → accomplissements → achèvements

²⁸ Il ne s'agit bien évidemment pas du verbe seul mais des prédicats verbaux, ou des « constituants dépendant sémantiquement du verbe » (François 1990, p. 14).

L'apprenant aurait donc tendance à privilégier les cas où il y a *compatibilité sémantique* entre le temps verbal et le mode d'action du verbe. Cela est conforme à ce qui a été montré pour l'acquisition de l'*imparfait* en français L2 (tableau 3 *supra*) : les premières formes à apparaître en français sont des verbes d'état. En revanche, il semblerait que le *passé composé* soit associé dès son émergence dans le processus d'acquisition avec tous les prédicats dynamiques, téléiques ou non (activités, accomplissements et achèvements). L'acquisition du *passé composé* ne serait donc pas en accord avec les hypothèses d'Andersen, comme cela a été montré dans les études de Bergström (1995), Schlyter (1996a) et Thomas (2009).

Le développement aux derniers stades d'acquisition se résumerait à pouvoir aller *au-delà* de ces combinaisons prototypiques²⁹. Dans les termes de Ayoun et Salaberry (2008, p. 556), la question qui se pose est la suivante³⁰ :

« The Aspect Hypothesis has led to the generalization that the initial stages of development of tense and aspect marking are constrained by lexical aspectual classes: states, activities, accomplishments and achievements [...] **Subsequently it is expected that L2 learners will become less dependent on prototypical selections of past tense marking (strict associations between lexical aspect and grammatical aspect) and start using non-prototypical markings as well (e.g. states with the perfective form), as reflected in the distribution of past tense marking among native speakers** ».

Autrement dit, l'enjeu est de savoir si les apprenants avancés, qui utilisent déjà les combinaisons prototypiques (verbes d'état + *imparfait* et verbes dynamiques + *passé composé*) se sont libérés des contraintes entre le mode d'action du prédicat et le marquage des morphèmes aspecto-temporels ? Sont-ils en mesure de combiner un prédicat perfectif, c'est-à-dire un accomplissement ou un achèvement, avec l'*imparfait*, et, inversement, un prédicat imperfectif (un état ou une activité) avec le *passé composé* ?

La distinction perfectif / imperfectif du français peut se réaliser avec tous les verbes, indépendamment de leur mode d'action selon la classification vendlerienne. C'est précisément là que réside l'un des problèmes liés à l'HPA. Ainsi, certains verbes d'état à l'*imparfait*, notamment *était* et *avait*, sont très fréquents en français de manière générale. Par conséquent, si une dominance de ces verbes est observée chez les apprenants, faut-il attribuer cela à leur compatibilité sémantique avec le sens « imperfectif » de l'*imparfait* ou à la fréquence élevée de ces formes en français natif (ou aux deux) ? Il est impossible à trancher entre le facteur « fréquence » et le facteur « mode d'action », comme l'ont montré Kihlstedt

²⁹ Les termes « prototypique » / « non prototypique » sont utilisés dans les discussions les plus récentes de l'HPA (Squartini & Marelo 2004, Ayoun & Salaberry 2008) dans le sens d'« associations préférentielles entre des valeurs sémantiques congruentes telles que la téléicité / perfectivité et non-téléicité / imperfectivité » (Squartini & Marelo 2004, p. 98).

³⁰ C'est moi qui souligne.

(2002b) pour les stades avancés et, plus récemment, Thomas (2009), qui propose une discussion approfondie de cette question pour les stades initiaux d'acquisition.

Il en va de même pour les associations entre verbes téliques et *imparfait*. Ce sont des combinaisons marquées, qui donnent lieu à des interprétations particulières (voir l'exemple 5 typique de l'IMP « aux confins » 3.3.4 *supra.*). De ce fait, elles sont moins fréquentes, y compris chez les locuteurs natifs. La même question que pour les états à l'*imparfait* se pose : s'il y a une fréquence faible chez les apprenants des associations de l'*imparfait* avec un verbe télique (*sortir, partir*), est-ce un simple reflet de la fréquence de l'input « natif », ou s'agit-il d'une difficulté d'un autre ordre, typique des langues des apprenants, ou les deux ? La question est impossible de trancher, à moins d'avoir suivi les apprenants sur une longue période (du début de l'acquisition jusqu'au stade ultime) en les comparant avec des natifs – une méthodologie difficile à mettre en oeuvre. La réponse d'Andersen (1991) consiste à dire qu'il y a certes une asymétrie distributionnelle au sein des langues du monde (*Distributional Bias Hypothesis*, Andersen 1993) : les combinaisons prototypiques sont les plus récurrentes, en L1 comme en L2. Mais ces combinaisons se manifestent de manière *plus prononcée* chez les apprenants, au détriment des associations non prototypiques. De plus, la maîtrise d'une L2 consiste précisément à pouvoir s'acquitter des contraintes sémantiques des combinaisons prototypiques, en atteignant par là même « le terminus » de l'acquisition dans les termes d'Andersen, c'est-à-dire l'ultime étape de grammaticalisation de la morphologie aspecto-temporelle en L2³¹.

La seule manière de tester la véracité de ces arguments est de comparer les apprenants avec des locuteurs natifs placés dans des conditions similaires, et de quantifier les associations non prototypiques dans les deux groupes des locuteurs.

Pour ce faire, j'ai procédé à une classification de la totalité des formes du passé des apprenants et des locuteurs natifs, en appliquant une version légèrement modifiée de la typologie classique de Vendler (1967). Je me suis servie d'une analyse hiérarchique des traits sémantiques des procès, fondée sur les traits +/- dynamique, +/- télique, +/- transitionnel. Le trait +/- transitionnel a remplacé la notion de ponctualité pour plusieurs raisons gravitant autour de la notion de « borne ».

Tout d'abord, le caractère transitionnel d'un procès est un aspect dont Vendler ne semble pas avoir tenu compte. Les hiérarchies de Vet (1980), de François (1990) et de Klein

³¹ Il existe tout un courant de recherche mettant en relation la théorie du mode d'action avec des fonctions discursives des narrations (voir pour un résumé Squartini & Marelllo 2004 ou Véronique 2009), ce qui a pour effet de poser les questions sous un jour légèrement différent. Etant donné que les données analysées ici sont des dialogues, cet aspect n'est pas pertinent.

(1994) attribuent un rôle fondamental à ce trait. Un procès transitionnel désigne « un changement de l'état où se trouve une personne ou un objet » (Vet 1980, p. 62). Ce changement peut être ponctuel ou non, mais l'essentiel est qu'un changement d'état a eu lieu et, partant, qu'une borne a été franchie, comme dans *gagner* (transitionnel et ponctuel) et *aller à Paris* (transitionnel et non ponctuel).

Deuxièmement, il y a aussi des verbes qui, sans aboutir à un changement d'état, sont néanmoins téliques. La borne peut être précédée d'une certaine durée, comme dans les accomplissements de Vendler. La fin du procès est alors arbitraire et ressort le plus souvent du complément du verbe (*arbitrary endpoint*, voir Comrie 1976 et Smith 1991). Par exemple, *faire le cours de littérature* et *lire les livres au programme*, deux prédicats très fréquents dans mes données provenant des étudiants, sont classés comme des verbes téliques / bornés non transitionnels.

Le troisième problème avec la ponctualité est que *ponctuel* ne veut pas toujours dire borné : les procès *semelfactifs* sont ponctuels mais se comportent plutôt comme des activités, comme *frapper* ou *rajouter des signes* (Shirai & Andersen 1995, p. 758). Par ailleurs, la difficulté de faire le départ entre accomplissements et achèvements sur le seul critère de ponctualité a été soulignée dans plusieurs études (Comrie 1976, François 1990, Smith 1991, Vet 1994 et Shirai & Andersen 1995).

J'ai donc affiné le critère de borne en ajoutant le critère de transitionnalité, qui a remplacé la ponctualité. Compte tenu de ces modifications, voici la classification qui a servi de base pour les analyses du mode d'action des prédicats :

Tableau 4 Classification modifiée des modes d'action des prédicats³²

| VERBES ATELIQUES | | VERBESTELIQUES | |
|--------------------|---|--|------------------------------------|
| ETATS | ACTIVITIES | BORNE | TRANSITIONNEL |
| -dynamique | +dynamique | +dynamique | +dynamique |
| -borné | -borné | +borné | +borné |
| -transitionnel | -transitionnel | - transitionnel | +transitionnel |
| <i>aimer, être</i> | <i>courir</i> <i>rajouter des signes</i> | <i>demander,</i> <i>faire le cours de litt.</i> | <i>gagner,</i> <i>aller à X</i> |

3.5 Questions de recherche

Afin de résumer les enjeux esquissés dans les chapitres théoriques 2 et 3, voici les questions spécifiques auxquelles je me suis donné pour but de répondre :

1. Quelle est la distribution des formes du passé aux niveaux avancés ? La fréquence des formes au *passé composé* est-elle plus élevée que pour l'*imparfait*, comme cela est le cas aux stades intermédiaires d'acquisition ? Si ce n'est pas le cas, existe-t-il d'autres différences entre les niveaux d'acquisition, comme par exemple la diversification lexicale des verbes au passé (chapitre 5) ?
2. Est-ce que toutes les formes sont marquées pour le passé ? Reste-t-il des contextes « fragiles », où le marquage morphologique du passé n'est pas entièrement grammaticalisé et où des formes incorrectes persistent, comme une réminiscence des stades antérieurs ? Si oui, lesquelles (chapitre 5) et dans quels contextes (chapitre 6) ?
3. Quel est le rôle de la langue première ? Peut-on déceler une influence formelle du suédois par un suremploi de l'*imparfait* dans des contextes perfectifs/aoristes ou une influence fonctionnelle du sens perfectif/aoriste du *passé composé* dans des contextes imperfectifs (chapitres 5 et 6) ?
4. Quelles valeurs les formes à l'*imparfait* servent-elles à exprimer dans les données des apprenants par rapport aux valeurs exprimées par des locuteurs natifs ? Quelles sont les relations entre le MRep et le MPro qui s'avèrent les plus problématiques pour les apprenants (chapitre 6) ?
5. Est-ce que les apprenants avancés sont toujours contraints par les propriétés sémantiques inhérentes au verbe selon les préceptes de l'HPA ? Ou sont-ils capables d'utiliser les

³² Pour les détails, voir Kihlstedt (1998a, p. 73-82)

combinaisons non prototypiques de *l'imparfait* avec un verbe télique et du *passé composé* avec un verbe d'état dans la même mesure que les locuteurs natifs (chapitre 5) ?

Ces questions sont à la fois distinctes et annexes. Les deux premières sont liées à la progression du niveau de grammaticalisation attendu chez des apprenants avancés par rapport aux apprenants aux stades antérieurs. La troisième et la quatrième question concernent l'influence potentielle de la langue première : la question 3 interroge la *nature* – formelle ou fonctionnelle – d'une telle influence, alors que la question 4 part de l'hypothèse sous-jacente d'une influence fonctionnelle dans l'appropriation des multiples valeurs de *l'imparfait*. Enfin, la cinquième question s'interroge sur un principe universel, indépendant des langues premières, selon lequel le mode d'action est ce qui détermine le marquage morphologique (l'HPA).

Les résultats seront présentés en deux temps : un premier volet (chapitre 5) rend compte des analyses intrapropositionnelles et des relations forme/fonction au sein d'un même énoncé. Les questions 1, 2 et 5 y seront traitées en priorité, ainsi qu'une partie de la question 3. Le second volet (chapitre 6) prend en considération des séquences textuelles plus larges et rend compte des analyses interpropositionnelles qui tentent de répondre aux questions 3 et 4 ainsi qu'à une partie de la question 2. On y trouvera également un bilan de cette première partie de la synthèse portant sur les apprenants adultes.

Avant de présenter les éléments de réponse relatifs à ces cinq questions, il convient cependant de décrire sommairement la méthode adoptée pour y parvenir.

Chapitre 4. Données et méthodologie

4.1 Les données

Les données proviennent du corpus *InterFra* « Interlangue française des apprenants universitaires suédois », établi à l'université de Stockholm (Bartning 1997). Les informateurs sont de langue maternelle suédoise poursuivant des études de français à l'université. Au moment de l'enquête, le corpus était constitué des productions de 32 apprenants, répartis en un groupe longitudinal (6 étudiants enregistrés tous les deux ou trois mois pendant 2 ans), un groupe transversal (20 étudiants enregistrés une seule fois) et un groupe de futurs professeurs de français, enregistrés avant et après un séjour en France. Les productions d'un groupe de contrôle de 6 étudiants français ERASMUS ont également été intégrées dans ce corpus.

Les analyses des chapitres suivants sont fondées sur les productions de quatre étudiantes du groupe longitudinal. L'enquête a commencé pendant leur premier semestre de français à l'université. Elles avaient alors bénéficié de 3 à 6 ans d'enseignement du français dans le secondaire, et avaient également l'expérience d'une immersion en milieu francophone à divers degrés (de 4 à 12 mois). 5 entretiens avec chaque apprenante ont été recueillis au long de deux années universitaires dans des conditions contrôlées permettant la comparabilité : entretiens semi-dirigés, effectués par la même personne francophone et contenus thématiques dosés entretien par entretien. Des entretiens du même type impliquant 4 étudiants français du groupe de contrôle, placés dans des conditions similaires, ont été exploités en parallèle avec les données des apprenantes, de façon à fournir une image précise des distributions et des fonctionnements des formes chez celles-ci.

Chaque entretien avait une durée de 20 minutes et tournait autour de thèmes tels que les études, les séjours antérieurs en France, les projets d'avenir, les loisirs et les différences culturelles entre la France et la Suède. Pour les 24 entretiens (5 par apprenante (5 x 4) et un avec chacun des 4 locuteurs natifs), le nombre total de mots s'est élevé à 47 000, dont 5746 étaient des verbes fléchis. Un premier codage des formes et fonctions a été réalisé afin d'isoler les 1212 formes qui référaient au passé. Celles-ci ont par la suite été codées selon les paramètres présentés au chapitre 3. Tous les codages et les comptages ont été réalisés à l'aide des logiciels PCBeta & Tagger (Brodda 1991).

4.2 L'apprenant avancé et la variation

La grande variation individuelle qui caractérise les productions d'apprenants avancés est un facteur souvent mentionné (Regan 1997). De nombreuses études consacrées aux apprenants avancés ont en effet pris cette variation comme objet en menant des analyses statistiques sur un aspect précis, souvent sociolinguistique, tel que les proportions d'omission de « ne » dans la production orale (voir par exemple Dewaele & Regan 2002). Ce type d'études, le plus souvent à dispositif transversal, a l'avantage de présenter des résultats aisément généralisables et falsifiables par d'autres chercheurs.

En revanche, une telle procédure permet difficilement d'aboutir à une compréhension approfondie de ce qu'un apprenant avancé est réellement capable d'exprimer au sein d'un domaine grammatical précis. La relation entre niveau d'acquisition et variation individuelle s'avère de ce fait plus complexe, ce qui explique probablement pourquoi elle n'a guère été étudiée jusqu'à une époque récente. Dans les années 1990, les ouvrages de synthèse (voir par exemple Larsen Freeman-Long 1991, Ellis 1996) s'intéressaient peu à ce groupe d'apprenants, qui se retrouvaient relégués dans les chapitres consacrés aux aspects pragmatiques et sociolinguistiques de l'acquisition, résumant des études sur la fluidité verbale et la variation de registres en L2. Leur appropriation des domaines morphosyntaxiques n'était pas ou peu explorée.

Depuis, les travaux de Howard (2001, 2002, 2005a) et Labeau (2005, 2009) ont étudié l'acquisition des temps du passé en français par des apprenants anglophones avancés dans des récits oraux et écrits (Labeau) et avant et après une expérience d'immersion en France (Howard). De même, Garat (1996), Brum de Paula (1998), de Lorenzo (2002), Leclercq (2007) et Tahery (2012) se sont penchées sur les stades avancés à partir des productions narratives. La gamme des langues maternelles s'est également élargie : dans les études citées, la L1 des apprenants est l'anglais, l'espagnol, le portugais, ou le persan. En revanche, peu d'études ont examiné les apprenants avancés dans une situation dialogique.

C'est la raison pour laquelle des repères de comparaison précis n'étaient pratiquement pas disponibles lors de la réalisation de mes recherches. Il s'ensuit qu'une méthodologie inductive et exploratoire m'a semblé la plus adéquate.

4.3 L'apprenant avancé et les stades d'acquisition

Une démarche typique pour étudier l'acquisition en L2 consiste à suivre l'évolution dans le temps chez un ou plusieurs individus : on compare la capacité linguistique à des moments différents dans le but d'établir des stades d'acquisition pour tel ou tel phénomène grammatical. Lorsque l'on a affaire à des apprenants avancés, les indices d'un développement en L2 sont moins évidents. Les moyens lexicaux et grammaticaux de la L2 étant plus ou moins maîtrisés, les apprenants peuvent donner libre cours à des choix d'expression plus personnels. C'est pourquoi la variation individuelle, typique des apprenants avancés, va pour ainsi dire de soi.

Comment savoir alors si la variation dans l'emploi d'une structure grammaticale – telles que les temps verbaux – entre deux enregistrements d'un même individu relève d'une progression vers la langue cible ou reflète tout simplement une variation aléatoire ? Voilà le nœud du problème. Pour le contourner, la comparaison avec des locuteurs natifs est une condition nécessaire mais pas suffisante. J'ai appliqué une approche longitudinale me permettant de recueillir un maximum de données de chaque individu. Sachant toutefois qu'il n'est pas toujours possible d'observer le développement d'un phénomène grammatical chez le même individu au cours de l'enquête, j'ai combiné celle-ci avec une approche transversale visant à comparer les apprenantes entre elles à partir de l'intégralité des productions (les 5 entretiens individuels) de chacune. Cela m'a permis d'établir un itinéraire potentiel de chaque phénomène au niveau interindividuel, et de réunir ensuite ces itinéraires en stades avancés au-delà des variations individuelles. Le détail de cette procédure est exposé au paragraphe suivant.

4.3.1 *L'individuel, le conversationnel et l'acquisitionnel*

Les quatre apprenantes – Eva, Lena, Marie et Yvonne³³ – ont été sélectionnées en raison du fait qu'elles se distinguaient de manière systématique selon trois dimensions de comparabilité, que j'ai choisi de nommer l'individuel (1), le conversationnel (2) et l'acquisitionnel (3). Chaque phénomène susceptible de fournir un indice pour un stade donné a été passé à travers ce filtre à trois dimensions.

(1) Premièrement, les quatre apprenantes présentaient de fortes spécificités individuelles quant à leur style interactionnel : Marie n'était pas très loquace (comme le

³³ Tous les prénoms sont des pseudonymes.

montre le nombre total de mots produits au cours des entretiens avec elle), et Eva, encore moins. En revanche, Lena, et surtout Yvonne, parlaient beaucoup dans chaque entretien et donnaient souvent des réponses exhaustives. Le premier problème consistait donc à savoir si une fréquence élevée de mots correspondait aussi à un stade plus avancé ou relevait juste du style individuel de dialogue.

(2) Deuxièmement, les entretiens étaient semi-dirigés et ne portaient pas uniquement sur des thèmes liés au temps passé. La consigne donnée à l'interlocuteur francophone était de faire parler les étudiants autant que possible et, naturellement, à propos des sujets qui les intéressaient. Il s'ensuit que certains entretiens ont porté plus que d'autres sur le passé, et, partant, que le nombre de formes référant au passé était variable. Le deuxième problème consistait donc à savoir si une faible fréquence des formes du passé, notamment de certaines formes jugées difficiles, telles que *l'imparfait* et le *plus-que-parfait*, était un signe d'évitement indiquant une moindre maîtrise ou était tout simplement lié à une orientation conversationnelle portant moins sur le passé.

(3) Les traits qui se sont avérés ne relever ni de l'individuel ni du conversationnel étaient définis comme étant « acquisitionnels », c'est-à-dire indicatifs d'un stade avancé bas ou d'un stade avancé élevé. Par exemple, les entretiens d'Yvonne (très loquace) portaient beaucoup sur le passé [= haute fréquence des formes du passé], et ceux d'Eva (très peu loquace), un peu moins [= basse fréquences des formes du passé]. En dépit de ces différences, d'autres traits les plaçaient à peu près au même niveau acquisitionnel : plusieurs occurrences d'une forme de base au présent à référence passée ont été observées chez ces deux apprenantes, alors que celle-ci était absente de la production de Lena et de Marie (et évidemment de la production des natifs). Cette forme a donc été analysée comme un trait acquisitionnel, l'emportant sur le style interactionnel et sur le conversationnel.

Un autre exemple : chez Eva et Yvonne, l'absence du *plus-que-parfait* et de certaines valeurs exprimées par *l'imparfait* a été constatée. Inversement, Marie, moyennement loquace, chez qui les entretiens portaient beaucoup sur le passé, ne produisait aucune forme de base, mais quelques occurrences du *plus-que-parfait* et un emploi fonctionnel plus varié de *l'imparfait*.

Une fois établis, les traits potentiellement acquisitionnels (16 au total) ont été mis à l'épreuve chez les locuteurs natifs. Tous les traits « plus avancés » ont été observés chez les locuteurs natifs dans des proportions plus importantes que chez les apprenantes, mais avec une moindre différence par rapport aux productions des apprenantes les plus avancées.

Dans ce chassé-croisé des facteurs caractérisant les quatre apprenantes, la variation aléatoire a donc pu être départagée de la variation systématique. De ce fait, j'ai pu établir des faisceaux des traits implicationnels qui coïncident chez le même individu de manière régulière et systématique. La démarche est celle d'un portrait des *profils d'apprenants*, représentatifs d'au moins deux stades avancés différents. Aucune prédiction n'est faite sur la représentabilité de ces traits au-delà de quatre études des cas considérées. En revanche, ils peuvent constituer un point de départ pour des recherches ultérieures s'intéressant aux paliers successifs de la « variété avancée », plus développée que les premiers stades « postbasiques » mais pas (encore?) identique à l'usage natif. Au sein du projet InterFra, les stades mis en évidence dans le présent travail quant à la temporalité ont été confirmés dans d'autres domaines : par Kirchmeyer (2000), qui a étudié la complexité syntaxique chez les mêmes apprenantes, et par Hancock (2002) en ce qui concerne la capacité pragmatique (connecteurs argumentatifs).

4.4 But général des stades développementaux en L2

L'objectif ultérieur de la méthodologie décrite en *supra* est de développer des outils d'évaluation du niveau grammatical d'un certain apprenant à un moment donné. L'élaboration de tels outils d'évaluation apparaît comme un enjeu central au niveau sociétal : les enseignants sont de plus en plus amenés à certifier officiellement le niveau de langue de leurs élèves. Ce point sera développé dans le chapitre 12. Je me contenterai pour l'instant d'indiquer qu'une plus grande connaissance des stades établis dans la recherche permettrait aux enseignants d'établir un diagnostic plus fiable du niveau de leurs élèves dans la production orale, lequel n'est pas toujours aisé à déterminer (Kihlstedt 2001).

Une contribution dans ce sens a été fournie par un article de synthèse paru en 2004 (Bartning & Schlyter 2004). A partir des deux corpus d'apprenants réunis – le corpus de Lund (Schlyter) et le corpus InterFra de Stockholm, les deux chercheuses ont postulé six stades de développement du français oral, du niveau débutant au stade avancé supérieur, et ceci pour un grand nombre de phénomènes grammaticaux : la morphologie verbale, la négation, les pronoms objet, le genre, la subordination et le temps-mode-aspect (ce dernier à partir des études de Kihlstedt 1998a et Schlyter 1996a). Des séquences similaires avaient été observées dix ans plus tôt par Véronique (1995), ce qui indique l'existence des cheminements communs allant au-delà de différents modes d'exposition au français et différentes langues maternelles..

En Europe, les recherches sur les stades d'acquisition (Véronique 1995, 2009, Dietrich *et al.* 1995, Noyau 1998 et Bartning & Schlyter 2004) ont largement contribué à augmenter nos connaissances sur le développement grammatical d'une L2 chez des adultes dans différents contextes d'acquisition et issus de différentes langues premières : la progression en L2 se dessine depuis deux décennies de plus en plus clairement à différentes étapes d'acquisition, avec quelques moments clés d'appropriation, comme le résume Véronique (2009). Celui-ci admet cependant que quelques exceptions persistent et signale en particulier la difficulté de généraliser les résultats « encore épars » du niveau avancé de la référence temporelle (Véronique 2009, p. 187) – remarque avancée dès 1999 par Bardovi-Harlig (*supra*, chapitre 1). Les résultats présentés dans les chapitres suivants ont eu pour principal intérêt de contribuer à combler ce fossé.

Chapitre 5. Analyses intrapropositionnelles – formes et fonctions au niveau prédicatif

Ce chapitre propose un bilan quantitatif des formes du passé, en vue de déterminer dans quelle mesure celles-ci peuvent constituer la base de critères différenciateurs entre différents stades d'acquisition. Une expansion progressive de l'unité d'analyse est adoptée : après un aperçu global des seules formes on s'intéressera à leurs fonctions selon les prédictions de l'hypothèse de la primauté du mode d'action (HPA).

5.1. Formes du passé : aperçu global

Comme on pouvait s'y attendre, la production *per se* des formes du passé n'a pas posé de problème aux apprenantes examinées. Même si une comparaison entre formes du passé et formes du présent montre que les quatre locuteurs natifs (ci-après : LN) produisent proportionnellement plus de formes du passé que les locuteurs apprenants (ci-après : LA), les proportions relatives du *passé composé* (PC) / *imparfait* (l'IMP) au cours de la période d'enquête semblent dépendre uniquement de la variation individuelle : c'est parfois le PC qui est plus fréquent, et parfois l'IMP³⁴. Cette variation peut également s'observer entre différents entretiens chez la même apprenante et entre les locuteurs natifs.

Concernant d'autres formes du passé, une différence systématique a été observée dans l'emploi du *plus-que-parfait*, qui n'apparaît que chez deux apprenantes, Lena et Marie, et chez les LN. Cette forme est rare chez tous, même chez les LN, mais son émergence semble significative pour plusieurs raisons, qui seront développées par la suite.

5.1.1 La diversification lexicale

Une analyse de la richesse lexicale selon le nombre de types de verbes divisé par le nombre d'occurrences (*type/token*) confirme une variation individuelle chez tous les locuteurs, comme il ressort des tableaux 2 et 3 extraits de Kihlstedt 2002a, p. 339³⁵ :

³⁴ Voir Kihlstedt (2002a), qui figure dans le volume II. Annexes, pour les tableaux relatifs à ces chiffres.

³⁵ NS = Native speaker « locuteurs natifs », NNS = Non native speakers « locuteurs non-natifs », ratio = « quotient ».

Table 2a. Type / token ratio of IMP forms in learner data

| NNS | Eva | Lena | Marie | Yvonne | Total | Average |
|--------------|-----|------|-------|--------|-------|---------|
| Tokens | 45 | 75 | 131 | 155 | 406 | |
| Types | 8 | 14 | 25 | 20 | 67 | |
| <i>Ratio</i> | 5.6 | 5.4 | 5.2 | 7.7 | | 6.0 |

Table 2b. Type / token ratio of IMP verbs in native data

| NS | Anne | Catherine | Jérôme | Mélanie | Total | Average |
|--------------|------|-----------|--------|---------|-------|---------|
| Tokens | 52 | 64 | 26 | 56 | 198 | |
| Types | 18 | 19 | 10 | 13 | 60 | |
| <i>Ratio</i> | 2.9 | 3.4 | 2.6 | 4.3 | | 3.3 |

Table 3a. Type / token ratio of PC forms in learner data

| NNS | Eva | Lena | Marie | Yvonne | Total | Average |
|--------------|-----|------|-------|--------|-------|---------|
| Tokens | 70 | 112 | 107 | 72 | 361 | |
| Types | 35 | 38 | 39 | 29 | 141 | |
| <i>Ratio</i> | 2.0 | 2.9 | 2.7 | 2.5 | | 2.5 |

Table 3b. Type / token ratio of PC verbs in native data

| NS | Anne | Catherine | Jérôme | Mélanie | Total | Average |
|--------------|------|-----------|--------|---------|-------|---------|
| Tokens | 57 | 46 | 41 | 56 | 200 | |
| Types | 32 | 25 | 24 | 13 | 94 | |
| <i>Ratio</i> | 1.8 | 1.8 | 1.7 | 1.9 | | 1.8 |

Le quotient (*ratio*) T/T doit être compris comme ceci : s'il est bas, le locuteur propage son emploi du PC ou IMP sur un nombre élevé de verbes différents. Cela signifie que le locuteur change souvent de verbe en utilisant le PC ou l'IMP, ce qui correspond à une diversification lexicale. Si le quotient est élevé, il s'agit plutôt d'une accumulation des mêmes verbes pour les occurrences de la forme (PC ou IMP).

On constate une différence entre les LA et les LN en tant que *groupes*. Les locuteurs natifs changent de verbe à l'IMP tous les 3,3 verbes en moyenne (Table 2b). Le chiffre correspondant chez les apprenantes est tous les 6 verbes (Table 2a). La différence est moins importante en ce qui concerne le PC (Table 3) : toutes les 1,8 occurrences du PC se réalisent avec un verbe différent chez les LN *versus* toutes les 2,5 occurrences chez les LA. Cela donne à penser que même si l'IMP est massivement utilisé par les LA, sa diversification lexicale est en retrait.

5.2. Une zone de fragilité morphologique : les formes de base

En dépit d'un marquage morphologique quasi systématique des formes verbales du passé, on relève la persistance de certaines zones de fragilité. Celles-ci sont de deux types : une forme de base au présent à référence passée (type le plus fréquent), et une forme au *passé composé* dans des contextes du *plus-que-parfait*.

5.2.1 La forme de base au présent à référence passée

La forme de base au présent apparaît dans certains contextes imperfectifs dans chacun des entretiens avec Eva et avec Yvonne, recouvrant entre 14 % (Eva) et 16 % (Yvonne) de leur production totale de formes du passé (Kihlstedt 1998a, p. 85). Compte tenu du fait que cette forme n'apparaît ni chez les deux autres apprenantes (Lena et Marie), ni, bien évidemment chez les LN, j'ai fait l'hypothèse qu'il s'agit ici d'un facteur « acquisitionnel » indiquant un stade avancé « bas », et non pas d'une pure erreur de performance, aléatoire et individuelle.

De plus, cette forme a une distribution régulière et prédictible. Premièrement, elle réfère presque exclusivement à des états dans le passé et est utilisée là où la langue cible exigerait *l'imparfait*. Deuxièmement, elle apparaît souvent en variation libre avec celui-ci, comme dans les deux exemples suivants :

- (7) I: Bien, mm et puis tu n'as pas étudié le français au lycée alors à l'école ou ?
E: Non pas à lycée non. Non seulement *quand je suis* [= étais] adulte *après*. Parce que *c'était* pas consisté dans mon éducation que j'ai fait. (Yvonne, 1^{er} entretien)
- (8) E: Tout était au plus tard, en septembre. Oui il y *a* [= avait] un festival du jazz quand j'*étais* là.
(Eva, 2^e entretien)

De toute évidence, elle reflète une réminiscence d'une étape ultérieure : Wïberg (1996), Giacalone-Ramat (2002), Schlyter (2003b) et Thomas (2009) font valoir le recours récurrent à une forme similaire dans des contextes imperfectifs du passé chez des apprenants aux stades débutants et intermédiaires.

Troisièmement, cette forme est presque exclusivement limitée aux contextes de subordination temporelle. D'autres indices de la phrase, tels que les adverbes ou les connecteurs temporels, prennent alors en charge la référence au passé. Dans (7), l'énoncé *je suis adulte* est doublement soutenu par *quand* et *après*. On ne saurait se tromper sur la référence passée de la forme verbale. Ainsi, Yvonne rattrape par un marquage lexical ce qui fait défaut au niveau morphologique. Elle se rapproche en cela des apprenants « non grammaticalisés » se situant au niveau de la variété de base ou aux étapes intermédiaires, à

ceci près qu'elle marque le passé dans la grande majorité des cas : 16 % des formes de base parmi les formes au passé correspond à 84 % de marquage morphologique correct. Par ailleurs, le passage d'un stade à un autre n'est jamais un processus linéaire et parfaitement cloisonné. Il s'agit au contraire d'un processus « lent et progressif, non exempt d'apparents retours en arrière et des zones de turbulence » (Noyau 1997, p. 245).

5.2.2 Le passé composé à la place du plus-que-parfait

Les contextes qui exigent le *plus-que-parfait* constituent une autre zone de fragilité. Les mêmes apprenantes qui recourent à la forme de base au présent – Eva et Yvonne – utilisent le *passé composé* à la place du *plus-que-parfait*. Dans les deux exemples suivants, Eva et Yvonne parlent du nombre des livres qu'elles avaient lus en français avant d'arriver à l'université. Les deux exemples sont donc très comparables :

- (9) Quand j'ai commencé ici, **j'ai** (=j'avais) seulement lu un livre en français. Maintenant c'est une quinzaine. (Eva, 2^e entretien)
- (10) I : Alors quand tu es venue à l'université, ce sont les dix premiers livres que tu as lus ?
Yvonne : Ah oui les livres en / non **j'ai** (=j'avais) lu un livre avant. (Yvonne, 1^{er} entretien)

Le *plus-que-parfait* inclut par définition deux moments du passé. C'est le temps verbal du « passé dans le passé », qui pose un événement comme étant postérieur à un autre, les deux se situant dans le passé. Cette forme exige donc une capacité de hiérarchisation temporelle. Il convient de rappeler que le contexte du *plus-que-parfait* est propice à l'avancement de la variété de base vers les stades postbasiques : il faut disposer de la morphologie verbale pour pouvoir inverser le principe de l'ordre naturel et localiser un événement passé avant un autre dans la linéarité du discours (voir *supra* 2.3.1). Il semblerait en outre qu'une stabilité morphologique générale constitue un préalable indispensable à l'acquisition du *plus-que-parfait* (Bardovi-Harlig 1994, Howard 2005a).

Pour conclure cette première analyse quantitative, certaines zones de fragilité sont encore non grammaticalisées et, ce, dans des contextes précis et identifiables. La forme de base au présent se limite aux contextes imperfectifs. En revanche, je n'ai observé aucune influence formelle du suédois caractérisée par un suremploi de l'*imparfait*, morphologiquement similaire au *preteritum*. Si influence il y a, celle-ci serait plutôt de nature fonctionnelle, étant donné que l'*imparfait* n'est pas toujours exprimé morphologiquement et que l'imperfectivité n'est pas grammaticalisée en suédois.

Deux traits semblent donc relever de l'acquisitionnel : l'emploi (ou non) du *plus-que-parfait*, qui corrèle systématiquement avec la présence des deux formes de base non marquées morphologiquement. La proportion relative du *passé composé / de l'imparfait*, quant à elle, semble dépendre de la pure variation individuelle.

5.3 L'hypothèse de la primauté du mode d'action (l'HPA) : validation empirique

Tous les verbes au *passé composé* et à *l'imparfait* produits par les huit locuteurs ont été classés en fonction de leur mode d'action, suivant le modèle exposé dans 3.4.1 *supra*. Les résultats sont présentés dans les tableaux 4 et 5 :

Table 4a *Aktionsart* of IMP forms in learner data

| | Eva | | Len | | Mar | | Yvo | | Total | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| IMP forms | 44 | 100 | 66 | 100 | 126 | 100 | 152 | 100 | 388 | 100 |
| States | 41 | 93% | 54 | 84% | 114 | 88% | 133 | 87% | 342 | 88% |
| Activities | 3 | 7% | 8 | 8% | 7 | 8% | 10 | 7% | 27 | 7% |
| Telic/B | 0 | 0 | 3 | 2% | 2 | 0% | 0 | 0% | 5 | 1% |
| Telic/T | 0 | 0 | 1 | 6% | 3 | 4% | 9 | 6% | 13 | 3% |
| Total telic | 0 | 0 | 4 | 8% | 5 | 4% | 9 | 6% | 18 | 5% |

Table 4b *Aktionsart* of IMP forms in native data

| | Ann | | Cat | | Jér | | Mél | | Total | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| IMP forms | 52 | 100 | 64 | 100 | 25 | 100 | 56 | 100 | 197 | 100 |
| States | 42 | 81% | 54 | 84% | 22 | 88% | 49 | 87% | 167 | 85% |
| Activities | 8 | 15% | 5 | 8% | 2 | 8% | 6 | 11% | 21 | 11% |
| Telic/B | 0 | 0% | 1 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 1% |
| Telic/T | 2 | 4% | 4 | 6% | 1 | 4% | 1 | 2% | 8 | 4% |
| Total telic | 2 | 4% | 5 | 8% | 1 | 4% | 1 | 2% | 9 | 5% |

Telic/B = telic bounded, Telic/T = telic transitional

Table 5a *Aktionsart* of PC forms in learner data

| | Eva | | Len | | Mar | | Yvo | | Total | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| PC forms | 70 | 100 | 112 | 100 | 107 | 100 | 72 | 100 | 361 | 100 |
| States | 10 | 14% | 29 | 26% | 28 | 26% | 5 | 7% | 72 | 20% |
| Activities | 29 | 41% | 35 | 31% | 31 | 29% | 25 | 35% | 118 | 33% |
| Telic/B | 12 | 17% | 22 | 20% | 7 | 6% | 16 | 22% | 55 | 15% |
| Telic/T | 19 | 28% | 26 | 23% | 41 | 38% | 26 | 36% | 109 | 31% |
| Total telic | 31 | 44% | 48 | 43% | 48 | 45% | 42 | 58% | 164 | 45% |

Table 5b *Aktionsart* of PC forms in native data

| | Ann | | Cat | | Jér | | Mél | | Total | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| PC forms | 57 | 100 | 47 | 100 | 46 | 100 | 75 | 100 | 219 | 100 |
| States | 7 | 12% | 11 | 24% | 12 | 29% | 22 | 29% | 52 | 24% |
| Activities | 10 | 18% | 13 | 28% | 7 | 17% | 17 | 23% | 48 | 21% |
| Telic/B | 4 | 7% | 10 | 22% | 5 | 12% | 12 | 16% | 31 | 14% |
| Telic/T | 36 | 63% | 12 | 26% | 17 | 42% | 24 | 32% | 89 | 41% |
| Total telic | 40 | 69% | 22 | 48% | 22 | 54% | 36 | 48% | 120 | 55% |

Telic/B = telic bounded, Telic/T = telic transitional
(Kihlstedt 2002a, pp. 340-341)

Ces tableaux font ressortir les tendances suivantes :

- *L'imparfait* s'associe de manière privilégiée avec les états chez les apprenantes et chez les locuteurs natifs (LA 88 % et LN 85 %)
- Le *passé composé* se distribue de façon régulière sur les différents modes d'action, quoique sa fréquence soit légèrement moindre avec les verbes d'états, en particulier chez les LA.
- Les associations non prototypiques (états + PC versus verbes téliques + IMP) sont utilisées dans des proportions similaires dans les deux groupes des locuteurs.

D'un point de vue général, les LA ne semblent donc pas plus contraintes par les modes d'action des verbes que les LN, contrairement aux prédictions de l'HPA, y compris pour les combinaisons sémantiquement contradictoires : 5 % des procès téliques à l'IMP au total, aussi bien chez les LN que les LA, et de 20 à 24 % des verbes d'état au PC dans les deux groupes. Les fréquences des associations non prototypiques suivent l'hypothèse de l'asymétrie distributionnelle et ne sont pas plus prononcées chez les LA.

Il est à noter que le clivage sémantique essentiel dans les tableaux se situe non pas autour de la télicité des procès comme prédit par l'HPA, mais au niveau de la dynamicité de ceux-ci. Ce clivage a été observé dans d'autres études: la forme perfective apparaît tôt avec des activités dans l'acquisition des langues romanes (voir pour le français L2 Bergström 1995 et Schlyter 1996a et, pour l'italien L2 Wiberg 1996 et Giacalone-Ramat 2002), ce qui infirme la séquence acquisitionnelle, esquissée par Andersen, d'une progression de la forme perfective à travers les quatre classes aspectuelles : des achèvements vers les états (voir séquence A, 3.4.1 *supra*). En revanche, la réticence à associer la forme perfective et les états est confirmée dans les données et, ce, de façon légèrement plus marquée chez deux apprenantes – Eva et Yvonne – qui ne se servent de cette association que dans 14 % (Eva) et 7 % (Yvonne) des cas d'emploi du PC.

Il en va autrement pour les chiffres de l'IMP. Une corrélation positive et presque exclusive s'observe entre les verbes d'état et l'*imparfait* chez tous les locuteurs, apprenant ou pas. On ne saurait s'attendre à une progression subséquente de l'IMP à travers les trois classes dynamiques (voir séquence B, 3.4.1 *supra*) chez les LA, vu que l'IMP n'attire pas les classes dynamiques dans des proportions plus importantes chez les LN. En somme, le bilan quantitatif ne donne que peu d'appui à l'HPA.

Il est évident que le but de l'acquisition n'est pas d'arriver à un équilibre parfait entre mode d'action et forme perfective / imperfective : l'asymétrie distributionnelle

inhérente aux langues du monde est mentionnée par plusieurs chercheurs (Bybee & Dahl 1989, Binnick 1991, Andersen 1993) et se reflète différemment selon les langues. Il s'ensuit que, si l'association entre verbes téliques et marques du passé perfectif est récurrente dans certaines langues (par exemple en chinois et en anglais, selon Hendricks & Hickmann, à paraître) elle l'est moins dans d'autres (français, italien et allemand, *ibidem*). Ces différences interlangues ont une incidence sur l'acquisition L1, mais joueraient un rôle moins important chez les apprenants adultes L2 d'un certain niveau de maîtrise.

L'HPA serait-elle donc une pure question de fréquence distributionnelle typologique, nullement liée à un développement « universel » en L2 le long des classes aspectuelles ? S'il est vrai que sa validation empirique n'est que partielle en français L2, du moins aux stades avancés, elle révèle quelques faits intéressants concernant les fonctions exprimées par le marquage morphologique.

5.3.1 L'association non prototypique 1 : PC avec des verbes d'état

Quelques exemples de nos données confirment que des fréquences similaires aux LN ne signifient pas nécessairement que les apprenants ont atteint le stade ultime de grammaticalisation et utilisent les combinaisons morphologiques pour les mêmes fonctions que les LN. Chez Lena, le PC associé à des états semble constituer un contexte sensible, qu'elle est en train de découvrir et de s'approprier. Une question comportant cette combinaison – *comment tu as vécu cela ?* – déclenche toute une série des formes au PC associées à des états, pour la plupart inappropriés :

- (11) I: J'aimerais avoir ton avis sur tes études aux vingt points ? /Tu peux me raconter un peu comment *tu as vécu* cela ?
E: *Ca a été* bien . Je trouve que: [...] *ça a été* très intéressant. Je trouve d'abord que les professeurs *ils ils ont été* très bien enfin ...Et la littérature *a été* intéressant / très intéressant sauf pour un ou deux livres que / que *j'ai pas aimé*. (Lena, 2^e entretien)

Dans l'entretien suivant, Lena utilise de sa propre initiative des états au PC, dont certains sont peu idiomatiques, avant d'atteindre un usage plus proche de celui des natifs dans le 4^e entretien :

- (12) J'avais un rendez-vous ce soir-là. C'est pour ça que *j'ai pas pu* venir. (Lena, 4^e entretien)

Il a souvent été signalé dans la recherche acquisitionniste que lorsqu'un apprenant découvre une structure particulière, il tend à la tester et à la surgénéraliser avant de

l'adapter à sa portée réelle. On appelle ce phénomène « l'apprentissage en courbe » (*U-shape acquisition*, Ellis 1996). L'usage que fait Lena des verbes d'état au PC en constitue un bon exemple.

5.3.2 L'association non prototypique 2 : IMP avec des verbes téliques

Dans la même veine, les associations non prototypiques à l'IMP ne correspondent pas toujours, au niveau fonctionnel, à un emploi natif. Dans l'exemple suivant, Yvonne combine l'IMP avec toute une série des prédicats téliques. Dans ce contexte précis, le *passé composé* aurait paru plus naturel. Le sujet est une discussion sur les immigrants qui a eu lieu à son lieu de travail. En rapportant les arguments de ses collègues, Yvonne recourt systématiquement à l'IMP. La première forme à l'IMP, *ils avaient* semble déclencher les autres et ancrer ce passage entièrement à l'IMP :

- (13) Ils *avaient* comme arguments qu'ils *venaient* ici, qu'ils ***prenaient*** toutes les travaux qu'ils ***ouvraient*** toutes les entreprises [...] (Yvonne, 4^e entretien)

A cet exemple s'oppose celui de Marie, qui, pour la même combinaison non prototypique, et dans un contexte discursif similaire, attribue à l'IMP sa valeur d'habitude, renforcée par l'adverbe « chaque fois », ce qui donne une impression plus « native » :

- (14) Chaque fois que les Suédois ***disaient*** que « ça c'est très difficile, on n'a pas ça en suédois », ils ***pouvaient*** expliquer [...] ce qui ***donnait*** une sorte de... (Marie, 5^e entretien)

Ces deux exemples montrent que l'emploi de l'IMP mérite un examen à un niveau plus approfondi que le seul sémantisme du verbe, ce qui sera l'objet du chapitre suivant.

Le seul chiffre indicatif d'un stade potentiel dans mon analyse est celui des états au PC chez Eva (14 %) et Yvonne (7 %) par rapport à aux deux autres (26 %) (tableau 5b). Eva et Yvonne ont, comme tous les autres locuteurs, quelques verbes d'activité à l'IMP : 3 pour Eva et 7 pour Yvonne (tableau 5b). Ces verbes sont *discuter*, *étudier*, *faire*, *lire*, *parler* et *travailler*. Contrairement aux autres apprenants, il s'agit, chez Eva et Yvonne, des verbes déjà employés au PC. Cette stratégie de propagation de l'*imparfait* à partir d'un terrain stable (quelques lexèmes fréquents), évoque le processus analogue proposé par certains modèles fonctionnalistes récents pour rendre compte de la morphologie chez les enfants en acquisition initiale du langage (Bybee 1995, Tomasello 2003) : la grammaire émerge du lexique, et de nouvelles structures (ou de nouveaux

morphèmes) se répandent par analogie avec des formes récurrentes. L'application de ces modèles dits *usage-based* pour l'acquisition L2 serait un point à creuser davantage³⁶.

5.4. Bilan sur l'impact du mode d'action

Concernant notre cinquième question de recherche formulée en *supra*³⁷, il semblerait, au premier abord, que les apprenants soient capables d'utiliser les combinaisons non prototypiques de *l'imparfait* avec un verbe télique et du *passé composé* avec un verbe d'état – ce qui, compte tenu des fréquences similaires relevées dans le groupe des locuteurs natifs, indiquerait qu'elles ont atteint le « terminus » de l'acquisition. Or, l'analyse des fonctions exprimées par les combinaisons non prototypiques fait ressortir des différences entre les deux groupes (voir exemples (11) et (13)).

A l'exception de quelques exemples épars, peu de différences ont pu être observées entre locuteurs natifs et apprenants avancés. Il est indéniable que certaines valeurs aspectuelles congruentes, telles que télicité / perfectivité, non télicité / imperfectivité et dynamicité / non dynamicité, ont pour effet d'influencer, voire de guider l'apprenant à certains moments de l'acquisition (plusieurs chercheurs s'accordent sur ce point : voir Véronique 2009, Squartini & Marengo 2004 pour des résumés). On décèle néanmoins dans les débats actuels une nette tendance à relativiser la portée explicative et prédictive de l'HPA (Salaberry & Shirai 2002, p. 4). Dès 1995, Dietrich *et al.* (1995, p. 271) s'expriment dans ce sens :

« ..the Aspect Hypothesis has to be weighed against competing strategies for mimicking the input, such as frequency [...] whatever the verb class. »

On ne saurait faire l'impasse sur l'HPA dans une synthèse portant sur l'acquisition du système verbal en français L2. Cette hypothèse m'a permis de détecter une deuxième zone de fragilité morphologique qui n'était pas forcément visible à l'œil nu : les associations non prototypiques (forme perfective + prédicat d'état et forme imperfective + prédicat télique) ne correspondent pas aux mêmes appariements forme/fonction chez les LA et chez les LN. En guise de conclusion, soulignons que l'HPA est une hypothèse qui doit être pondérée par d'autres facteurs explicatifs. En particulier, les résultats concernant

³⁶ Cet aspect commence à attirer l'attention des chercheurs acquisitionnistes (voir Nick Ellis 2008).

³⁷ Pour rappel, il s'agissait de la question de savoir si les apprenants avancés se sont acquittés des contraintes des propriétés sémantiques des procès selon les préceptes de l'HPA et sont capables, comme des locuteurs natifs, de combiner *l'imparfait* avec un prédicat télique et *le passé composé* avec des états (voir 3.5 *supra*).

l'imparfait ne sont pas concluants : l'appropriation de cette forme s'explique mieux au niveau de ses contextes d'emploi plus larges que le seul niveau prédicatif.

Chapitre 6. Analyse interpropositionnelle – liens formes/fonctions au niveau discursif

Dans ce chapitre, où il sera question de séquences textuelles plus longues qu'une seule proposition, je m'interroge sur les contextes d'emploi et les valeurs exprimées par l'*imparfait* pour aboutir au résultat suivant : certaines valeurs de l'*imparfait* (telles que l'IMP d'habitude) sont spécifiquement liées au contexte discursif dans lesquelles elles s'insèrent, et les apprenants qui les maîtrisent font également preuve d'une plus grande autonomie « temporo-discursive » vis-à-vis des moyens morphologiques, syntaxiques et discursifs mis en œuvre pour exprimer le temps.

Dernier des domaines examinés dans cette première partie, l'autonomie temporo-discursive s'avère aussi être le plus complexe. Aux niveaux d'acquisition avancés, l'apprenant peut donner libre cours à ses moyens d'expression individuels. Contrairement à ce qui se produit dans les narrations, la structuration temporelle du discours dans une tâche dialogique n'impose pas de contrainte discursive homogène uniformisante. Comment alors comparer les apprenantes et distinguer des traits qui vont *au-delà* de la pure variation individuelle ? Deux outils d'analyse ont été exploités pour y parvenir : la quantification des déplacements temporels entre propositions et l'application du modèle de granularité et de condensation (Noyau & Paprocka 2000, Noyau *et al.* 2005).

Le chapitre s'achève sur un bilan des traits différenciateurs de deux stades avancés, tels que ceux-ci ressortent des analyses menées dans les chapitres 5 et 6. Ce bilan sert également de clôture à cette première partie de la synthèse.

6.1. Les contextes d'emploi de l'*imparfait*³⁸

Depuis une dizaine d'années, un nombre croissant d'études s'efforcent de trouver la « vraie » raison de la difficulté de l'*imparfait* en L2, en cherchant une explication dans les contextes d'usage et dans la complexité sémantique de ses valeurs. Ces études montrent que, une fois que l'*imparfait* apparaît, les multiples valeurs qui lui sont associées ne sont que faiblement exploitées par les apprenants (Kihlstedt 1998a, 2002a, 2002b, 2009, Ayoun 2004, Howard 2005b, Labeau 2009). Le débat reste vif sur les valeurs les plus complexes et leur

³⁸ Les valeurs modales de l'IMP ne sont pas traitées dans l'analyse.

définition, et le dernier mot n'est certainement pas dit en ce qui concerne les implications théoriques et didactiques de cette nouvelle voie d'interrogation.

Pour rappel, dans mes travaux, je suis partie de la notion de coréférentialité caractéristique de l'IMP en m'interrogeant sur sa nature exacte : s'agit-il d'un rapport de simultanéité propre, d'une inclusion partielle ou d'un simple chevauchement entre l'étendue réelle du procès (son MPro) et l'intervalle temporel pris comme référence (le MRep). Pour y répondre, j'ai examiné les valeurs de l'*imparfait* à partir d'un continuum de quatre cas « types » allant vers un décalage de plus en plus important entre le MRep et le MPro : l'IMP de recouvrement total, l'IMP d'habitude, l'IMP d'inclusion brève et l'IMP « aux confins » (voir 3.3. *supra*). Il s'avère que la prise en compte de ces quatre cas de figure de coréférentialité permet non seulement de distinguer les apprenantes entre elles, mais aussi de voir en quoi elles se différencient encore des locuteurs natifs.

6.2 La valeur de base : recouvrement total

Le cas le plus fréquent chez les quatre apprenantes était celui où il y avait recouvrement total entre le MRep et le MPro. Dans les exemples (15a) et (15b), l'IMP sert à caractériser la totalité du MRep – exprimé, quant à lui, par des compléments adverbiaux :

(15a) J'ai travaillé comme journaliste en province et je faisais ça *pendant deux ans*.
(Lena, 1^{er} entretien)

(15b) Parce que *quand j'étais à l'école*, c'était terrible à l'école *dans [=à] cette époque*
(Yvonne, 3^e entretien)

Rien n'indique, dans ces exemples, qu'il y a eu un seul instant pendant lequel les procès *travailler* et *être terrible* n'avaient pas cours ; ils sont bien « empaquetés » par les compléments circonstanciels et la proposition subordonnée *quand j'étais à l'école*, et occupent la totalité du MRep. Ce souci d'explicitier le MRep aboutit parfois à des emplois erronés. Dans (15a), Lena parle de la période pendant laquelle elle a travaillé comme journaliste en province en recourant au complément *pendant deux ans*. Or, l'IMP s'associe souvent mal avec des compléments bornés en raison de son caractère non limitatif. Pour qu'il soit compatible avec un complément désignant un espace temporel dans son déroulement complet, il faut l'insérer dans un contexte de répétitions indéterminées (Togebly 1982). Il prend alors la valeur de l'IMP d'habitude, comme dans cet exemple :

- (16) Pendant tous les étés j'étais chez ma grand-mère *pendant deux ou trois mois*. (Catherine, locuteur natif)

Catherine fait référence à la répétition de l'état *être chez ma grand-mère*, qui avait lieu pendant quelques mois tous les étés. On ne saurait assigner l'interprétation d'habitude à (15a) où le rapport MPro/MRep est celui d'un recouvrement total : le procès est perçu comme un tout global, non décomposé. On est là dans une relation identique à celle du *passé composé*³⁹.

6.2.1 La difficulté liée à l'absence de borne

Une des apprenantes, Marie, maîtrise la combinaison entre *pendant* et le PC et semble avoir acquis l'aspectualisation disponible en français : le même verbe, *travailler*, apparaît d'abord au PC, ensuite à l'IMP dans le même passage :

- (17) Pendant trois étés *j'ai travaillé* dans un laboratoire. *A l'époque eh à ce temps-là* je j'avais envie d'être chimiste *quand je travaillais là*. Mais *maintenant* j'ai plus envie. C'est trop abstrait. (Marie, 3^e entretien)

Cela dit, il semble que Marie ne fait pas entièrement « confiance » à l'IMP pour porter la référence passée. Le procès *j'avais envie d'être chimiste* est inséré dans une série de compléments circonstanciels et une proposition subordonnée : *à l'époque, à ce temps-là, quand je travaillais là*. A la fin, elle clôt ce procédé en référant au moment de la parole : *maintenant j'ai plus envie*. La proposition à l'IMP est ainsi parfaitement bornée.

Il ne s'agit pas d'un emploi erroné ou non natif, mais d'un emploi *qui n'est pas imposé par la L2*. L'IMP n'envisage pas les limites du procès, auquel il n'assigne ni commencement ni fin. Avec l'IMP, le procès est séparé en deux parties : une partie qui désigne ce qui est effectivement réalisé, et une partie qui reste virtuelle. Une conséquence est qu'un procès à l'IMP, tout en ayant une référence passée, peut très bien s'étendre *au-delà* du moment de la parole. Plus précisément, la relation entre le MPar et le MPro n'est pas pertinente pour rendre compte du sens de l'IMP, comme l'ont fait remarquer Smith (1991), Klein (1994) et Gosselin (1996). Dans des phrases telles que *Jean travaillait à Paris*, il est possible que Jean travaille encore à Paris au MPar. Le locuteur ne se prononce pas sur ce point, car l'IMP présente le procès de l'intérieur et estompe l'indication d'une limite.

³⁹ L'exemple de Lena (14) a été soumis à quelques informateurs francophones, qui ont unanimement opté pour le PC, *j'ai fait*, à la place de l'IMP, *je faisais* (Kihlstedt 1998a, p. 265).

Or, on observe chez les apprenantes une nette propension à utiliser l'IMP pour des procès entièrement situés dans le passé et à marquer cet état de fait par des moyens lexicaux. En particulier, un emploi récurrent de *maintenant*, suivi d'une proposition avec une forme au présent, comme *maintenant j'ai plus envie* dans l'exemple précédent, s'observe chez les quatre apprenantes. Tout se passe comme si *maintenant* servait de balise temporelle pour clore le procès exprimé à l'IMP ou, tout au moins, pour affirmer qu'il n'a plus lieu au moment de la parole.

En somme, lorsque les apprenantes utilisent de leur propre initiative l'IMP, elles tendent à expliciter la totalité du MRep et, en particulier, à spécifier que le procès se situe entièrement au passé.

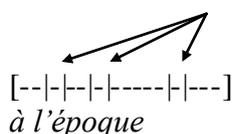
6.3 Affinement des valeurs

L'IMP de recouvrement total a été attesté chez toutes les apprenantes dans des proportions similaires. Les différences individuelles permettant de situer les apprenantes à différents stades se manifestent plutôt pour les autres cas de figure. Un exemple est l'IMP d'habitude. Rappelons que celui-ci implique une série ouverte de répétitions d'un procès situées sous un même toit référentiel (voir *supra* 3.3.2). Dans (18), le procès *suivre* ne recouvre que des portions discontinues du MRep à l'époque, qui constitue le cadre temporel supérieur :

(18) E: J'étais assez petite à ce / à l'époque. Mais quand même *je suivais mon père* dans les tracteurs. (Marie, 4^e entretien)

Voici la relation entre le procès et à l'époque:

Réalisations de *je suivais*⁴⁰



Ceci est un emploi attesté uniquement chez Marie. Chez les autres apprenantes, le PC est parfois utilisé à la place de l'IMP. Lorsque Lena tente d'exprimer une relation similaire, elle oscille entre l'IMP (*venait*) et le PC (*c'est moi qui a fait l'interview*). L'hésitation indique une

⁴⁰ Pour la légende des graphiques des exemples de cette section, voir note 25 *supra*.

certaine incertitude quant au choix du temps verbal. Le contexte syntaxique d'une subordination hypothétique peut contribuer à sa difficulté :

- (19) E: S'il y avait par exemple *quelqu'un qui venait* comme Bengt Westerberg ou quelqu'un c'était moi qui *qui a: qui a fait interview* avec lui. (Lena, 4^e entretien)

Eva, de son côté, évite tout simplement de répondre avec des formes au passé à des questions qui expriment l'IMP d'habitude, en dépit des sollicitations de l'intervieweur visant à déclencher une réponse plus exhaustive :

- (20) I: *Ils le faisaient* dans la famille où tu étais ?
E: Mhm.
I: Oui ? / *Ils rentraient* du travail à midi ?
E: Chaque jour. Oui. (Eva, 2^e entretien)

Cet exemple est d'autant plus intéressant que, dans d'autres contextes du passé, Eva n'hésite pas à reprendre les formes « offertes » par l'intervieweur, comme si elle souhaitait gagner du temps dans la formulation d'une réponse :

- (21) I: *Tu as étudié* aux quarante points et aux soixante points ?
E: *J'ai étudié* aux quarante points. Mais maintenant à quarante points et aussi à soixante. [...]
I: *Tu as beaucoup lu* ?
E: *Beaucoup lu / en français* ? (EN RIANT)
I: Mm.
E: Mieux qu'auparavant mais pas suffisamment.
I: Mm.
E: Mm.
I: Et que penses-tu *des cours que tu as eu* ?
E: *Des cours que j'ai eu* ? Ils sont très intéressants. (Eva, 3^e entretien)

La réticence à référer au passé habituel par l'IMP a été signalée à plusieurs reprises : Harley (1992) note cette difficulté chez les élèves anglophones en apprentissage du français par immersion scolaire. De même, Starren (2001) a pu montrer que l'IMP d'habitude disparaît tôt dans le français des jeunes filles au pair hollandaises, enregistrées quelque temps après un séjour en France, et Wiberg (1996) observe le même problème chez des jeunes apprenants de l'italien. Schlyter (1998), de son côté, fait valoir l'absence de réponses à l'IMP chez des enfants bilingues si le français est la langue non dominante, ainsi que chez des adultes acquérant le français en Suède et en France.

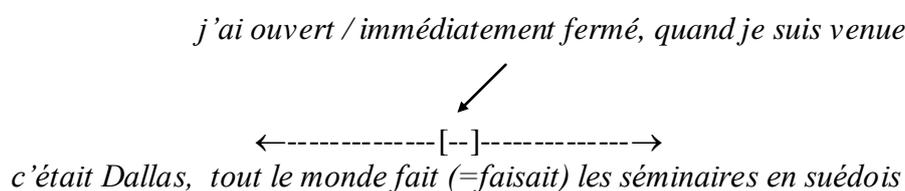
Or, peu d'études tentent d'expliquer pourquoi l'IMP d'habitude pourrait présenter des difficultés particulières. Comme tentative de réponse, on pourrait invoquer la priorité observée pour la valeur de recouvrement total entre le MPro et le MRep, dont l'IMP d'habitude exige la dissociation.

Quant au troisième cas de figure, l'IMP d'inclusion brève, il n'a été observé que chez Marie ainsi que chez les locuteurs natifs. Dans (22), le procès *c'était Dallas* est repéré à partir du court intervalle se situant entre *ouvrir la télé* et *fermer immédiatement* :

- (22) I: Hier tu as regardé la télévision ?
 E: Hier *j'ai seulement / ouvert* la télé pour regarder si *c'était* quelque chose avant d'aller au cinéma mais *j'ai immédiatement fermé*. *C'était* Dallas là. (Marie, 1^{er} entretien)

On retrouve chez Yvonne une tentative pour exprimer la même relation, mais celle-ci aboutit à une « chute morphologique » et à l'emploi de la forme de base au présent :

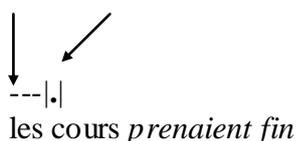
- (23) E: Oui mais c'est une grande différence je pense pour les cours en France et les cours ici parce que quand je suis venue *tout le monde fait les: séminaires* et tout ça en suédois (Yvonne, 1^{er} entretien)



Examinons enfin les cas relevant de l'IMP « aux confins », où la distance MPro / MRep est la plus importante. En raison de l'absence des bornes, inhérente à l'IMP, les verbes ponctuels donnent lieu à des effets de sens particuliers, qui ont été évoqués dans 3.3.4 *supra*. Les locuteurs natifs peuvent jouer sur ces effets de sens, qui ne sont pas forcément accessibles aux apprenants. Dans (24), il y a suspension du seuil inhérent au procès *prendre fin*, envisagé ici à partir d'un état préparatoire au procès lui-même. Le sens est celui de quelque chose qui était sur le point de se réaliser, mais qui ne l'a pas été :

- (24) E: Mais pendant deux mois j' ai suivi [=des cours de suédois] huit heures par semaine. Les cours *prenaient fin*. On a réussi à obtenir # la plupart des étudiants ERASMUS ont demandé à ce qu'on puisse avoir des cours supplémentaires. (Mélanie, locuteur natif)

MRep MPro



De même, dans (25), le procès de *comprendre* est envisagé comme « au ralenti ». L'accent est mis sur le déploiement progressif de l'action intrinsèquement ponctuelle du verbe

comprendre. Anne parle ici de son étonnement face à la discipline avec laquelle les Suédois se rangeaient tous d'un seul côté dans les escalators :

(25) E: J'ai attendu un petit peu. J'y suis allée quand même parce que je *je comprenais* enfin. (Anne, locuteur natif)

Ce type d'emploi constitue probablement le dernier bastion dans l'acquisition de l'IMP. Il n'a été attesté chez aucun apprenant.

6.4 Les valeurs de l'imparfait : synthèse

La production de la forme de l'IMP ne va donc pas de pair avec l'acquisition des valeurs exprimées par celle-ci. L'emploi formel précède l'emploi fonctionnel. A partir de l'analyse effectuée ci-dessus, j'ai établi l'échelle implicationnelle suivante, qui permet de postuler un stade d'évolution *au-delà* des premières occurrences de l'IMP en L2. Chaque valeur implique la précédente, de sorte qu'un locuteur qui utilise, par exemple, l'IMP d'inclusion brève (3) utilise aussi l'IMP de recouvrement total (1) et l'IMP d'habitude (2) :

1. IMP de recouvrement total

Eva, Lena, Marie, Yvonne, les LN

2. IMP d'habitude

Lena, Marie, les LN

3. IMP d'inclusion brève

Marie, les LN

4. IMP aux confins

les LN

Il est à noter que cette échelle s'applique à la production spontanée de l'IMP dans un type de discours particulier – des entretiens à bâtons rompus avec un interlocuteur francophone. De ce fait, les séquences ancrées au passé ont des visées communicatives différentes. Il est fort possible que, pour d'autres types de discours, les résultats ne seraient pas les mêmes. Les travaux de Labeau (2009), fondés sur plusieurs tâches (narrations écrites et orales, tests à trous) suggèrent que le sens progressif, qui correspond, *grosso modo*, à l'IMP d'inclusion brève dans mon analyse, est acquis avant l'habitualité. On pourrait en effet s'attendre à une présence plus importante de la troisième valeur de l'échelle dans du discours narratif, étant donné qu'elle est typique de l'arrière-plan d'un récit. La mise à l'épreuve de cette échelle

dans des tâches plus expérimentales et dans des populations plus nombreuses avec d'autres langues maternelles serait une piste à explorer par la suite.

Enfin, il faudrait considérer ces valeurs non pas comme des valeurs absolues qui s'excluent mutuellement, mais comme un moyen de schématiser la polyfonctionnalité inhérente à l'IMP.

Dans d'autres études, j'ai examiné les valeurs de l'IMP chez des apprenants très avancés avant et après un séjour en France (Kihlstedt 2009a), tandis que, plus récemment, l'optique de mes recherches s'est tournée vers l'emploi de l'IMP chez des enfants bilingues. Ces dernières seront présentées dans la deuxième partie de la synthèse (*infra* chapitre 9 et 10).

6.5 Le mouvement référentiel du temps dans le dialogue

Comme mentionné dans l'introduction de ce chapitre, j'ai voulu examiner de plus près la nature exacte de l'autonomie discursive vis-à-vis des relations temporelles exprimées, afin de déterminer dans quelle mesure celles-ci peuvent se subdiviser en traits spécifiques coïncidant avec un stade avancé et/ou avec un stade moins avancé.

Un problème méthodologique lié à cette interrogation a trait au fait que l'autonomie discursive en L2 est difficile à dégager dans des données dialogiques hétérogènes telles que les miennes, qui n'intègrent pas de réelle contrainte discursive pour les références au passé.

Si un apprenant est soumis à un support narratif tel qu'une histoire en images ou un film à reproduire verbalement, les événements se succèdent selon un ordre temporo-causal logique. Il faut savoir exprimer la progression temporelle, où le temps référentiel se déplace au fil des événements d'une proposition à l'autre, mais aussi savoir marquer les moments où le mouvement référentiel est momentanément suspendu, par exemple pour les descriptions à l'arrière-plan.

Dans ce type de tâches, le problème se pose un peu différemment que dans les dialogues. Dans un article phare, Klein & Stutterheim (1991) proposent des outils pour analyser le mouvement référentiel du temps dans différents types de discours (textes descriptifs et narratifs). Ils font valoir que chaque type de texte répond à une question sous-jacente, la *Quaestio*. Pour les textes narratifs, la *Quaestio* se résume ainsi : *qu'est-ce qui s'est passé pour p*. [protagoniste] *au t¹* [premier temps référentiel] ? Toutes les propositions qui

apportent une réponse à cette question sous-jacente appartiennent à la trame du récit, et font avancer le temps référentiel, et toutes les autres, à l'arrière-plan, suspendent momentanément celui-ci.

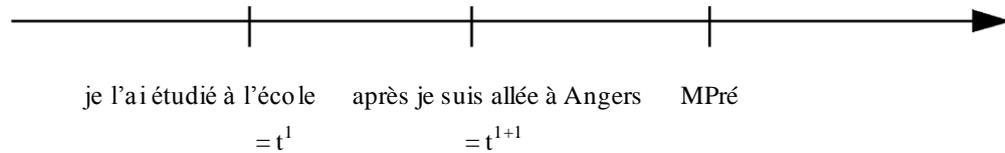
En revanche, les dialogues dont il est question ici se qualifient plutôt comme des comptes-rendus factuels d'expériences, et les séquences ancrées au passé ne répondent pas à une *Quaestio* prédéterminée. Bien au contraire les « quaestiones » sont multiples et se négocient au fil du dialogue, qui contient des parties descriptives et argumentatives, ancrées dans le passé ou non.

Pour contourner cette difficulté, j'ai sélectionné un facteur temporel spécifique : le déplacement du temps référentiel (le MRep dans ma terminologie) dans les passages ancrés au passé. Plus précisément, il s'est agi de restituer l'axe temporel derrière les procès référant au passé et d'établir les relations d'ordre internes de ces procès. Un déplacement temporel se définit dans mon analyse comme « tout changement de localisation temporelle d'un procès pouvant être établi entre deux propositions adjacentes à des formes du passé ». Cette définition inclut des déplacements dans deux directions : j'ai fait la différence entre déplacements *progressifs* et *retrospectifs*, les premiers correspondant à la progression temporelle, les derniers aux retours en arrière, les deux se situant dans la jonction de deux propositions adjacentes.

Les moyens susceptibles d'assurer le mouvement temporel peuvent être morphologiques, lexicaux ou inférentiels. Comme l'affirment Riegel *et al* (1994), le système aspecto-temporel *en lui-même* ne sert pas à indiquer les déplacements : la localisation des procès n'est pas assurée, en français, par les seuls temps du verbe. Elle résulte de l'ensemble des éléments temporels de la phrase, « même si celui-ci (= le temps verbal) a souvent un rôle déterminant » (Riegel *et al.* p. 579). Il s'ensuit que l'interprétation d'un déplacement est souvent transmise par une combinaison des moyens morphologiques, lexicaux et discursifs, sauf pour le *plus-que-parfait*, dont le sens fondamental est d'indiquer un retour en arrière sur l'axe du temps.

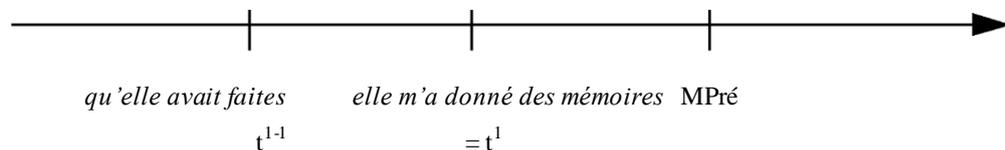
Les progressions sont codées t^1 et t^{+1} et les retours en arrière t^1 et t^{1-1} . Le code « t^1 » signifie « temps 1 » et indique le point temporel de départ. Les progressions, marquées par le signe « +1 », indiquent un avancement par rapport à ce premier point temporel, et les retours en arrière, marqués par « -1 », indiquent de leur côté un retour à un moment temporel antérieur au t^1 . Voici un exemple de progression identifiée grâce aux compléments adverbiaux :

- (26) I: Comment as-tu appris le français ?
 E: Comment ? *J'ai / je l'ai étudié à l'école / pendant six ans (= t¹). Et après ça (= t¹⁺¹) je suis allée: à à Angers.* (Eva, 1^{er} entretien)



Le deuxième cas, les retours en arrière, était souvent exprimé par le *plus-que-parfait*, ou par des constructions infinitivales avec omission du sujet, telles que *avant d'aller au cinéma, j'ai allumé la télé*. Ils apparaissaient en particulier dans des énoncés multipositionnels :

- (27) E: Et puis *elle m'a donné des mémoires (=t¹) qu' elle avait faites elle-même (= t¹⁻¹)* sur lui. (Marie, 5^e entretien)



Les deux types de déplacements ont été comptabilisés selon l'hypothèse qu'un nombre élevé des ceux-ci coïnciderait avec un stade avancé plus élevé, et inversement.

6.5.1 Les déplacements temporels entre procès chez les LN et les LA

Les tableaux et résumés le nombre de déplacements dans les deux sens, au niveau individuel et par groupe de locuteurs :

Tableau 6a Déplacements du MRep dans les propositions au passé chez les LA

| | Eva | % | Lena | % | Mar | % | Yvo | % | Total | % |
|-----------------------|-----|----|------|----|-----|-----|-----|----|-------|----|
| Propositions au passé | 107 | | 168 | | 243 | | 216 | | 734 | |
| Avec déplacement | 7 | 6% | 13 | 8% | 40 | 16% | 10 | 5% | 70 | 9% |

Tableau 6b Déplacements du MRep dans les propositions au passé chez les LN

| | Anne | % | Cath | % | Jér | % | Mél | % | Total | % |
|-----------------------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| Propositions au passé | 81 | | 72 | | 50 | | 96 | | 299 | |
| Avec déplacement | 25 | 31% | 13 | 18% | 16 | 32% | 19 | 20% | 73 | 24% |

Eva et Lena se situent près d'Yvonne en termes de pourcentages de déplacements. On voit se dessiner une ligne de partage, encore une fois, entre l'emploi temporel de Marie, et celui des trois autres apprenantes.

Les locuteurs natifs ont tous des pourcentages plus élevés que les apprenantes. La moyenne est de 24 %, contre 9 % chez les LA. Qui plus est, il s'agit d'un facteur sur lequel les natifs et les apprenantes se différencient au niveau individuel aussi bien qu'au niveau des groupes. Les pourcentages de déplacements chez les quatre LA s'étendent de 5 % chez Yvonne à 16 % chez Marie. Les chiffres correspondants chez les quatre LN vont de 18 % chez Catherine à 31 % et 32 % chez Anne et Jérôme. Seule Marie s'approche des chiffres des LN.

La question se pose maintenant de savoir à quoi correspondent ces pourcentages dans la réalité dialogique. Voici quelques exemples représentatifs, le premier provenant de Jérôme, locuteur natif :

- : (28) I: *et où as-tu étudié ?*
E: *J'ai étudié donc à Paris* ($=t^1$). Je me suis promené entre Paris et Lyon parce que *j'avais commencé des études à Paris* ($=t^{1-1}$). Finalement *je suis revenu* ($=t^{1+1}$) à Lyon pour une année universitaire. Et *j'ai terminé* ($=t^{1+2}$) *le reste de* mes études à Paris. (Jérôme, LN)

On peut voir ici une illustration typique de la façon dont les locuteurs natifs structurent leur discours du passé. Dans (28), l'ordre temporel des procès est explicité par trois déplacements à partir d'un premier MRep *J'ai étudié donc à Paris* ($=t^1$). Il y a ensuite un va-et-vient le long de l'axe temporel : les procès sont ordonnés temporellement entre eux, et leur localisation précise ne laisse aucun doute

Les productions des apprenantes, même chez Marie, la plus avancée, ne contiennent pas de déplacements hiérarchisés « en plusieurs couches » à partir d'un premier t^1 comme dans (). En réponse à une question similaire, Yvonne ne précise aucune relation d'ordre entre les procès *étudier à Komvux* et *faire deux cours*:

- (29) I: *Comment as-tu appris le français ?*
E: *J'ai étudié* à Komvux. Et aussi *j'ai étudié* j'ai fait deux cours en France une à Avignon et: une à Besançon. (Yvonne, 1^{er} entretien)

Afin de ne pas surcharger le texte d'exemples, je me contenterai des deux qui précèdent pour rendre compte de cette différence fondamentale observée entre les deux groupes.

6.6 La granularité et la condensation : deux dimensions d'une typologie de représentation des événements

Un modèle proposé par Noyau (Noyau *et al.* 2005) a permis de donner une certaine assise théorique aux résultats de la section précédente, qui procèdent d'une méthode inductive et hautement *data-driven* (guidée par les données). Il convient d'abord de présenter ce modèle, initialement conçu pour rendre compte des données narratives.

Le modèle de granularité et condensation propose une typologie pour la conceptualisation et la structuration événementielle dans des narrations effectuées par des locuteurs natifs et apprenants à différents niveaux. Son atout est son caractère interlangues, qui a permis de modéliser la structuration événementielle dans une grande variété de langues (par exemple, l'arabe, l'allemand, l'espagnol, le polonais, le suédois, voir Noyau *et al.* 2005). Ce modèle s'aligne de ce fait sur un courant acquisitionniste actuel inspiré de Slobin, connu sous le nom du « Thinking-for-speaking Hypothesis » (Slobin 1991, 1996). Cette hypothèse nous invite à repenser la notion de relativité linguistique dans une perspective qui se rapproche de l'hypothèse, avancées dans les années 1960 par les anthropologues Sapir et Whorf, selon laquelle les représentations mentales dépendent des catégories grammaticales – autrement dit, la façon dont on perçoit le monde dépend des spécificités de la langue maternelle. La version moderne, testée par voie expérimentale, ne reprend toutefois pas à son compte le radicalisme culturel proposé par Sapir et Whorf. Elle propose que la langue maternelle nous pousse à verbaliser certains aspects des événements de préférence à d'autres qui resteront implicites. Plus précisément, Slobin montre comment une sorte de « biais rhétorique » (*rhetorical slant*) s'installe avec l'acquisition des distinctions grammaticales de la langue première, et comment celles-ci se manifestent dans l'encodage des événements. Ainsi, devant une même histoire, les enfants prêtent attention à différents aspects des événements en fonction des notions grammaticalisées dans leur L1 (Berman & Slobin 1994).

De plus – et ce point m'intéresse particulièrement ici – les représentations des événements imposées par la L1 s'avèrent particulièrement résistantes à une restructuration en L2, comme l'ont montré de nombreuses études depuis Carroll & von Stutterheim (1997)⁴¹.

La granularité temporelle proposée par Noyau est au cœur de cette problématique. Celle-ci réfère au degré selon lequel une situation, ou *macro-événement*, occupant un intervalle temporel donné, est découpée en sous-intervalles temporels, ou *micro-événements*.

⁴¹ Pour une mise au point récente, voir von Stutterheim, Halm et Carrol (2012) et Dietrich, Shan Kao et Sommer (2012).

Il s'agit du degré de détail – ou, pour reprendre l'analogie avec la photographie proposée par Noyau de « résolution » – avec lequel un macro-événement est détaillé dans la mise en texte. Ainsi, dans l'histoire de la grenouille (the *Frog Story*, Berman & Slobin 1994) utilisée dans de nombreuses études, si l'on choisit de dire *il rencontre des animaux* plutôt que de spécifier les événements en micro-procès [rencontre avec la taupe] + [rencontre avec le hibou] + [rencontre avec le cerf], on raconte avec un « gros grain » (= granularité temporelle faible), alors que le découpage en micro-événements entraîne une granularité temporelle fine.

Les variations du degré de granularité donnent lieu à des « moules préférentiels » différents selon les langues. Une question centrale consiste à savoir si un apprenant est capable de modifier le degré de granularité (fine ou grossière) avec laquelle une structure événementielle est typiquement représentée dans sa L1 lors de la mise en mots en L2.

On pourrait croire que le choix de détailler ou non son récit relève uniquement des choix individuels. Il va de soi que plus on avance en L2, plus on peut imposer son choix individuel de structuration narrative. Or, des études empiriques en L1 et en L2 (Noyau *et al.* 2005) confirment que les choses ne sont pas si simples. Les choix individuels d'expression, plus accessibles aux niveaux avancés d'acquisition, interagissent étroitement avec les contraintes de la L1 et la façon dans celle-ci structure typiquement les événements. En collaboration avec De Lorenzo (De Lorenzo et Kihlstedt 2001), nous avons pu constater que des apprenants suédophones et hispanophones très avancés de français reflètent le degré de granularité temporelle de leur L1 : dans la même tâche narrative, les hispanophones exploitent la distinction perfective / imperfective en français L2, alors que les suédophones ont plutôt tendance à recourir à un grand nombre de connecteurs temporels et à expliciter les relations d'ordre entre procès, en accord avec ce que font typiquement les enfants en suédois L1. Ce résultat, qui rappelle ceux de Carroll & von Stutterheim (1997), confirme les préceptes du modèle :

« On peut formuler l'hypothèse que selon les langues, et leur dominante typologique soit aspectuelle (jeux entre MQ et MSit⁴²), soit temporelle (relation d'ordre sur l'axe de temps), dans un texte de type narratif, le locuteur tendra à privilégier soit la mise en perspective, soit la succession, en recourant plutôt à l'aspectualisation ou plutôt à la granularité/segmentation et aux relations d'ordre entre micro-procès » (Noyau et Paprocka 2000, p. 4)

⁴² MQ = Moment en question, c'est-à-dire MRep ou *Reference Time*, MS = Moment de la situation, c'est-à-dire MPro ou *Event Time*.

La condensation, quant à elle, est liée à l'enchaînement des propositions dans des unités plus larges, qui peuvent être plus ou moins hiérarchisées. Ainsi, un ensemble d'événements, formant une situation dynamique complexe, peut être organisé dans une structure hiérarchique relationnelle et manifester un haut degré de condensation. Celle-ci se traduit par des énoncés multipropositionnels hypotaxiques (propositions subordonnées et constructions infinitivales avec omission du sujet, du type *avant d'aller*). Inversement, la même situation peut être exprimée avec un bas degré de condensation, où tous les événements sont présentés sur le même plan, de manière parataxique (connecteurs coordonnants tels que *et* et */* ou simple juxtaposition des événements dans des énoncés monopropositionnels).

Chez les locuteurs natifs, les deux dimensions peuvent varier : un haut degré de condensation ne présuppose pas forcément une granularité fine, et inversement. Chez les apprenants, il s'agit, selon Noyau « d'examiner systématiquement quand et pour quoi faire les deux paramètres [condensation et granularité] co-varient ou non. » (Noyau et Paprocka 2000, p. 7). C'est précisément ce que j'ai essayé de faire dans le but d'expliquer les différences attestées entre apprenants d'un côté, et entre apprenants et locuteurs natifs de l'autre, en ce qui concerne la capacité temporo-discursive.

6.6.1 Granularité et condensation dans le dialogue

Quelques exemples d'Yvonne et de Marie permettent de voir comment la granularité et la condensation interagissent :

- (30) I: Il y a des endroits très agréables à Besançon.\$
 E: Oui. (I: mm ?) Oui il y en a parce que moi je *connais* [= connaissais] rien de Besançon avant que j'étais allée. Et je *parlais* (1) à une Française *elle a dit* que c'est le plus laide ville en toute la France. Alors *quand je suis revenue* (2) *je pense* [= je pensais] *que c'était très beau mais après deux mois* (3) *j'en ai* [= avais] *assez je pense*. C'est trop petite je pense. (Yvonne, 2^e entretien)
- (31) I: Et pourquoi fais-tu du français à l'université ?
 E: Je ne sais pas
 I: Tu ne sais pas ? (RIRE)
 E: Non. *Quand j'ai fait tous mes papiers* (= t^1) pour l'université en Belgique et *quand j'étais là-bas* (= t^{1+1}) je voulais bien faire le français, continuer, *comme j'avais commencé* (= t^{1-1}). Mais *quand je suis arrivée à la maison en juillet* (= t^{1+2}) je ne voulais pas du tout faire le français.
 I: Pourquoi ? (Marie, 1^{er} entretien)

Chez Marie, (31), les propositions subordonnées mises en caractères gras découpent des micro-procès du flux temporel du passé et les mettent en diverses relations d'ordre vers

l'avant ($=t^{+1}$) ou vers l'arrière ($=t^{-1}$). Chaque micro-procès peut facilement être reconstruit et inscrit sur l'axe temporel. L'exemple (30), de son côté, contient au moins trois propositions, marquées (1) à (3), qui sont ambiguës quant à leur ancrage temporel. En effet, la façon dont Yvonne structure son discours donne l'impression d'une sorte d' « éclatement temporel » : on ne sait pas où elle se situe sur l'axe temporel. De ce fait, l'extrait (30) ne se prête pas à la segmentation en micro-procès repérables sur l'axe temporel comme dans (31). On pourrait dire qu'Yvonne raconte avec un « gros grain » (= granularité faible) à partir de *je parlais à une Française*, alors que Marie recourt à une granularité temporelle plus fine.

Un dénominateur commun de ces deux exemples contrastés est que les événements se situent dans un contexte de subordination temporelle avec *quand*. Cela évoque un lien possible entre granularité et condensation. Il s'avère que Marie, qui est capable de découper le discours en micro-événements, sait également se servir de divers procédés hypotaxiques pour hiérarchiser l'information temporelle. Voici l'exemple (22), déjà discuté à propos des valeurs de l'IMP, où un haut degré de granularité temporelle corrèle de façon tangible avec une condensation forte. Non seulement peut-on identifier plusieurs sous-intervalles temporels, mais il y a aussi plusieurs niveaux d'intégration syntaxique des procès, réalisés à l'aide de constructions infinitivales et des énoncés subordonnés (*avant d'aller, pour regarder* et *si c'était...*) :

- (32) I: Hier tu as regardé la télévision ?
 E: Hier *j'ai seulement / ouvert* ($=t^1$) la télé *pour regarder* si: c'était quelque chose *avant d'aller* au cinéma mais *j'ai / immédiatement fermé* ($=t^{-1}$). *C'était* Dallas là. (Marie, 1^{er} entretien)

Chez Yvonne, le degré de granularité reste faible, tout comme le degré de condensation. Chaque fois qu'Yvonne utilise une subordonnée temporelle avec *quand* dans un contexte du passé, l'une de ces deux stratégies compensatoires est appliquée : ou bien elle recourt à la forme de base au présent non marquée temporellement, comme *je pense* et *j'ai* dans (30), ou bien elle s'abstient de clarifier la relation temporelle entre les deux propositions. Ces deux stratégies peuvent coïncider, comme c'est le cas dans (30).

En réponse à la question de savoir « quand et pour quoi faire les deux paramètres [condensation et granularité] co-varient ou non », il me paraît essentiel de tenir compte du type de discours. Dans des récits, le découpage en micro-procès ne présuppose pas dans la même mesure une condensation élevée : les deux paramètres peuvent aller dans deux directions différentes, pourvu que l'apprenant s'en tienne à la *Quaestio* : *qu'est-ce qui s'est passé à t^{+1} ?* En revanche, dans les données dialogiques, dépourvues d'une telle

contrainte discursive préalable ; l'apprenant ne saurait s'appuyer sur une *Quaestio* préétablie pour référer au passé. En l'absence d'un tel appui, l'apprenant doit lui-même préciser l'ancrage temporel et motiver la « raison de dire » des événements qu'il introduit dans le discours. Cette tâche exige un certain degré de condensation entre les propositions et une granularité temporelle fine, faute de quoi le discours reste plat et le récepteur reste sur sa faim quant au propos du texte. C'est exactement ce qui se passe dans (30), où l'ancrage temporel s'aplanit et devient peu précis.

L'interlocuteur accuse réception de la réplique d'Yvonne par *mm, oui* mais ne développe pas le sujet, en l'occurrence le point de vue qu'a Yvonne sur la ville de Besançon, alors que Marie, dans (31), est invitée à en dire plus (I: *pourquoi ?*).

Pour conclure sur ce point, dans le discours spontané qu'est le dialogue, la mesure dans laquelle l'apprenant découpe le flux temporel en micro-procès est liée au degré de condensation de son discours, et les deux sont liés au niveau d'acquisition : un faible degré de granularité temporelle implique un faible degré de condensation, qui indique à son tour un stade moins élevé (ex. 30), et inversement (ex. 31). Le dialogue est à la fois plus simple et plus difficile que la reproduction d'un récit : il n'impose pas les mêmes restrictions qu'un récit sur les relations inter-propositionnelles (trame / arrière-plan), mais ne donne pas non plus un cadre temporel (une *Quaestio*) sur lequel s'appuyer pour hiérarchiser les événements dans les séquences au passé.

6.7 Bilan sur les étapes avancées d'acquisition de la temporalité

Les apprenantes avancées examinées ici, tout en référant massivement au passé, se différencient des locuteurs natifs en ce qui concerne certains liens forme-fonction dans leurs productions. Ces liens m'ont permis de distinguer différents stades d'acquisition.

Les traits caractéristiques des deux stades établis corréleront synchroniquement chez les quatre apprenantes et permettent, par leur nature implicationnelle, de distinguer un profil apprenant avancé élevé – Marie – et un profil avancé bas – Eva et Yvonne. La quatrième apprenante, Lena, semble se situer à un stade intermédiaire entre les deux autres.

Certains traits sont purement quantitatifs et facilement falsifiables, alors que d'autres sont qualitatifs et plus difficiles à généraliser, à moins de les modéliser dans des tâches expérimentales. Ils ont tous été établis inductivement, suivant une approche *bottom-up*,

représentative des recherches fonctionnalistes européennes en L2, qui s'oppose à l'approche orientée *top-down* qui domine outre-Atlantique (Towell 1997).

Tableau 7. Traits caractéristiques de la référence au passé à deux stades avancés (Adapté de Kihlstedt 1998a, p. 259 et Kihlstedt 2002a, p. 353)

| Forme/fonction (chapitre 5) | Stade avancé bas | Stade avancé élevé | Exemple / Tableau |
|---|------------------------|--------------------------|----------------------|
| 1. Emploi du <i>plus-que-parfait</i> | - | + | (27) |
| 2. Variation lexicale limitée de formes à l'IMP | + | - | Table 2a |
| 3. Verbes dynamiques à l'IMP limités aux verbes apparus au PC | + | - | Table 4 et 5 |
| 4. Verbes téliques à l'IMP | +/- | +/- | Table 4a |
| 5. Verbes d'état au PC | - | + | Table 5a |
| 6. IMP d'habitude | - | + | (15), (18) |
| 7. IMP d'inclusion brève | - | + | (22), (23) |
| 8. Une forme de base au présent à référence passée | + | - | (7), (8) |
| 9. Une forme de base au PC dans les contextes du PQP | + | - | (9), (10) |
| Traits interactionnels/discursifs (chapitre 6) | Stade avancé bas | Stade avancé élevé | Ex. / Tableau |
| 10. Initiatives de passages à l'IMP avec verbes dynamiques | - | + | (18) |
| 11. Réticence à répondre à des questions à l'IMP | + | - | (20), (21) |
| 12. Réponse au PC à des questions à l'IMP | + | - | (19) |
| 13. Formes de base et/ou déplacements inférentiels dans des énoncés avec subordination temporelle | + | - | (23), (30) |
| 14. Marquage des relations d'ordre entre procès | - | + | Tableau 6 (31) |
| 15. Ellipses syntaxiques entre propositions du passé, <i>avant de..</i> | - | + | (32) |
| 16. Recours à <i>maintenant</i> comme balise discursive | + | + | (17) |

IMP = *imparfait*, PC = *passé composé*, PQP = *plus-que-parfait*

Les limites de mon étude (quatre études de cas) ne me permettent pas de déterminer dans quelle mesure ces traits spécifiques sont valables pour les apprenants avancés en général.

Toutefois, il est à noter que certains traits ont été mis à l'épreuve et pour l'essentiel confirmés dans d'autres études, notamment ceux qui ont trait à l'IMP (Squartini & Marelllo 2004, Bardovi-Harlig 2005, Howard 2005b et Labeau 2009). Sur les 26 traits établis à l'origine dans Kihlstedt (1998a), 16 ont été retenus et confirmés⁴³ dans mes études ultérieures sur d'autres apprenants, plus avancés et effectuant d'autres tâches (Kihlstedt 1999a, 1999b 2002a, 2009a).

Pour cette raison, ces traits me semblent fournir un point de départ opérationnel pour toute recherche ultérieure axée sur l'acquisition du temps et de l'aspect en français chez des adultes ayant dépassé, de près ou de loin, les premiers stades.

Il ressort du tableau 7 que la grammaticalisation de la référence au passé n'est pas achevée, en dépit du recours à des moyens morphologiques pour marquer le temps. Les 16 traits peuvent se résumer en trois points :

1. La forme précède la fonction

Ce constat, également observé par les chercheurs du projet ESF concernant la temporalité (Dietrich *et al.* 1995), rend compte d'une tendance générale : la production des formes précède la maîtrise sémantique des fonctions exprimées par celles-ci. Cela est particulièrement vrai dans le cas de l'imparfait, qui est limité, pour l'essentiel, à quelques verbes d'état fréquents et à une partie restreinte de ses valeurs.

2. La relation temporelle par défaut est « avant maintenant »

Une constante dans les productions d'apprenants se situe dans le marquage d'une relation déictique d'antériorité qui pourrait se résumer à la formule « < MPar ». Plus cette relation est spécifiée – *aspectuellement*, par un marquage diversifié de la relation entre le MPro et le MRep, ou *temporellement*, par l'explicitation des plusieurs MRep dans le passé et, partant, par le marquage des relations d'ordre entre les procès – plus l'apprenant est avancé.

3. « Un niveau du passé à la fois »

Les apprenantes semblent guidées par cette devise. Les contextes où l'IMP implique un décalage entre le MPro et le MRep sont faiblement attestés. La relation de base est la coïncidence totale entre les deux. Les énoncés où l'IMP exprime à la fois la durativité et l'itérativité (= l'IMP d'habitude) sont rares, tout comme la hiérarchisation d'une situation à l'IMP par rapport à un événement au PC. Dans les deux cas, il est question des deux niveaux

⁴³ Il s'est avéré en particulier que certains traits interactionnels de Kihlstedt (1998a) n'ont pas été confirmés dans les études ultérieures.

aspecto-temporels. Ce résultat peut s'expliquer par un effet d'influence fonctionnelle de la L1, le suédois, où aucune des valeurs de l'IMP n'est encodée morphologiquement, ainsi que par l'application du principe « une forme = une fonction » (*the one-to-one* principle, voir *supra* 3.2.1), caractéristique de l'acquisition L1 et L2.

La capacité consistant à caractériser une situation du passé au niveau des micro-procès et à articuler plusieurs sous-intervalles simultanément dans le discours est un trait discursif « avancé ». C'est pour cette raison que le *plus-que-parfait*, qui exprime une relation du passé dans le passé, soit deux niveaux du passé, pose des problèmes aux apprenants. L'étape ultime attestée dans les données est celle où l'apprenant parvient à faire des allers et retours sur l'axe temporel, tout en maintenant et hiérarchisant plusieurs intervalles du passé se déroulant simultanément par le biais de ses propres moyens linguistiques morphologiques, syntaxiques et discursifs. Une citation de Bowerman, qui réfère à l'acquisition L1, résume ce qui caractérise cette étape ultime incarnée dans mes données par la production de Marie :

« The ability to 'summarize' across events to make larger conceptual units is [...] important input to the flexible use of many devices for marking temporal relations, e.g. use of imperfective vs perfective markers [...] and marking of simultaneous events or one event taking place while another event is in progress » (Bowerman 1984)

Cette citation servira à la fois de conclusion pour la première partie de ma synthèse et d'introduction à la seconde, axée sur les liens formes/fonctions et les relations temporelles chez des enfants bilingues qui acquièrent deux langues premières, ou qui entament l'acquisition d'une deuxième langue alors que le développement de la première n'est pas encore terminé.

II^e partie: Bilinguisme simultané et bilinguisme successif

Chapitre 7. Acquisition initiale du langage (monolingue et bilingue)

Une démarche de recherche axée sur l'acquisition bilingue chez des enfants ne saurait passer outre l'acquisition initiale du langage. C'est pourquoi cette deuxième partie de la synthèse s'ouvre sur ce domaine, pour passer ensuite aux spécificités de l'acquisition bilingue.

Il n'est plus possible de considérer l'acquisition du langage autrement que dans un cadre pluridisciplinaire. Les questions débattues allient différentes traditions scientifiques, issues de la linguistique, de la psychologie et, plus récemment, des neurosciences et de l'ingénierie. De plus, ce domaine se prête à des méthodes variées et complémentaires, notamment grâce à l'essor de nouveaux outils tels que les enregistrements de l'activité cérébrale, l'analyse du traitement cognitif en temps réel et l'élaboration de grands corpus translinguistiques. La synergie qui en résulte permet d'évaluer de manière précise les implications cognitives des propriétés fondamentales des systèmes de langues pour l'acquisition par l'enfant et par l'adulte (Kail, Fayol & Hickmann 2008).

Si la première partie de la présente synthèse avait comme base une approche essentiellement écologique *in vivo*, cette seconde partie présentera des travaux issus de méthodologies diverses – depuis l'étude des productions spontanées et contrôlées chez des enfants suivis longitudinalement jusqu'à des expériences nettement *in vitro*, comme la détection des erreurs morphosyntaxiques en temps réel.

L'objectif est double : premièrement, je souhaite présenter certains angles de vue féconds sous lesquels l'étude du bilinguisme infantin a été abordée, ainsi que les débats et controverses qui animent ce champ de recherche. Les données bilingues dont je dispose seront ainsi examinées à la lumière de différents courants de recherche récents. La temporalité constituera toujours le terrain d'investigation principal, mais le bilinguisme infantin et ses enjeux passeront au premier plan.

Le fait est cependant que nombre de questions débattues en acquisition du langage n'ont pas ou peu été exploitées dans le cas d'enfants bilingues, où beaucoup reste à faire. On peut s'en étonner dans la mesure où les enfants bilingues constituent un exemple particulièrement intéressant du fait que les propriétés spécifiques des deux systèmes linguistiques se trouvent confrontées chez le même individu. De plus, un nombre croissant d'enfants acquièrent plus d'une langue au cours de leur développement – un enfant d'Ile-de-France sur quatre étant ainsi considéré comme vivant dans un environnement multilingue (Deprez 1994). Je souhaiterais donc, dans un deuxième temps, proposer quelques pistes pour

des études ultérieures sur ce groupe d'enfants, et en particulier pour la tranche d'âge de 6 à 10 ans, âge scolaire qui est aujourd'hui le plus délaissé dans les recherches.

7.1 L'approche translinguistique et le lien langue/cognition

Deux perspectives actuelles semblent particulièrement propices à l'avancement de nos connaissances sur les enfants bilingues : celle de l'approche comparative interlangues (translinguistique)⁴⁴ et celle qui relie langue et cognition. Tout d'abord, le fait que les caractéristiques typologiques de la langue première jouent un rôle important dans le rythme et le cours du développement est souvent souligné. Des comparaisons interlangues sont devenues indispensables pour l'étude de l'acquisition du langage (Dressler 2008, Lieven 2008). Slobin (1985-1997, voir Lieven 2008 p. 135) a été à l'origine de cette tendance de recherche dans le cadre du projet translinguistique de Berkeley, qui s'est soldé par une étude en cinq volumes sur l'acquisition de la langue première dans 23 langues. Il y propose quelques principes opérationnels qui, selon lui, déterminent l'ordre et le rythme d'acquisition de différents phénomènes linguistiques. A titre d'exemple, une langue à morphologie analytique telle que le turc, qui présente une correspondance transparente entre forme et fonction, serait plus facile et rapide à acquérir qu'une langue à morphologie synthétique, où un morphème peut porter plusieurs sens. De même, un enfant qui apprend une langue dans laquelle l'ordre des mots est stable, comme l'anglais, serait guidé de manière plus fiable dans l'acquisition de la syntaxe qu'un enfant apprenant une langue à ordre des mots flexible, comme l'italien, et ainsi de suite.

Lieven (2008, p. 131) affirme qu'« après 25 années de recherche, il reste encore beaucoup à faire dans le domaine de l'acquisition du langage dans une perspective translinguistique ». Cette affirmation est encore plus vraie pour les enfants bilingues, chez lesquels l'approche translinguistique est pourtant présente par définition. Les comparaisons interlangues dans la recherche sur le bilinguisme concernent surtout des questions de développement autonome de chacune des langues (voir 8.2 *infra*) et, dans un moindre degré, la complexité ou la facilité d'acquisition d'une des langues par rapport à l'autre et les éventuelles conséquences qui en découlent quant au rythme ou à la trajectoire du développement.

⁴⁴ Le terme « interlangues » a la préférence des psychologues, tandis que les psycholinguistes utilisent plutôt l'adjectif « translinguistique ». Les deux sont plus ou moins équivalents au terme anglais *crosslinguistic*. J'utiliserai l'un et l'autre de manière indifférenciée, sans connotation particulière.

La deuxième perspective est distincte de la première tout en y étant liée. Si la variation interlangues est prise en compte, il reste à déterminer la nature du lien qu'elle entretient avec le développement cognitif. Par exemple, existe-t-il aussi une variabilité cognitive liée à la variabilité typologique ? Les psycholinguistes s'intéressent depuis peu à cette question, en particulier dans les domaines des deux grandes catégories cognitives universelles : l'espace et le temps (Hickmann 2008). Selon certaines hypothèses récentes, les propriétés spécifiques des langues affecteraient le traitement de l'information dès le niveau cognitif, dépassant ainsi la production de la parole. Dans les termes de Hickmann (2008, p. 164) « la langue “canaliserait” l'information, amenant les locuteurs à prêter plus ou moins d'attention à différents aspects de leur environnement ». Cette optique de la relativité linguistique a été proposée, entre autres, pour la conceptualisation des événements (Slobin 1985, 1996) et pour le traitement du langage en temps réel (MacWhinney & Bates 1989). Un autre domaine de l'interface langue-cognition est la représentation du mouvement, domaine massivement exploré par Maya Hickmann et ses collaborateurs. Ceux-ci ont également inclus des comparaisons approfondies entre enfants (L1) et adultes L2 (Hickmann 1998, 2003, 2008, Hickmann, Hendricks & Champaud 2008, Oschenbauer 2010 et Engemann 2013). Les enfants bilingues se prêtent particulièrement bien à ce type d'analyse dans la mesure où les déterminants linguistiques et les déterminants cognitifs se développent chez eux en parallèle, avec deux langues à propriétés similaires ou non. L'étude du bilinguisme infantin permet ainsi d'opérer un effet de loupe sur de nombreuses interrogations actuelles au sein de la psycholinguistique acquisitionnelle.

7.2 Organisation de la deuxième partie

Après une présentation de différents modes d'acquisition bilingue et des acronymes employés, je résumerai les débats et controverses qui caractérisent actuellement ce champ de recherche (chapitre 8).

J'exposerai ensuite les études que j'ai pu effectuer dans le cadre de trois projets distincts, ainsi que les nouvelles interrogations qui en ont découlé. Deux ensembles d'études ont trait à la temporalité (chapitres 9 et 10), tandis que le chapitre 11 aborde le traitement des indices linguistiques en temps réel. Le dernier chapitre (chapitre 12) sera consacré aux retombées pédagogiques et au lien entre l'acquisition bilingue et l'enseignement. J'y rendrai compte d'une étude conjointe sur le lexique verbal portant sur ce lien, et soumettrai quelques

réflexions sur les conditions de réussite de l'apprentissage des langues en classe, conjuguant différentes formes d'interventions.

Chapitre 8. Débats et controverses

8.1 Bilinguisme simultané et successif

Une grande partie des recherches sur le bilinguisme infantin se penche sur les différences et les similitudes entre enfants monolingues et enfants bilingues dits *simultanés* (deux langues depuis la naissance). Comme on va le voir, ces recherches mettent souvent l'accent sur les similitudes entre les deux groupes, tout au moins dans la langue dominante (Schlyter & Håkansson 1994, Genesee 2003, de Houwer 2005).

Plus récemment, un nombre croissant d'études ont commencé à s'intéresser aux enfants issus du bilinguisme *successif* (une première langue, puis une seconde) (Unsworth 2005, Granfeldt *et al.* 2007, Paradis 2007, 2011, Meisel 2008, 2009, Tracy & Thoma 2009). Dans l'absolu, les deux groupes s'opposent, étant donné que les bilingues simultanés grandissent avec deux langues maternelles, alors que les bilingues successifs sont confrontés à une langue seconde alors que le développement de la langue maternelle est déjà entamé. Les bilingues successifs se distinguent à leur tour des adultes qui acquièrent une langue seconde par le fait que ces derniers possèdent déjà un système cognitif entièrement développé au début de l'apprentissage. L'enfant issu du bilinguisme successif, quant à lui, évolue sur le double plan linguistique et cognitif au cours du développement, avec un certain retard du développement linguistique au début.

Mes travaux sur le bilinguisme consistent essentiellement en une comparaison de ces trois modes d'acquisition bilingue, chacun impliquant différemment la notion de développement linguistique et cognitif. Le tableau suivant récapitule les modes d'acquisition concernés en indiquant les sigles utilisés pour y faire référence :

Tableau 8 : Modes d'acquisition comparés

| Mode d'acquisition | Sigle |
|--|--------------------|
| Première langue ou langue maternelle | L1 |
| Deux premières langues = bilinguisme simultané | 2L1 |
| Une première langue, puis une seconde = bilinguisme successif | « enfant L2 », eL2 |
| Une langue seconde acquise à l'âge adulte = bilinguisme tardif | « adulte L2 », aL2 |

8.2 Le bilinguisme simultané – séparation et indépendance

En dépit de leur rareté par rapport aux études sur l'acquisition monolingue, les études portant sur l'acquisition de deux langues dès la naissance ont une longue histoire derrière elles. Dès 1913, Ronjat a publié une description détaillée du développement de son fils, Louis, élevé avec le français et l'allemand. Louis a montré des progrès rapides dans ses deux langues et peu de confusion entre les deux. Ronjat a attribué ce résultat au fait que les deux parents ont adhéré au principe « un parent – une langue », chaque parent s'adressant à leur enfant dans sa langue maternelle.

Cette facilité de séparation a été mise en doute par Werner Léopold en 1949. Malgré l'application du principe « un parent-une langue », sa fille, Hildegard, a traversé un stade au cours duquel elle utilisait des mots de ses deux langues dans un même énoncé. Léopold devait interpréter ce comportement comme une confusion au sein d'un système uniforme, relevant par conséquent plutôt d'un mécanisme d'acquisition monolingue.

Derrière ces observations quelque peu contradictoires se profile un débat entre deux hypothèses : celle d'une séparation complète et d'un développement autonome des chacune des deux langues, et celle d'un système uniforme.

Dans un premier temps, la plupart des recherches sur les bilingues simultanés ont été inspirées par l'hypothèse d'un système uniforme (*the unitary language system hypothesis*). Selon Volterra & Taschner (1978), les deux langues restent non différenciées au cours d'une première phase. Vient ensuite une deuxième phase, caractérisée par une séparation du lexique alors que la syntaxe reste commune aux deux langues. Enfin, vers 2-3 ans, on observe une troisième phase où l'enfant utilise les deux langues de manière différenciée sur le plan du lexique aussi bien que de la syntaxe. Pour ces chercheurs, il s'agirait alors initialement d'une acquisition monolingue. Plusieurs études ultérieures ont opté pour l'hypothèse d'une

séparation complète dès le début, de telle sorte que les deux langues se développeraient comme chez deux enfants monolingues (Meisel 1989, de Houwer 1995, Genesee & Nicoladis 2006).

Le problème se résume à la question de savoir s'il s'agit d'un développement interdépendant ou autonome des deux langues. L'idée d'un développement interdépendant postule une influence systématique d'une langue sur l'autre, ayant comme conséquence des différences dans le rythme et dans les structures par rapport à l'acquisition monolingue de la même langue (Genesee & Nicoladis 2006).

Depuis l'étude de Volterra & Taschner (1978), de nombreuses recherches comparant l'acquisition bilingue avec l'acquisition monolingue des mêmes langues ont été menées. Contrairement à l'hypothèse initiale d'un système uniforme, un grand nombre d'études s'accordent aujourd'hui à conclure que les enfants bilingues acquièrent tôt les propriétés grammaticales respectives de leurs deux langues. Pour ne mentionner qu'un exemple, Paradis & Genesee (1996) montrent que des enfants âgés de 2 à 3 ans acquérant simultanément l'anglais et le français utilisent des formes finies de façon précoce dans les deux langues et placent correctement la négation avec des verbes lexicaux en position postverbale en français (*n'aime pas*) et préverbale en anglais (*do not like*), tout comme des enfants monolingues de ces deux langues. De plus, concernant le rythme du développement, les enfants bilingues ne se différencient pas de manière générale de leurs camarades monolingues, tout au moins dans leur langue dominante (Paradis & Genesee 1996, Genesee & Nicoladis 2006).

Un recensement exhaustif des études en faveur de l'hypothèse d'un développement séparé et essentiellement autonome (*Separate Development Hypothesis*) des deux langues a été réalisé par de Houwer (2005). Celle-ci résume une cinquantaine d'études empiriques longitudinales sur 29 enfants issus du bilinguisme simultané, âgés de 1 à 4 ans, dans 13 domaines morphosyntaxiques. Elle a inclus 12 langues dans 13 combinaisons différentes, y compris quelques langues moins fréquemment examinées, telles que le basque, le japonais et le lettonien. Toutes les études supportent unanimement l'hypothèse d'un développement morphosyntaxique séparé dès le début. Pour de Houwer, de jeunes enfants bilingues prêtent une attention particulière à la nature variable de l'input linguistique qu'ils rencontrent, ce qui leur confère une capacité précoce à séparer les deux systèmes. Selon elle, ce sont les mécanismes de traitement d'enfants bilingues qui leur permettraient de traiter l'input de chaque langue comme un ensemble morphologique fermé (*a morphologically closed set*, 2005, p. 35).

Une implication de cette capacité représente un avantage pragmatique et une compétence sociolinguistique rudimentaire qui se développent très tôt. La compétence de faire un choix approprié entre les deux langues s'acquiert très précocement : dès 2 ans, l'enfant sait quelle langue parler à qui et dans quel contexte. Il change sans difficulté de langue selon l'interlocuteur, et ce même dans des situations où l'interlocuteur est une personne inconnue parlant la langue non dominante de l'enfant (Genesee 2002).

Or, dans les faits, personne ne nie que le langage de jeunes bilingues présente des influences interlangues, des interférences et des mélanges. Celles-ci sont reconnues et discutées par Genesee (2002) et de Houwer (2005). Selon l'optique de la grammaire générativiste, cet état de fait ne remet pas en cause l'hypothèse de base d'un développement séparé et indépendant. Pour ces chercheurs, c'est l'existence d'une compétence sous-jacente unifiée et invariable, un dispositif d'acquisition linguistique inné (*the LAD, the Language Acquisition Device*), qui explique les similitudes entre enfants monolingues et bilingues. Ainsi, tout en discutant les études traitant des énoncés mixtes qui, par définition, n'existent pas chez les enfants monolingues, de Houwer (2005) souligne en particulier les ressemblances morphosyntaxiques entre les deux groupes d'enfants. Elle attribue les occurrences de mélanges essentiellement à des différences individuelles et fait valoir leur faible fréquence globale. Dans tous les cas, c'est un phénomène qui n'affaiblit aucunement l'idée centrale :

« Those similarities [entre bilingues et monolingues] highlight the robust nature of the primary language development process, which seems immune to whether a child is growing up learning two languages or just one » (De Houwer 2005, p. 42).

En somme, une même compétence sous-jacente et un système d'acquisition linguistique abstrait et dans l'ensemble harmonieusement invariable, indépendant du fait que l'enfant grandisse avec une ou deux langues : c'est ainsi qu'est expliquée la facilité avec laquelle les enfants acquièrent deux langues dès leur jeune âge par les générativistes. C'est la grammaire universelle qui se charge de déclencher la fixation correcte des paramètres à partir d'un minimum d'input, ce qui permet à l'enfant d'acquérir les structures grammaticales de chacune des langues et de changer facilement de langue selon l'interlocuteur.

Même si nul ne soutient plus qu'une personne bilingue soit la somme des deux monolingues (Grosjean 1982), le débat est loin d'être tranché. L'hypothèse d'un développement séparé et indépendant a été remise en question par Döpke (2000) et Mishina-Mori (2005), qui font valoir que le développement bilingue se caractérise surtout par de nombreuses influences interlangues. Pour celles-ci, il y a à la fois indépendance et

interdépendance entre les deux langues au cours du développement. Mishina-Mori (2005, p. 312) fait état d'un consensus croissant selon lequel « the current parameter setting model alone cannot account for the features of bilingual development ». Dans une étude sur des enfants anglais-japonais, elle attribue l'absence de transfert d'une langue sur l'autre à une plus grande facilité de séparer deux langues typologiquement différentes plutôt qu'à la seule hypothèse d'un développement indépendant des deux langues. En ceci, elle rejoint une observation faite par Slobin dès 1973, à savoir que le transfert n'a lieu que si un trait morphosyntaxique particulier est moins complexe que le trait fonctionnellement équivalent dans l'autre langue. Vu les différences morphosyntaxiques entre l'anglais et le japonais, le transfert⁴⁵ n'a pas lieu de se produire. Dans la même veine, Döpke (1998, 2000) situe les interférences de l'anglais sur l'allemand chez les enfants bilingues qu'elle examine au sein du cadre fonctionnaliste du modèle de compétition (MacWhinney & Bates 1989) : pendant une période du développement, les enfants vont transférer l'ordre des mots S + Aux + V + O de l'anglais (ex. *I will carry you*, « je vais te porter ») à l'allemand (**ich möchte tragen dich* à la place de *ich möchte dich tragen*, « je veux te porter »). L'ordre canonique S-V-O n'est pas possible en allemand à cause de l'auxiliaire, qui impose S-Aux-O-V. Cela correspondrait à l'observation de Slobin ainsi qu'aux préceptes du modèle de compétition⁴⁶ : le trait morphosyntaxique S-V-O de l'anglais est moins complexe car toujours valide, avec ou sans auxiliaire. Aussi les enfants l'adoptent-ils avant de départager les deux options possibles en allemand, S-V-O ou S-O-V.

Mishina-Mori (2005) utilise l'approche interlangues d'une manière encore peu commune dans l'étude du bilinguisme (voir toutefois Gathercole 2007 et Paradis 2007). Elle signale la nature complexe et encore insuffisamment explorée du bilinguisme simultané : la distance typologique, la variation individuelle et le poids relatif du développement séparé sont des enjeux sans réponse conclusive. Döpke, de son côté, fait valoir que les deux optiques opposées – générativiste ou fonctionnaliste – sont complémentaires.

8.2.1 Compétence et performance bilingue

Le débat entre séparation et interdépendance prend son origine dans le fait que les deux langues ne se développent jamais complètement en parallèle. En effet, celles-ci ne sauraient être en « parfait » équilibre. Comme le fait remarquer Jisa (1999), l'idée d'un bilinguisme « vrai » ou parfaitement équilibré serait un artéfact d'une perspective théorique qui a pris trop

⁴⁵ Pour notre propos, il n'est pas nécessaire de distinguer les notions de *transfert* et d'*interférence*.

⁴⁶ Ce modèle, utilisé dans une des études présentées, sera expliqué en détail dans le chapitre 11.

souvent comme point de référence le modèle monolingue. Un bilingue n'utilise jamais ses deux langues exactement avec la même fréquence, ni dans les mêmes circonstances, ni pour les mêmes besoins. S'il pouvait utiliser l'une de ses langues dans toutes les circonstances de sa vie quotidienne et avec tous ses interlocuteurs potentiels, il cesserait d'être bilingue, car il n'en aurait plus besoin (Jisa 1999, p. 12). Le bilinguisme naît d'un besoin communicatif.

C'est la raison pour laquelle Cook (2002), Baker (2006) et Grosjean (2008), préconisent une distinction entre *la compétence* et *l'usage* bilingue. En particulier, Baker met en garde contre le danger d'évaluer les performances des bilingues à la lumière de celles des monolingues : le risque est alors de stigmatiser la capacité des bilingues en termes de défaillance plutôt que de différence. Les bilingues ne sont ni des monolingues « défaillants » ni des semilingues, mais tout simplement des personnes dotées d'un profil linguistique *différent*, composé des deux langues (Kihlstedt 2013).

De par la nécessité de coordonner systématiquement ses deux langues en temps réel, l'enfant ou l'adulte bilingue fait face à des exigences pragmatiques et conversationnelles particulières, impliquant une dimension de compétences supplémentaire qui, dans les termes de Genesee (2002), dépasse celle des monolingues :

« the systematic online coordination of two languages [...] that most bilingual children engage in reveals a kind of linguistic competence that exceeds that which is demonstrated by monolinguals »
(Genesee 2002, p. 192)

Les bilingues savent donc faire quelque chose de plus que les monolingues. Ils disposent d'une compétence linguistique qui est entièrement déterminée par l'usage : les exigences pragmatiques et conversationnelles particulières, présentes dans toute activité de parole, effacent la distinction traditionnelle entre performance et compétence dans ce groupe de locuteurs. La performance fait ici partie intégrante de la compétence⁴⁷.

8.2.2 *Le code-mixing*

Selon ce raisonnement, les occurrences d'influences interlangues, les mélanges et les interférences d'une langue sur l'autre nous renseignent surtout sur les différentes facettes de la

⁴⁷ Un débat actuel s'attache à (ré)évaluer la distinction entre compétence et performance. A titre d'exemple, la dernière journée scientifique de la *Société de linguistique de Paris* avait comme thème « L'éventail des compétences linguistiques et la (dé)valorisation des performances ». Les interventions sont apparues dans le 21^e *Mémoires de la société de linguistique de Paris* (Francois 2012). On y constate une variété d'approches (syntaxique, sémantique, prosodique, phonologique, métathéorique, argumentatives et psycholinguistique) qui témoignent du vaste florilège des questions suscitées par une réévaluation de la distinction saussurienne.

compétence bilingue. Il en va de même pour le phénomène de *code-mixing*⁴⁸, c'est-à-dire les énoncés réunissant des éléments des deux langues. Les chercheurs (Lanza 1997, Muller & Hulk 2001, Döpke 2000, Genesee 2002, Sorace 2011a) s'accordent sur trois points quant à ce phénomène :

i) Celui-ci ne s'observe que pendant le développement initial. Passé quatre ans, les enfants ne font pratiquement plus de mélanges, à l'exception de dénominations éparses de réalités culturelles spécifiques du pays où vit la famille (Baker 2006), du type *would you like your *goûter?* « tu veux ton goûter ? »

ii) Les mélanges font partie intégrante d'un processus de socialisation de l'enfant. Les parents bilingues recourent fréquemment à du *code-mixing* dans le contexte familial : c'est pour ainsi dire le « lecte » typique d'une famille bilingue. En d'autres termes, nous avons affaire à un phénomène de contacts des langues, adopté et intégré par les enfants. Compte tenu de leur haute sensibilité aux variations présentes dans l'input, ils ne feraient que refléter cet état de fait (Lanza 1997, Genesee 2002).

iii) Les énoncés combinant des éléments des deux langues sont linguistiquement contraints, prévisibles et systématiques, et ils interagissent avec le facteur de dominance. Ils ne sont en aucun cas le résultat d'une confusion. Bien au contraire, il s'agit d'une illustration d'une des compétences spécifiques d'enfants bilingues, qui consiste à puiser dans la totalité de leurs ressources linguistiques.

Ainsi, même si les ressemblances avec les monolingues dans le développement morphosyntaxique initial ont été mises en évidence depuis Volterra & Taschner (1978), il ne faut pas perdre de vue que les enfants bilingues simultanés savent surtout faire *quelque chose de plus* que les monolingues (Kihlstedt 2012, 2013). Selon Dalgalian (2000), être bilingue consiste surtout à savoir piocher intelligemment dans la totalité de ses ressources linguistiques, ce qui donne comme résultat une période de mélanges et d'interférences. Tout dépend d'où on met l'accent : sur une seule compétence sous-jacente invariable ou sur la compétence diversifiée et différente qui caractérisent les enfants bilingues, et dont les performances sont le reflet.

⁴⁸ Les enfants font souvent des mélanges au niveau intra ou interphrastique. Pour cette raison, j'opte pour le terme de *codemixing* proposé par Genesee (2002). Le terme plus connu de *codeswitching* (ou 'alternances de code') réfère à des changements de code délibérés et volontaires. Ceux-ci sont souvent plus longs que les mélanges des enfants, recouvrent typiquement plusieurs énoncés et apparaissent fréquemment chez des adultes bilingues.

8.2.3 Langue forte et langue faible

Une autre implication de la distinction entre compétence et usage bilingue est la question de la dominance. Dès 1993, Schlyter avance l'hypothèse d'une langue forte et d'une langue faible chez les enfants bilingues. A partir de ses investigations sur le développement des bilingues simultanés français-suédois âgés de 1 à 4 ans, elle a pu constater qu'autour de deux ans et demi, une « période faible » survient, où l'une des deux langues prend le dessus et devient « langue forte ». Dès lors, l'enfant préfère utiliser une de ses deux langues par rapport à l'autre. Le développement de la langue forte suit celui observé chez les enfants monolingues, aussi bien en ce qui concerne le rythme (*rate*) que l'itinéraire et l'ordre d'émergence des phénomènes grammaticaux (*route*) : le développement est rapide et pratiquement sans erreurs.

La langue faible, en revanche, non seulement se ralentit, mais montre également un développement différent. Elle présente les traits caractéristiques d'un apprenant L2 de la même langue, comme par exemple des erreurs de genre et d'accord, ainsi que l'absence ou l'acquisition tardive des subordonnées et de la morphologie temporelle (Schlyter & Håkansson 1994). De plus, les catégories grammaticales de la langue forte sont souvent « empruntées » par la langue faible (Döpke 1998, Petersen 1988, Bernandini & Schlyter 2004).

Toutefois, même si on admet, avec Schlyter, que le développement de la langue forte est identique à celui des monolingues ($2L1 = L1$) et que la langue faible se caractérise par les structures idiosyncrasiques que l'on peut trouver chez l'adulte L2 ($2L1 = aL2$), beaucoup de questions sont encore sans réponse :

Quel est le rôle des spécificités linguistiques de la langue forte et de la langue faible ? Certaines combinaisons de langues engendrent-elles plus d'interférences et de structures idiosyncrasiques que d'autres dans la langue faible ? Quelles sont les prédictions possibles quant au développement ultérieur de la langue dite faible ? Son itinéraire, bien que différent, débouche-t-il sur une maîtrise similaire à celle de la langue forte et, si oui, vers quel âge ?

Etant donné que les enfants ont acquis l'essentiel de leur grammaire vers l'âge de 4 ans, il serait légitime de prédire un développement linguistique général plus maîtrisé aux âges plus avancés dont il est question dans la présente synthèse (6 à 10 ans). Est-ce que la langue faible aura rattrapé son éventuel retard à ces âges ? Et, pour ce qui nous concerne plus particulièrement, qu'en est-il des enfants qui ont commencé l'acquisition à un âge précoce mais pas à la naissance – les bilingues *successifs* ? S'attarderont-ils plus longtemps à une

phase alignée sur celle de leur langue faible en raison d'un début d'acquisition plus tardif (après la naissance) d'une de leurs langues ? Plus précisément, quelles sont au juste les différences et les similitudes entre les enfants issus de chacun de ces deux types de bilinguisme ? Cette dernière question sera développée dans la section 8.4. Mais il importe tout d'abord de définir le deuxième mode d'acquisition bilingue, le bilinguisme successif.

8.3. Le bilinguisme successif – semblable ou différent ?

De manière générale, les différents types de bilinguisme précoce présentent en eux-mêmes des problématiques spécifiques.

On parle de bilinguisme successif dès lors que l'acquisition de la L2 commence à un âge très précoce, entre 3 et 6 ans. Comme on va le voir, il n'est pas sûr qu'il s'agisse d'une distinction absolue. En effet, là est précisément toute la question : si le bilinguisme simultané, commencé à la naissance, donne des résultats analogues à l'acquisition monolingue, tout au moins dans la langue dominante, qu'en est-il des enfants L2 (eL2) qui commencent leur acquisition d'une langue seconde pendant les premières années de la vie ? Comment leur développement se situe-t-il, d'une part, relativement aux enfants 2L1 et, d'autre part, relativement aux adultes acquérant la même langue en tant que L2 (aL2) ?

Nous disposons de peu de réponses à ces questions. Plusieurs études canadiennes s'intéressent depuis un certain temps au développement morphosyntaxique chez des enfants bilingues successifs et des enfants dysphasiques, bilingues ou non (voir par exemple Paradis & Crago 2000 et Paradis, Rice, Crago, Marquis 2008), mais les comparaisons entre les deux différents types de bilinguisme sont encore rares (voir pourtant Unsworth 2005 et Meisel 2008).

Un projet international entre l'université Paris Ouest Nanterre et l'université de Lund, Suède, s'est penché sur la question des ressemblances et différences entre les deux modes d'acquisition. Ce projet, intitulé *Age of onset and linguistic development of French* (« Age du début de l'acquisition et développement du français »), étudie de manière longitudinale des élèves issus du bilinguisme successif et du bilinguisme simultané. Une première étude pilote (Granfeldt *et al.* 2007) a montré que les bilingues successifs présentent initialement des similarités avec l'acquisition L2 adulte, et ce malgré leur âge très précoce en début d'acquisition : 3-4 ou 5-6 ans. On s'est concentré, dans cette étude, sur certains domaines morphosyntaxiques bien documentés dans la littérature relative à l'acquisition du français L2 (accord verbal, marquage morphologique du passé, objets clitiques et le genre).

Faut-il interpréter ces résultats comme la preuve d'une différence fondamentale entre les bilinguismes simultané et successif ? Et si une telle différence existe, où convient-il de situer l'intervalle crucial (angl. *cut-off point*), à partir duquel l'acquisition est plus de nature « L2 » que « 2L1 » ? Les différences initiales vont-elles s'estomper avec le temps ? Quels sont les phénomènes concernés ? Voilà les questions abordées au sein du projet. Avant de présenter quelques éléments de réponse, examinons le facteur qui sous-tend ces interrogations, celui du rôle de l'âge dans l'acquisition.

8.4 Le rôle de l'âge dans l'acquisition

La question du rôle de l'âge dans l'acquisition du langage et des langues continue à susciter un grand intérêt et à provoquer de vifs débats, tant sur le plan théorique que dans ses applications sur le terrain. Du point de vue théorique, l'idée de contraintes biologiques relatives à l'acquisition du langage, monolingue ou bilingue, conduit à s'interroger sur une « bio-programmation » spécifique à son développement, qui le sous-tendrait et le guiderait. Sur le plan pratique, les disparités entre les apprentissages précoces d'un côté, et ceux des adolescents et des adultes de l'autre, sont constamment évoquées lorsqu'il est question de décider du moment le plus approprié pour introduire l'enseignement d'une L2 à l'école. On observe souvent des conclusions quelque peu hâtives, pas toujours fondées sur les avancées des recherches, qui affirment haut et fort que le plus tôt sera toujours le mieux.

Les choses ne sont pourtant pas si simples. Dans la communauté scientifique, les avis divergent quant aux causes du prétendu avantage des enfants aussi bien en L1 qu'en L2 : doit-on attribuer cet avantage à une période critique préprogrammée biologiquement, spécifique à l'acquisition du langage – ce qui correspond à la position des théories générativistes (Paradis 2007, Meisel 2008) –, ou plutôt à d'autres facteurs généraux qui accompagnent le développement de l'enfant ? Montrul (2008) fait état d'une vue novatrice sur l'hypothèse d'une période critique en abordant le problème pour ainsi dire à rebours – en partant de la perte à l'âge adulte des *heritage languages* (langues de « patrimoine ») aux Etats-Unis. Non seulement elle conteste toute différence fondamentale entre le bilinguisme simultané et le bilinguisme successif, mais elle affirme aussi que l'exposition à la naissance à deux langues ne garantit nullement le maintien d'un bilinguisme prolongé tout au long de la vie. En ceci, elle s'oppose à la vue générativiste d'un dispositif d'acquisition biologique qui s'éteindrait à l'issue des premières années de vie et créerait une différence par rapport à toute acquisition linguistique ultérieure. Montrul fait valoir qu'une acquisition incomplète peut se produire

dans les deux cas de bilinguisme et que tout dépend de la présence de conditions d'input favorables au cours de la vie, ce qui est plus conforme à une vision émergentiste (Tomasello et Bates 2001) de l'acquisition. Marinova-Todd, Marshall & Snow (2000) abondent dans ce sens en affirmant qu'il n'y aurait pas *un* âge critique pour apprendre une L2, même si certaines périodes sont plus avantageuses que d'autres. Clarifions les sous-basements scientifiques de l'idée d'une période critique, souvent évoquée dans le contexte extrascientifique.

8.4.1 La notion de période critique

L'exemple souvent cité pour expliciter la notion de période critique est celui du comportement des oies cendrées qui, lorsqu'elles sortent de l'œuf, sont attirées de manière irrésistible par le premier objet en mouvement qu'elles perçoivent (Lorenz 1958). Cet attrait est de durée limitée : assez vite, l'oisillon ne suit plus l'objet mais au contraire s'en éloigne. C'est cet exemple qui a donné naissance à la notion d'une période critique pour l'acquisition du langage. Celui-ci concernerait un phénomène d'une durée bien déterminée dont le début et le terme seraient prédictibles, et qui constituerait un créneau de développement au-delà duquel il ne serait plus possible d'acquérir le comportement en question. Lenneberg (1967) a situé la période critique pour l'acquisition du langage entre deux ans et la puberté, mais plus la recherche avance, plus l'âge critique est situé tôt.

Le problème soulevé par l'application d'une période critique à l'acquisition d'une L2 a été maintes fois souligné : la capacité d'acquérir une nouvelle langue ne s'arrête pas brusquement à un âge particulier. Elle persiste en principe tout au long de la vie, avec un ralentissement *graduel* et progressif et non pas abrupt, selon Hakuta (2001) et Singleton (2003).

Singleton (2003) fait état de trois points de vue distincts mais compatibles sur les implications éventuelles de la période critique pour l'acquisition L2 :

(i) au-delà d'une période donnée, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif. C'est le problème de niveau final de compétence (*ultimate attainment*), traité dans un article phare par Hyltenstam & Abrahamsson (2003)

ii) au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage exigera plus d'efforts conscients qu'auparavant. Cette position, exprimée déjà par Lenneberg (1967), n'a pas trouvé d'appui conclusif, étant donné qu'il est difficile de la départager de la notion

d'apprentissage conscient et des autres apprentissages cognitifs généraux, qui deviennent prépondérant avec l'âge ;

(iii) au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage se fera par des mécanismes différents de ceux de la base de l'acquisition de la L1.

Dans le cadre des études résumées dans cette synthèse, l'hypothèse d'une période critique ne s'applique pas en tant que telle. Il sera plutôt question de possibles *effets d'âge* pour certains phénomènes linguistiques comme un des facteurs permettant d'expliquer certaines différences entre les bilingues successifs et les adultes L2.

8.4.2 La période critique et le bilinguisme successif

Plusieurs recherches récentes ont remis en question l'hypothèse initiale de Lenneberg, selon laquelle la puberté constitue la limite cruciale pour acquérir du langage. Meisel (2009) s'est particulièrement attardé sur l'âge crucial et représente une version forte de l'hypothèse d'une période critique, qu'il situe nettement plus tôt que Lenneberg. Plus précisément, il propose de considérer la période critique plutôt comme un faisceau de phases sensibles pour différentes composantes de la capacité linguistique. Le lexique, par exemple, n'entre dans aucune phase sensible et peut être acquis à tout âge. Une première période critique pour la morphologie et éventuellement la syntaxe se situerait dès 3-4 ans, et une autre vers 6-7 ans :

« [...] un ensemble de périodes sensibles, n'affectant que certains domaines spécifiques de la grammaire et à des périodes différentes au cours du développement. Des changements importants semblent intervenir vers 4 ans environ, puis à nouveau vers 6-7 ans environ. » (Meisel 2009, p. 268).

La question de base soulevée par Meisel consiste à définir ce qui permet de faire la différence entre les trois modes d'acquisition présentés dans 8.1 *supra* : l'acquisition simultanée et l'acquisition successive précoce (enfants) ou tardive (adultes). Tout en admettant que l'acquisition d'une L2 chez des enfants est un domaine où peu d'études empiriques sont disponibles, il propose l'âge de 3-4 ans comme un âge de début d'acquisition crucial pour l'acquisition de la morphologie (l'accord verbal, les clitiques et la finitude) et l'âge de 7 ans pour d'autres domaines linguistiques, comme la syntaxe. Passé ces âges, il faudrait plutôt parler d'un processus d'acquisition similaire à celui observé chez des adultes L2. L'explication avancée par Meisel se situe dans le domaine de la maturation neuronale : après 3 ou 4 ans, une « acquisition L1 » n'est plus possible car l'enfant aura déjà acquis, ou, dans les termes générativistes, « fixé » les paramètres de sa ou ses L1. Selon l'hypothèse de la « différence fondamentale » (*Fundamental Difference Hypothesis*, Bley-Vroman 1990), l'apprenant doit alors refixer les paramètres de la grammaire pour acquérir la L2, ce qui

expliquerait les erreurs et l'itinéraire différent observé en L2 ainsi qu'en langue faible chez les bilingues simultanés.

Toutefois, certaines études empiriques ne confirment pas ces prédictions. Ainsi, contrairement à la prédiction de Meisel sur un premier âge sensible pour la syntaxe vers 3-4 ans, les enfants qui démarrent l'acquisition de l'allemand entre 3 et 5 ans ne semblent pas éprouver de difficultés avec les phénomènes syntaxiques caractéristiques de l'allemand, comme par exemple l'inversion du sujet et la position du verbe. Rothweiler & Kroffke (2006) et Tracy et Thoma (2009) ont suivi de manière longitudinale l'acquisition de l'allemand par de jeunes enfants en bilinguisme successif et constatent non seulement une variation individuelle entre les enfants, mais aussi une acquisition de la syntaxe similaire à celle qui est attestée en allemand L1, alors que l'acquisition adulte L2 (aL2) est, quant à elle, différente :

« At least for crucial areas of German grammar, early L2 acquisition is just as robust as L1 acquisition and [...] in contrast with natural L2 learning in adults [...] » (Tracy & Thoma 2009, p.12)

Le projet *Age du début de l'acquisition et développement du français* avait comme point de départ quelques comparaisons effectuées entre des bilingues simultanés (2L1) et des adultes L2 par les collaborateurs de l'université de Lund (Granfeldt & Schlyter 2004). Ces comparaisons avaient surtout pointé les différences d'itinéraires entre 2L1 et aL2. Le nouveau projet incluait les bilingues successifs (eL2) dans le but, précisément, de les situer par rapport aux enfants 2L1 et par rapport aux adultes L2. Ainsi, une hypothèse de travail initiale adoptée dans ce projet était que les *itinéraires* puissent varier entre les enfants 2L1 et L2 tandis que le résultat final resterait sensiblement le même. Pour confirmer cette hypothèse, il reste à définir si, quand, et pour quels phénomènes elle se vérifie et donc de définir plus précisément s'il s'agit d'une simple différence de rythme ou d'une déviance de nature fondamentale, problème déjà identifié par l'allitération anglaise « *rate or route ?* » (Paradis 2007).

De ce parcours non exhaustif de la littérature, on retiendra que la question de l'âge ou des âges « sensibles » chez les enfants en acquisition bilingue n'a pas encore reçu de réponse conclusive. Il me semble important de souligner que la question de l'âge n'est qu'un facteur parmi d'autres pour expliquer les processus acquisitionnels d'enfants bilingues. Plus généralement, si le niveau final de compétence en L2 chez des adultes est souvent différent de celui des locuteurs natifs, cela ne prouve pas l'existence d'une période critique en L2 (Slabakova 2006, Montrul 2008). La raison pour laquelle je me suis attardée sur cette question est que les effets de l'âge constituaient une interrogation centrale dans le projet entre Lund et Nanterre (voir *infra* 9.1).

8.4.3 Autres facteurs explicatifs

Il existe des études récentes qui rejettent l'idée d'une période critique pour l'acquisition d'une L2. Selon quelques études empiriques (Liu, Li & Bates 1992, Bialystok 1997, Harley & Dart 1997), les effets attribués à l'âge ne se manifesteraient aucunement par un changement net à un moment donné (la puberté ou avant). Plus précisément, la question de l'effet de l'âge mérite d'être pondérée par d'autres facteurs tels que la quantité et la qualité de l'input (de Houwer 2009, Paradis 2011, Ågren, Granfeldt et Thomas, à paraître), les changements de vie affectant la situation des deux langues (Montrul 2008), la variation individuelle et la distance entre les langues en question (Gathercole 2007).

La distance typologique entre la L1 et la L2 est le facteur le moins examiné, mais il commence à gagner du terrain. Tolention et Tokowicz (2011) font un résumé des études existant sur le traitement cognitif chez des personnes bilingues. Il s'agit des études utilisant des méthodes d'imagerie cérébrale, telles que l'IRMf (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) et les PE (les potentiels évoqués)⁴⁹. Il s'avère que des similarités interlangues n'engendrent pas ou peu de différences dans l'activité cérébrale. Les différences dans le traitement cognitif de la L2 s'observent plutôt lorsqu'une construction donnée est différente ou propre à la L2 par rapport à la L1, ce qui renforce l'importance de la distance typologique pour expliquer certains phénomènes liés au bilinguisme.

La plupart des études citées s'intéressent à des phénomènes linguistiques relevant du niveau de la phrase et surtout de la morphosyntaxe. Si on tient compte de tous les moyens linguistiques à la disposition des enfants, y compris les moyens sémantiques, pragmatiques et discursifs, les résultats ne seront pas forcément les mêmes. De plus, la variation interlangues des moyens qu'offre une langue donnée pour structurer le discours (morphologiques, syntaxiques et pragmatiques) pourra potentiellement retarder, accélérer, voire changer le développement – un fait maintes fois mis en évidence dans les études interlangues de l'acquisition monolingue (Slobin 1991, Berman & Slobin 1994, Hickmann 2003).

⁴⁹ Les PE deviennent, à l'heure actuelle, un outil de plus en plus important pour évaluer le développement et le traitement cognitif en L1 et L2 (Kail 2012). Les PE mesurent l'activité électrique des réponses du cerveau à des événements isolés, tels que des bruits et des images, qui forment un petit ensemble dans l'EEG, un peu comme un microphone très précis qui parviendrait à isoler le son de la reine dans le bourdonnement d'une ruche. Il s'avère que ces événements s'associent avec le traitement perceptif et cognitif de divers stimuli verbaux et non verbaux qui sont rapides, transitoires et se succèdent à intervalles très courts dans le temps (pour une mise à jour des avancements récents dans le domaine, voir Kail 2012b).

Pour clore cette discussion, je tiens à souligner, à l'instar, par exemple, de Gaonach (2006) et Paradis (2007) et de que les effets de l'âge dans l'acquisition d'une langue seconde ne sont pas en soi discutables : il est bien établi que, sauf exception, les adultes L2 n'arrivent pas au même niveau de maîtrise que les enfants ayant commencé tôt, même si ces derniers peuvent progresser moins rapidement en début d'acquisition pour des raisons liées aux changements cognitifs généraux affectant l'apprentissage (Stenberg 1994). La question est de cerner avec précision cette incidence de l'âge par rapport au poids explicatif d'autres facteurs. Ma contribution à cette discussion sera développée dans les chapitres suivants.

Chapitre 9. Temps et aspect dans le dialogue

9.1 Trois volets de comparaison

Ce chapitre et les deux suivants résument trois ensembles de travaux comparatifs : tout d'abord, mes études sur des enfants bilingues, ou en passe de le devenir (enfants L2), comparés à des apprenants adultes avancés (adultes L2) ; ensuite, des études comparatives portant sur deux groupes d'enfants bilingues (successifs et simultanés) ; enfin, une étude expérimentale sur des bilingues simultanés comparés à des enfants suédois et français L1.

Les données d'adultes proviennent du corpus *Interfra*, et ont été largement décrites dans la première partie de cette synthèse. Les enfants bilingues proviennent tous du projet franco-suédois mentionné déjà plusieurs fois en *supra*. Ce projet a été mené de 2006 à 2011 à l'université de Lund en Suède et à l'université Paris Ouest Nanterre. Pour des raisons pratiques, ce projet sera désigné ci-après par son acronyme suédois, STUF (*Startålder och utveckling i franska*, « Age du début d'acquisition et développement du français »).

Le projet STUF a eu pour objectif de croiser systématiquement deux langues, le suédois et le français, et deux modes d'acquisition, le bilinguisme simultané et le bilinguisme successif, afin d'évaluer dans quelle mesure et pour quels phénomènes l'âge du début de l'acquisition s'avère déterminant. L'équipe de Lund s'est concentrée sur les stades initiaux des enfants « successifs » dans deux domaines linguistiques déjà bien documentés dans des études comparatives : les objets clitiques (Granfeldt, 2004, Granfeldt & Schlyter 2004, Granfeldt *et al.* 2007) et la morphologie verbale (Thomas 2009, soumis, Schlyter 2011, Ågren 2013). De mon côté, je me suis intéressée à la morphologie temporelle et au développement du temps et de l'aspect aux stades tardifs, et, plus récemment à l'expression du mouvement (Kihlstedt 2008, 2009a, 2009b, Kihlstedt & Schlyter 2009, Kihlstedt 2010a, Kihlstedt 2010b, Kihlstedt 2012, Hickmann, Kihlstedt & Granfeldt, en préparation), et j'ai également participé avec des collègues français à une étude sur les capacités perceptives et la compréhension en temps réel auprès des mêmes enfants (Kail, Kihlstedt, & Bonnet 2011, à paraître). Ce faisant, trois axes de recherches ont été distingués :

- Temps et aspect dans le dialogue chez les enfants L2 et adultes L2 en immersion (axe 1, chapitre 9) ;
- Temps et aspect dans des productions contrôlées : complétion des phrases et narrations chez les bilingues 2L1 et L2 (axe 2, chapitre 10) ;

- Compréhension morphosyntaxique en temps réel chez les enfants L1 et 2L1 (axe 3, chapitre 11).

L'intérêt de ces études réside pour une part dans le fait que j'ai pu bénéficier d'un terrain d'investigation privilégié pour chacun des trois axes. Tous les enfants examinés (sauf les enfants monolingues suédois et les enfants français de l'axe 3) sont issus d'un même établissement, le Lycée Français Saint Louis de Stockholm. Cela m'a permis d'isoler le facteur « âge du début de l'acquisition » (ci-après : AOA, acronyme anglais de *Age of Onset of Acquisition*) des autres facteurs explicatifs, tout en gardant constant le facteur « contexte d'acquisition ». En effet, tous les enfants étudiés passent la majeure partie de leurs journées en semaine dans la même classe française, aux heures habituelles de scolarisation en France (de 8 à 17 h).

L'autre aspect original du projet tient à ce que j'ai pu aller *au-delà* des analyses des formes morphologiques et examiner les mêmes enfants dans plusieurs tâches linguistiques et plusieurs domaines linguistiques. On se rappellera de la prédominance des phénomènes morphosyntaxiques (pronoms, morphologie verbale, négation, accord verbal) dans les études antérieures sur le bilinguisme⁵⁰ (chapitre 8). Les études présentées en *infra* concernent non seulement les formes verbales et les fonctions aspecto-temporelles exprimées par celles-ci dans une situation dialogique, mais aussi les narrations et les relations temporelles qui composent celles-ci, ainsi que la détection d'erreurs morphosyntaxiques en temps réel. A travers cette association des analyses qualitatives et des analyses expérimentales, le lien entre le développement linguistique et cognitif est toujours présent, d'une manière ou d'une autre, et les différences interlangues seront naturellement abordées dans les comparaisons entre enfants (2)L1 et L2 (chapitres 10 et 11).

9.2 L'acquisition de la morphologie temporelle en (2)L1, eL2 et aL2

D'après la plupart des chercheurs, il y a des différences nettes entre une langue acquise comme L2 à l'âge adulte et une langue acquise comme (2)L1. Pour ce qui est du temps et de l'aspect, la plus grande différence réside dans la morphologie. Selon Weist (2002, p. 71), la morphologie entre enfants et adultes est « as different as you can get. ».

En français L1, les chercheurs s'accordent à penser que le marquage morphologique temporel est acquis pour l'essentiel à 3-4 ans (Bronckart 1976, Heinen & Kadow 1990,

⁵⁰ Voir cependant les travaux d'Akinçi (2006) sur les enfants bilingues turc-français. Celui-ci s'est intéressé particulièrement aux narrations (la cohésion et les temps verbaux).

Jakubowicz 2003). Pour le passé, le *passé composé* est utilisé avant l'*imparfait* et le *plus-que-parfait*, mais pas avec tous les types de verbe au début. Selon de nombreux auteurs (Antinucci & Miller 1976, Meisel 1985, Schlyter 1990b, 2011 et Champaud 1994), le *passé composé* (ou son équivalent) se développe à partir des quelques verbes ponctuels décrivant un changement d'état (verbes perfectifs et téléiques) comme par exemple *cassé, parti, tombé*.

Ces observations ont donné lieu à l'hypothèse du « temps défectif » (*the Defective Tense Hypothesis*), selon laquelle les enfants marquent initialement l'aspect et non pas le temps. Une précision s'impose : il s'agit de l'aspect *lexical*, c'est-à-dire les propriétés sémantiques inhérentes au prédicat, appelé aussi le mode d'action ou l'*Aktionsart*. L'idée derrière le « temps défectif » est la même que celle de l'hypothèse de la primauté du mode d'action (HPA), discutée dans 3.4 et 5.3 *supra*, à savoir que les associations préférentielles entre la forme temporelle et le mode d'action sont compatibles sémantiquement⁵¹. Or, l'hypothèse du temps défectif en L1 a été mise en question par Weist (1986), qui fait valoir que les enfants marquent le temps dès le début. Weist fonde son hypothèse sur des études interlangues et postule, en L1, un développement à la fois cognitif et morphologique, où des relations temporelles de plus en plus complexes sont exprimées morphologiquement, indépendamment des propriétés sémantiques inhérentes au verbe. Il observe ainsi que, lorsque les enfants commencent à faire référence au temps passé, ils donnent la priorité à la forme du passé qui exprime le sens *parfait* (PFT), ou résultatif, où le moment de la parole est le point à partir duquel l'évènement est repéré. Cela est conforme aux analyses de Sabeau-Jouannet (1977), qui montrent comment les premières relations temporelles en L1 français, vers le futur comme vers le passé, s'organisent à partir du moment présent. Dans les termes de Reichenbach (1947, voir 3.1 *supra*), le moment de la parole (*Speech Time, S*) coïncide avec le temps repère (*Reference Time, R*), tandis que le temps de l'évènement (*Event Time*) se situe dans le passé, ce qui donne la représentation suivante : E_R, S. Voici un exemple, extrait de Schlyter (2011, p. 51):

- (32) Mimi 2;2 ans (montre une pièce d'un puzzle) :
J'ai trouvé !

Mimi s'exprime sur les conséquences immédiates d'une action se situant certes dans le passé, mais avec un résultat tangible au moment de la parole. Le *passé composé* est donc utilisé dans son sens PFT. Selon Weist (1986), les enfants commencent leur marquage morphologique par des événements du passé de ce type, ou, à défaut, par des événements qui ont eu lieu dans un

⁵¹ L'hypothèse du temps défectif a été étendue à l'acquisition adulte L2 par Andersen (1991), qui l'appelle *The Aspect Hypothesis*, voir 3.4 *supra* pour plus de détails.

passé récent. Plus tard, lorsque les enfants sont cognitivement mûrs pour référer à des événements du passé situés à un autre endroit et à un autre moment que le moment présent, le temps de référence se détache du celui-ci et coïncide avec le temps de l'événement, ce qui donne la relation *E, R_S*, comme par exemple *Hier (R) j'ai trouvé (E)*, soit la relation du passé aoriste / perfectif classique. Ce développement se reflète de près dans les formes morphologiques selon Weist. Pour le français, le *passé composé* apparaît alors avec son sens du passé perfectif. L'*imparfait*, quant à lui, exprime toujours un événement coupé du moment de la parole et apparaît après le *passé composé*⁵².

9.2.1 Comparaisons entre bilingues simultanés et adultes L2

Schlyter (1990b, 1996a) a comparé l'acquisition des formes et fonctions temporelles entre enfants issus du bilinguisme simultané et des adultes L2. Ses études se fondent sur des enfants bilingues franco-suédois âgés de 2-4 ans, chez qui se confirment le développement de Weist et l'hypothèse du temps défectif : les premières formes du *passé composé* utilisées sont *trouvé, cassé, parti*, comme en L1 français. Il en va tout autrement chez les adultes. Avant de se pencher sur ces différences, voici un aperçu synthétique du développement de la morphologie temporelle en adulte L2, observé dans plusieurs études indépendantes :

Stade 1 : Deux formes de base idiosyncrasiques en usage variable – une forme courte et une longue : « avant, je joue » « il donnE » (Dietrich *et al.* 1995, Schlyter 1996a, Bartning & Schlyter 2004, Thomas 2009).

Stade 2 : Marquage de la valeur du passé AOR avec le *passé composé* sous la forme « Aux V-e », *il a donné*, parfois surgénéralisé : *il a suivi*. La forme de base persiste, surtout dans des contextes imperfectifs : « j'ai fait des promenades, mais il pleut tout le temps » (Schlyter 1996a, Kihlstedt 2002a)

Stade 3 : La plupart des contextes du passé sont marqués morphologiquement. Émergence de l'*imparfait*, qui est toujours moins fréquent que le *passé composé* et restreint à quelques lexèmes : *était, avait, voulait*, etc. (Devitt 1992, Harley 1992, Kihlstedt 2002b, Schlyter 2003a, 2003b). Ce stade ressemble à la variété postbasique 1 chez Benazzo & Starren (2007).

Stade 4 : L'*imparfait* se propage sur des verbes dynamiques, le *plus-que-parfait* apparaît, ainsi que le *futur simple* dans quelques cas isolés. Tous les contextes du passé sont désormais marqués (Kihlstedt 2002a, 2002b). Ce stade ressemble à la variété postbasique 2 chez Benazzo & Starren (2007).

Stade 5 : Stabilisation de toutes les formes ; le *plus-que-parfait* est utilisé de manière pratiquement native, le *futur simple* est utilisé de manière plus riche et spontanée, de même que le *conditionnel* et le *subjonctif* (cf. Bartning & Schlyter 2004, Kihlstedt 1998a, 2002a).

Si on compare les stades 1 à 3 avec le développement en 2L1 observé par Schlyter, les différences suivantes ressortent (Rieckborn 2007, Schlyter 2011) :

⁵² Le lecteur attentif aura remarqué que je fais ici référence aux termes anglais de *Speech Time*, *Event Time* et *Reference Time* de Reichenbach, plutôt qu'aux abréviations françaises correspondantes (MPré, MPro et MRep) utilisées dans la première partie. La raison en est que les abréviations françaises, qui varient entre auteurs, ne sont pas utilisées dans la littérature sur l'acquisition de la langue première. Le choix des termes reichenbachiens anglais vise donc à assurer une meilleure comparabilité avec les études citées dans cette partie.

- Les enfants 2L1, contrairement aux adultes L2, n'utilisent pas de formes « courtes» (**hier je parle*) ou « longues » (*il donnE*) idiosyncrasiques, très fréquentes chez les adultes, à l'exception de quelques rares occurrences de formes courtes à référence passée chez un seul enfant.
- Les enfants 2L1 adhèrent initialement aux associations prototypiques du mode d'action / forme : les verbes téliques sont utilisés exclusivement au *passé composé*, alors que les adultes utilisent le *passé composé* avec toutes sortes de verbes dès le début (sauf les états voir Kihlstedt 2002a et 5.4 *supra*).
- En acquisition 2L1, le *passé composé* est la seule forme utilisée pour la référence passée, alors que chez les adultes, quelques formes et fonctions imperfectives (*était, avait, voulait*) sont utilisées dès le début.
- Les enfants 2L1 utilisent d'abord le *passé composé* dans son sens résultatif / parfait pour référer au passé récent (E_R, S), alors que *l'imparfait* et le *passé composé* à valeur perfective apparaissent plus tard, vers 3-3,5 ans, tout comme en français L1.
- Les adultes L2 réfèrent immédiatement au passé aoriste / perfectif par le *passé composé* (E,R_S), et ce malgré la ressemblance sémantique et formelle entre le *passé composé* au sens parfait et le *perfekt* suédois. On peut en conclure que le développement cognitif, abouti chez les adultes, l'emporte sur la ressemblance entre le *passé composé* et le *perfekt*. Pouvoir référer rapidement au passé aoriste / perfectif remplit une fonction communicative fondamentale dans l'acquisition chez les adultes, qui cherchent donc à trouver rapidement la forme appropriée pour le faire. Quant aux 2L1, ils se comportent pour l'essentiel comme des enfants L1 français.

9.2.2 Comparaisons entre bilingues successifs et adultes

A la lumière de ces différences, la question se pose de savoir comment les enfants L2 procèdent. Très peu d'études ont examiné l'acquisition de la morphologie temporelle en français chez ceux-ci, à l'exception de quelques études sur des enfants âgés de dix ans : Harley (1989, 1992) et Devitt (1992) ont montré que les premiers contextes du passé qui sont dotés systématiquement d'un marquage morphologique sont ceux qui exigent le *passé composé* au sens perfectif, donc comme chez les adultes. Ils ont également observé le recours à une forme de base idiosyncrasique « courte » dans les contextes imperfectifs du passé, similaire à celle observée au stade 1 des adultes et qui persiste, comme on l'a vu dans la première partie, aux stades plus avancés d'acquisition (voir 5.2 *supra*).

Dans le projet STUF, Schlyter (2011) a également observé que, aux stades initiaux, les enfants L2 du projet se comportent plutôt comme des adultes L2 sur trois aspects : ils utilisent des formes idiosyncrasiques courtes et longues, se réfèrent dès le début (à partir de 3-4 ans, avec peu de temps d'exposition au français) au passé aoriste / perfectif (E,R_S) et ne privilégient pas particulièrement les associations procès télique / *passé composé*, contrairement aux enfants L1 et 2L1. Enfin, Paradis & Crago (2000), dans leurs études sur des enfants canadiens de L2 français, rapportent une omission de 48 % du marquage morphologique obligatoire dans des contextes du passé, et très peu d'occurrences de l'*imparfait*, ce qui ressemble également aux adultes aux stades initiaux avec un recours à des formes de base à référence passée dans la moitié des cas.

En somme, peu de formes idiosyncrasiques en L1 et 2L1 et plutôt un comportement « adulte L2 » dans les études qui existent sur les enfants L2. Notre préoccupation est de voir ce qui se passe ensuite, aux stades tardifs, chez les enfants L2. Sont-ils un cas à part, ou juste des « apprenants adultes » plus jeunes ?

9.3 Questions de recherche

Les enfants L2 dont il est question ici se situent, en termes des stades « adultes », entre les stades 3 et 4. Je me pose les questions suivantes :

Les enfants aux stades tardifs :

- a. atteignent-ils le même niveau, avec le temps, que leurs camarades monolingues et bilingues simultanés ? Si oui, quand et pour quels phénomènes ?

Dans l'affirmative, on aurait affaire à un phénomène de *retard* (« rythme d'acquisition », ou angl. *rate*) entre différents modes d'acquisition infantine.

- b. suivent-ils le même itinéraire que celui observé chez des adultes avancés L2 ?

Si c'est le cas, il s'agirait d'une *déviante* de nature fondamentale, ou une différence de trajectoire (angl. *route*) entre enfants L2 et (2)L1, qui se poursuit aux stades tardifs.

c. y a-t-il un seuil de « plafonnement » et/ou de fossilisation, comme on peut l'observer chez certains adultes, qui n'atteignent pas le stade de morphologisation complète ?

Le troisième scénario n'est pas très probable chez des enfants qui poursuivent leur scolarisation en français et profitent d'un enseignement en L2 et sur la L2. De plus, ils ont entre 6 et 9 ans pendant la période d'enquête : le développement du langage (en L1 et en L2) n'est donc pas encore achevé, ni le développement cognitif. Néanmoins, le scénario d'une stagnation ne saurait être exclu d'emblée.

9.4 Données et méthode

Dans cette section seront exposées les données et les méthodes utilisées dans les chapitres 9 et 10.

9.4.1 Les enfants et leur environnement

Tous les enfants examinés (L1, 2L1 et eL2) font partie du corpus recueilli au sein du projet STUF et fréquentent le Lycée Français Saint Louis de Stockholm, où ils suivent les mêmes cours. Leur situation d'apprentissage à l'école est identique, si ce n'est que les enfants L2, issus de familles suédoises, bénéficient au départ de quelques heures supplémentaires de soutien linguistique pour le français.

Les enfants L2 ne sont pas suffisamment nombreux pour former une communauté parlant le suédois au sein de l'école. Tous les enfants parlent français durant les cours, avec les professeurs, et en grande partie aussi avec les autres enfants. Les enfants 2L1 et eL2 communiquent également en suédois, surtout en récréation et pendant leur temps libre. Néanmoins, les amis francophones monolingues sont nombreux et, par conséquent, le milieu linguistique à l'école et pendant les loisirs est la plupart du temps totalement bilingue, en particulier pour les enfants 2L1 et L2. Cette situation est renforcée par l'implantation géographique de l'école, située sur une île où vivent un grand nombre de familles et où s'est développée une micro-culture franco-suédoise, avec de nombreux cafés et magasins français. Ainsi, l'environnement linguistique de tous les enfants est très semblable, à l'exception des enfants L1 francophones, qui ne sont que très peu exposés au suédois et ne le parlent pas. Il s'agit d'enfants de familles françaises expatriées, dont beaucoup ne restent pas très longtemps à l'école.

Le fait de disposer des données d'enfants fréquentant la même école, voire la même classe, nous permet de mieux saisir et isoler la particularité de chacun des trois modes d'acquisition. Il est rare de trouver les trois modes d'accès au langage pour le même couple de langue dans une même classe. Le Lycée Saint Louis de Stockholm (et peut-être d'autres écoles françaises à l'étranger) présente à cet égard un contexte particulièrement intéressant pour des comparaisons de l'acquisition bilingue précoce.

9.4.2 Procédure et conditions d'enregistrement

Les enregistrements ont eu lieu dans une salle de l'école. Deux institutrices ont réalisé l'ensemble des enregistrements en français, tandis que mes collègues suédois et moi-même avons effectué les enregistrements en suédois en présence des institutrices. Les enfants connaissaient bien celles-ci, et ceux d'entre eux qui ont pris part au dispositif longitudinal ont également pu se familiariser avec nous, ce qui a créé une ambiance conviviale et rassurante permettant aux enfants de donner le meilleur d'eux-mêmes. A l'inverse, le fait de se trouver seuls face à un expérimentateur inconnu aurait pu induire une inhibition de la production linguistique des enfants.

49 enfants âgés de 3 à 10 ans ont participé au projet entre 2006 et 2011, dont une vingtaine de manière longitudinale. L'AOA était la naissance pour les enfants L1 et 2L1, et le début de l'immersion en français à l'école pour les eL2 (à 3,5 ans ou à 5-6 ans).

Chaque enregistrement a commencé par un quart d'heure de conversation libre. Des tests plus contrôlés ont ensuite été insérés naturellement dans l'échange entre l'institutrice et l'enfant.

Une partie des conversations était semi-dirigées avec des questions ciblées sur le passé, l'avenir ou des situations hypothétiques (*si tu gagnais beaucoup d'argent, que ferais-tu ?*). Pour inviter l'enfant à utiliser le passé, des questions concernant les dernières vacances ont été posées, ainsi que des questions visant plus particulièrement à susciter des récits vécus : *tu te rappelles de la dernière fois que tu as eu très peur / a pleuré / a été très surprise ?* Deux questions censées déboucher sur des formes à l'imparfait ont été posées à chaque enregistrement : *Qu'est-ce que tu faisais dans la classe tout à l'heure quand tu es sorti ?* (= imparfait d'inclusion brève) et *Qu'est-ce que tu faisais le soir / le matin ?* (= imparfait d'habitude)

Pendant la conversation spontanée, deux tâches ludiques de production induite ont été présentées aux enfants : une sur les objets clitiques (Granfeldt 2012) et une sur la morphologie temporelle (Kihlstedt & Schlyter 2009), ainsi que des récits sur images, notamment les

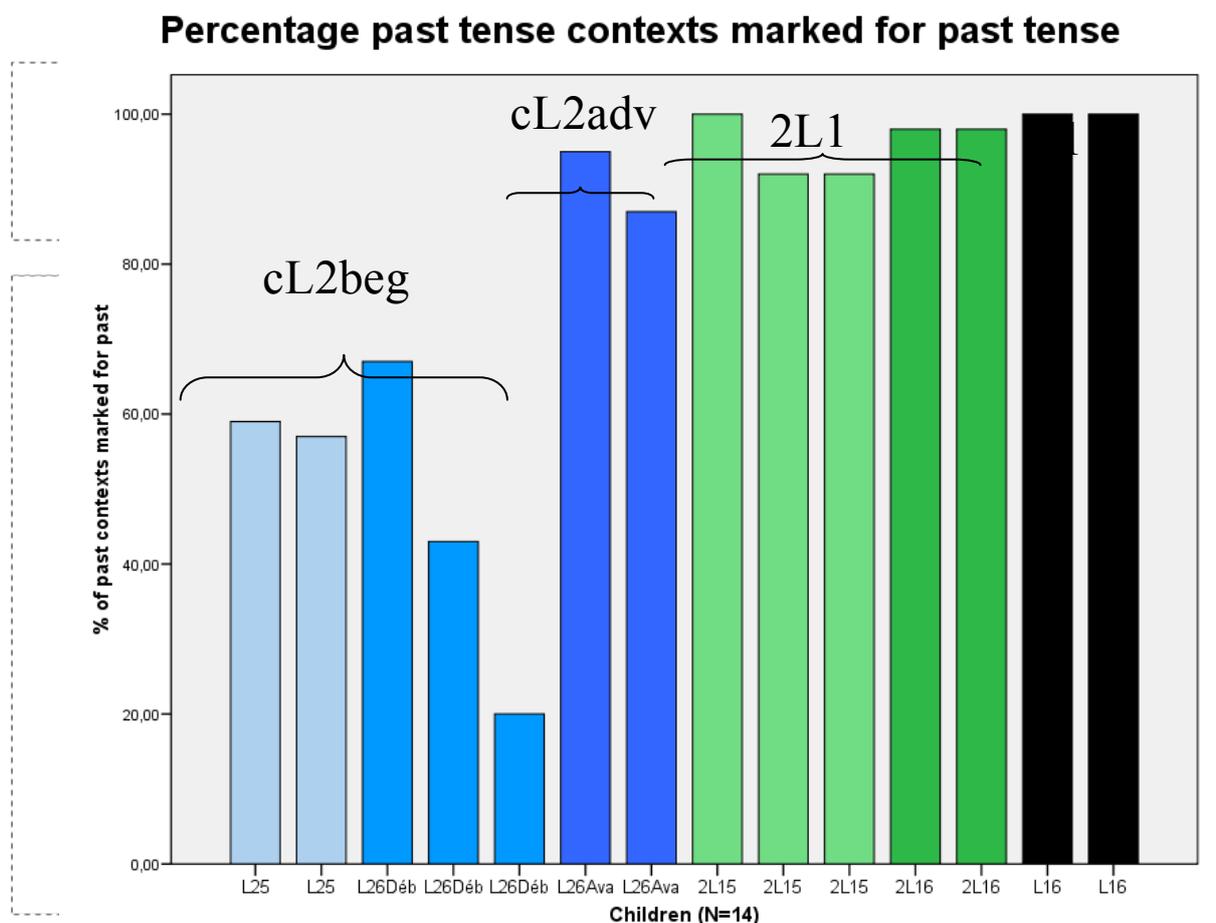
supports du *Chat et du Cheval* (voir chapitre 10). Ces supports ont été à l'origine conçus par Hickmann (1998) pour éliciter des relations temporelles de séquentialité et de simultanéité. Vu leur large utilisation dans de nombreuses études sur l'acquisition chez les enfants, ils donnent lieu à un cadre comparatif particulièrement propice. A l'heure actuelle, les analyses de ces derniers supports ont commencé (Kihlstedt 2010b) ou sont en cours (Hickmann, Kihlstedt et Granfeldt, en préparation).

9.4.3 L'étude exploratoire

Dans la première étude pilote du projet STUF (Granfeldt *et al.* 2007), nous avons comparé 14 enfants âgés en moyenne de 6 ans, selon la répartition suivante : 7 enfants L2, dont 5 avaient commencé l'acquisition du français à 5 ou à 6 ans (les débutants) et deux à 3 ou à 4 ans (les avancés), 5 enfants 2L1 et 2 enfants L1 français de contrôle. Nous nous sommes concentrés sur quelques domaines grammaticaux sur lesquels plusieurs études acquisitionnistes antérieures ont été menées (Granfeldt & Schlyter 1994 et Schlyter 1998) : les formes qui expriment la finitude et la morphologie de la temporalité, les syntagmes nominaux, notamment le genre, de même que les pronoms et les clitiques. Les résultats ont montré que les enfants L2 se distinguent des enfants L1 et 2L1 qui, quant à eux, se ressemblent sur tous les phénomènes étudiés, sauf pour le genre et certaines positions des objets clitiques, où les 2L1 présentaient plus d'erreurs que les L1 (pour un résumé, voir Kihlstedt & Schlyter 2009, p. 96-97).

En regardant de plus près les pourcentages du marquage du passé dans la Figure 1, deux enfants L2 se distinguent du lot :

Figure 1. Pourcentages des contextes du passé marqués au passé (Granfeldt *et al.* 2007 p. 24)



Les sept colonnes de gauche rendent compte des résultats des enfants L2, divisés en deux groupes : *cL2beg* «enfants L2 débutants » et *cL2adv* «enfants L2 avancés », les cinq colonnes suivantes renvoient aux résultats des enfants 2L1 et les deux colonnes de droite aux enfants L1⁵³. Les eL2 avancés avaient des scores très similaires aux 2L1 (89 % et 95 % de marquage morphologique correct du passé, par rapport à entre 85 % et 100 % chez les 2L1 et 100 % chez les L1). Les deux enfants « avancés », Lena et Nancy, ont commencé leur acquisition du français deux ans avant l'enquête, ce qui semble, à première vue, suffire pour rattraper le niveau de leurs camarades bilingues simultanés du même âge. S'il en était bien ainsi, cela m'aurait permis de répondre par l'affirmative à la première question de recherche

⁵³ Nous avons, dans un premier temps, isolé le niveau linguistique général de chaque enfant en mesurant au ssi bien la richesse du vocabulaire que la LME (longueur moyenne des énoncés). Cela nous a permis de dégager une répartition générale entre un « niveau bas » et un « niveau élevé » de chaque enfant par rapport à son développement linguistique global, indépendamment de l'âge, du mode d'acquisition et du phénomène étudié (pour plus de détails voir Granfeldt *et al.*, pp. 14-16).

posée dans 9.3 *supra*, et de conclure à une simple différence de rythme (un retard) plutôt qu'à une déviance. Restait cependant à déterminer ce que recouvraient exactement ces chiffres.

Les autres enfants L2, débutants présentant un AOA plus tardif (5 ou 6 ans), obtenaient des scores nettement moins élevés et utilisaient de nombreuses formes de base typiques de l'acquisition aL2 dans les contextes du passé.

9.5 Le marquage du passé

A la lumière des scores élevés constatés chez Lena et Nancy, qui atteignent, avec deux années d'exposition au français, un niveau presque égal aux enfants 2L1 avec cinq à six ans d'exposition, il m'a semblé intéressant de suivre l'évolution de ces deux enfants. La question était de savoir si, deux ans plus tard, elles auraient effacé les 5 à 10 % des contextes non marqués pour le passé observés à 6 ans ? Et, plus particulièrement, quelles étaient les formes du passé utilisées ? Qu'en était-il de l'*imparfait*, qui, on l'a vu (voir *supra* chapitre 6), pose des problèmes chez les adultes, mais pas dans l'acquisition initiale monolingue ou bilingue ?

Avant d'y répondre, quelques remarques s'imposent concernant la définition d'un « contexte passé ». Dans un premier temps, je n'ai examiné que les formes et les fonctions relevant du niveau de la phrase, et uniquement dans la conversation. Est donc considérée comme « contexte passé » toute réponse à une question contenant des formes du passé ou toute séquence textuelle ancrée dans un contexte passé initié par l'enfant. Voici un exemple de contexte passé non marqué, où Lena recourt à la forme de base au présent dans un contexte qui exigerait la forme de l'*imparfait* :

- (33) Lena: et à Paris c'était dix-huit degrés et *ça pleut / pleut oui il pleut*
INV: il *pleuvait* ? (INV = l'institutrice)

Lena parle ici du temps qu'il faisait lors de son passage à Paris et semble être en train de chercher le pronom approprié pour parler de la pluie, en hésitant entre *ça pleut* et *il pleut*, qu'elle finit par choisir. Son attention n'est pas au marquage du passé. Le caractère figé et fréquent de la formule *il pleut* peut également expliquer le recours passager à une forme de base dans un contexte passé.

9.5.1 Développement des temps verbaux

J'ai commencé par comparer le marquage morphologique du passé dans des contextes du passé chez Lena et Nancy à 6 ans et à 8 ans et chez deux enfants monolingues à 5 ans et à

7 ans et à 6 ans et à 8 ans. Il en ressort que, même après 4 ans d'exposition au français L2, il y a encore autour de 5 % des contextes passés non marqués, alors que le marquage est, comme on peut s'y attendre, à 100 % correct chez les enfants monolingues dès 5 ans (Kihlstedt 2008).

Ainsi, le rattrapage n'est pas total, ce qui indiquerait que nous avons affaire à une différence à la fois de rythme *et* de déviance (*rate* et *route*) entre eL2 et L1. Or, n'oublions pas qu'il s'agit ici du marquage du passé à un niveau général. Si l'on tient compte des formes réellement utilisées par nos jeunes apprenantes, on peut constater une nette évolution chez Lena et Nancy entre les enregistrements à 6 ans et ceux effectués à 8 ans, ce qui ressort des tableaux 9a et 9b.

Tableau 9a Distribution des formes du passé en L2

| L2 | Lena 1 | Lena 2 | Nancy 1 | Nancy 2 |
|-----------------------------|--------|--------|---------|---------|
| Age | 7;1 | 9;1 | 6;7 | 8;7 |
| Exposition | 2 ans | 4 ans | 2 ans | 4 ans |
| PC | 43 | 60 | 17 | 27 |
| IMP | 79 | 115 | 2 | 41 |
| PQP | 0 | 1 | 0 | 0 |
| % IMP parmi formes au passé | 65% | 65% | 10% | 60% |
| dont verbes dynamiques | 0% | 29% | 0% | 25% |

Tableau 9 b Distribution des formes du passé en L1

| L1 | Anneli 1 | Anneli 2 | Anna 1 | Anna 2 |
|-----------------------------|----------|----------|--------|--------|
| Age | 7;0 | 7;11 | 5;5 | 6;3 |
| PC | 8 | 26 | 14 | 11 |
| IMP | 3 | 18 | 17 | 6 |
| PQP | 2 | 5 | 1 | 3 |
| % IMP parmi formes au passé | 23% | 36% | 51% | 30% |
| dont verbes dynamiques | 33% | 25% | 18% | 0% |

PC = *passé composé*, IMP = *imparfait*, PQP = *plus-que-parfait*
(adaptés de Kihlstedt 2008)

Les indices du développement sont les suivants :

- Les deux apprenantes augmentent le nombre des formes du passé à 8 ans par rapport à 6 ans.
- Nancy augmente considérablement son emploi de *l'imparfait* entre les deux enregistrements, donc autour de 7 ans. En cela, elle se rapproche de ce que font les adultes, chez qui *l'imparfait*, quand il émerge, apparaît en quantités plus faibles que le *passé composé* (Nancy 1). Lena utilisait déjà beaucoup de formes à *l'imparfait* à 6 ans,

mais presque exclusivement *était*. Elle était probablement à un stade plus avancé que Nancy à 6 ans.

- L'augmentation des formes à l'*imparfait* est accompagnée d'une hausse remarquable des verbes dynamiques chez les deux apprenantes entre 6 et 8 ans (de 0 à 29 % et 25 % respectivement). Il y a donc une diversification lexicale des formes à l'*imparfait*, *au-delà* des occurrences initiales des verbes d'état. Lena et Nancy se différencient en cela des enfants monolingues, qui utilisent des verbes dynamiques à l'*imparfait* dès le début, même quand cette forme apparaît en faibles quantités (Anneli 1). Par ailleurs, la variation interindividuelle est globalement plus importante chez les deux filles monolingues, ce qui implique que leur maîtrise morphologique est achevée depuis un certain temps.

Un résultat global de mes recherches sur les adultes réside dans le constat que l'*imparfait* associé à des verbes dynamiques est plutôt un phénomène rare de l'acquisition (5.2, 6.1-6.4 *supra*.) Il semble en être autrement chez les enfants L2, qui utilisent des verbes dynamiques dans des proportions plus élevées que chez les adultes examinés dans la première partie de cette synthèse. Une raison possible est que les interviews des adultes du corpus InterFra n'étaient généralement pas orientées vers des situations du passé comme celles des enfants du corpus STUF, et que les adultes ne se trouvaient pas dans une situation immersive en dehors des enregistrements. Ces deux facteurs ont été corrigés suite à l'étude exploratoire, dans une étude ciblée sur les différences / ressemblances enfants L2 et adultes L2, effectuée selon un dispositif longitudinal (Kihlstedt 2009), que je résumerai dans la section suivante.

9.6 L'imparfait est-il plus facile pour les enfants ?

Quelques adultes issus d'une situation d'immersion et potentiellement plus avancés que les adultes étudiés initialement (Kihlstedt 1998a, 2002a, 2002b, 2005c et la première partie de cette synthèse) ont été choisis pour la comparaison avec Lena et Nancy, les enfants L2 les plus « avancées ». Les deux apprenantes, Ida et Mona, proviennent du groupe de futurs professeurs du corpus InterFra. Elles ont été examinées une fois avant et deux fois après un séjour d'un semestre dans une université française. Pour des raisons naturelles, beaucoup de questions sur le passé (les expériences du stage) ont été posées par l'intervieweur francophone, y compris les questions de l'*imparfait* d'habitude et d'inclusion brève posées aux enfants du projet STUF. Dans Kihlstedt (2009a), deux aspects de l'acquisition de

l'imparfait ont été élucidés : la répartition entre les verbes d'états et les verbes dynamiques au cours du temps dans les deux groupes d'apprenants (enfants et adultes), et la question de savoir si l'utilisation avec des verbes dynamiques mène réellement à une diversification fonctionnelle « native », eu égard à la polyfonctionnalité caractéristique de *l'imparfait*.

Le modèle d'analyse était le même que dans 6.1-6.4 *supra* : la coréférentialité de *l'imparfait* a été captée dans un modèle des quatre cas de figure avec une distance croissante entre le MPro et le MRep : *l'imparfait* de recouvrement total, d'habitude, d'inclusion brève (ou d'incidence) et « aux confins ». Les détails de ce modèle ayant été présentés plus haut (voir 3.3), je me contenterai ici de rappeler que les quatre cas de figure m'ont permis de proposer une échelle implicationnelle d'acquisition adulte L2 : un apprenant qui utilise *l'imparfait* d'inclusion brève va utiliser également les valeurs précédentes. Inversement, utiliser *l'imparfait* d'habitude n'implique pas que l'on maîtrise les valeurs suivantes de l'échelle, et ainsi de suite (voir 6.4 *supra*).

9.6.1 L'effet d'immersion chez les adultes

Ida et Mona ont participé à un stage destiné aux futurs professeurs de FLE dans une université française, partageant leur temps entre des exercices pédagogiques surveillés dans un collège et des cours théoriques à la faculté. Aucun enseignement de FLE proprement dit n'a eu lieu.

L'expérience d'immersion a influencé de manière opposée les deux apprenantes. Alors que le taux des verbes dynamiques à *l'imparfait* est resté le même (très faible) chez Mona avant son stage en France (0), immédiatement à son retour (3%) et trois mois après le stage en France (2 %), il y a eu une évolution progressive à travers les trois enregistrements chez Ida : 8 % dans Ida 1, 15 % dans Ida 2 et 29 % dans Ida 3 (Kihlstedt 2009a, p. 188).

Cela dit, un détail va à l'encontre d'une hypothèse développementale chez Ida. La proportion des occurrences de *était/avait* est nettement plus élevée juste après le stage en France (92 %) ⁵⁴. Comment concilier l'émergence, d'une part, d'une restriction lexicale (proportion plus élevée des verbes *était/avait* dans Ida 2) et, d'autre part, d'une diversification lexicale qui va croissant (proportion plus élevée des verbes dynamiques à *l'imparfait* dans Ida 2 et Ida 3)? Une réponse possible serait qu'Ida exprime, probablement de façon inconsciente, une volonté de « faire natif » en augmentant la proportion des verbes connus et fréquents, auxquels elle a dû être massivement exposée pendant son séjour dans la communauté native. Cette réponse n'est pas entièrement spéculative : Howard (2001, 2005c), dans ses études sur l'effet immersif auprès des étudiants irlandophones, a pu montrer que les

⁵⁴ Chez Mona, ce taux oscille entre 87 % et 96 % tout au long de l'étude (Kihlstedt 2009a, p. 189).

lexèmes verbaux qui augmentent le plus après un séjour en France sont précisément les verbes les plus courants du français, alors qu'avant le séjour, des verbes à plus haute spécificité lexicale étaient utilisés plus souvent. Cet aspect n'a pas été, à mon sens, suffisamment exploré dans les études sur des adultes avancés en immersion, excepté dans les travaux de Howard, qui constituent à cet égard une direction prometteuse pour évaluer le rôle du contexte dans le développement de la temporalité.

Quant aux valeurs exprimées, on constate chez Mona, après 7 années d'études de français au collège, au lycée et à l'université et un séjour d'immersion, une difficulté à mobiliser les connaissances métalinguistiques sur l'*imparfait* dans une situation communicative. Dans l'exemple suivant de l'*imparfait* d'habitude, le verbe *aller* est fourni par l'intervieweur et fléchi correctement par Mona. Or, celle-ci retombe ensuite sur une forme de base au présent, *on fait du dancing*, là où l'*imparfait* s'imposerait :

- (34) I: Et le weekend quand **vous alliez** / vous sortiez ?
 E: **On allait** euh à Köping une / une autre petite / vraiment petite ville. **On fait** (= *faisait*) du dancing. (Mona 3)

Il y a plusieurs exemples de ce type chez Mona, alors qu'Ida n'utilise plus la forme de base au présent à référence passé. L'habitualité au passé ne constitue pas un problème pour elle, même si elle reprend souvent les formes données par l'interlocuteur, comme ici *sortais* et *faisaient* :

- (35) I: Comment c'était le week-end quand **tu sortais** ?
 E: Je **sortais** pas. Il y avait nulle part où aller. [...]
 I: Que **faisaient** les jeunes alors ?
 E: Ils **allaient** avec leurs mobylettes *et faisaient* du bruit. (Ida 3)

A part l'*imparfait* d'habitude, il y a quelques occurrences de l'*imparfait* d'inclusion brève chez Ida. Mona répond par des formes *au passé composé* à la question impliquant cette valeur. L'utilisation de l'*imparfait* d'inclusion brève est dans l'ensemble rare chez les deux apprenantes et émerge seulement suite à une question d'amorce, comme ici l'évocation du jour du meurtre du premier ministre suédois, Olof Palme. Il est à noter qu'encore une fois, la forme proposée par l'intervieweur, *faisais*, est reprise par Ida :

- (36) I: Ça a changé avec le meurtre d'Olof Palme. Tu te souviens de ce que **tu faisais** ce jour-là ?
 E: **J'étais** en Angleterre. **Je faisais** une école de secrétaire. [...] Et dans la cafétéria de l'école, quelqu'un **est venu** nous dire ça. « Tu rigoles » **on a dit**. (Ida 3).

En résumé, pour les adultes, le séjour à l'étranger semble sélectivement bénéfique et ne se traduit pas de manière évidente par une plus grande maîtrise fonctionnelle de l'*imparfait*. On observe une créativité à la fois lexicale et fonctionnelle qui augmente chez Ida après le séjour. Mona, de son côté, semble moins réceptive à l'expérience étrangère : les formes de base persistent (voir (34) *supra*) et les fréquences élevées de certains types de verbes ne changent pas suite au séjour. On peut en conclure qu'il faut avoir atteint un certain niveau de maîtrise pour tirer pleinement profit d'une expérience d'immersion concernant l'*imparfait*. Celui-ci se situe, pour Ida, dans une « zone sensible »: elle en fait un usage déjà plus varié sur le plan lexical avant le séjour, et cet usage ne fait que se renforcer pendant le stage pour s'intégrer à long terme. Le séjour semble avoir « frappé chez elle » au bon moment, lui permettant d'exploiter et de stabiliser ses connaissances déjà avancées.

9.6.2 Les enfants en immersion et l'*imparfait*

Les enfants ont certes bénéficié d'une plus grande période d'immersion en français (scolarisation française 2 à 4 ans) que les adultes. Au moment du stage immersif, les étudiantes cumulaient 7 années d'étude du français au lycée et à l'université en Suède, et il est permis de supposer qu'une partie de ce cursus ait pris la forme d'une immersion au moins partielle en français. Nous ne maîtrisons pas cet aspect en détail. Or, étant donné que les deux groupes présentaient au début de l'enquête un emploi quasi systématique des temps verbaux du passé et que trois enregistrements de chaque enfant et de chaque adulte ont été pris en considération, une comparaison selon la variable « immersion » semblait se justifier.

En ce qui concerne les résultats des enfants, celles-ci utilisent autant de verbes dynamiques que l'adulte la plus avancée, Ida, dès le deuxième entretien. L'évolution des formes et fonctions imperfectives a eu lieu entre 6 et 8 ans pour les deux enfants (tableau 9a *supra*). Par rapport aux adultes, il est surtout remarquable qu'elles utilisent, de leur propre initiative et sans reprises de formes « proposées » par le contexte dialogique, une grande palette de verbes différents, y compris pour la fonction tardivement acquise chez les adultes d'habitualité dans le passé :

Voici comment une seule question déclenche des séries de verbes dynamiques différents chez chacune des deux élèves :

- (37) INV⁵⁵: Tiens l'été dernier qu'est-ce que tu faisais le matin toujours ?
 CHI: Je me *réveillais*.
 INV: Mhm.
 CHI: Et je me *brossais* les dents.
 INV: Mhm. Et le soir alors qu'est-ce que tu faisais en plus ?
 CHI: ## Mm## je *lisais* un livre qui était comme ça.
 INV: Gros comme ça dis donc.
 CHI: Et ## on avait pas toujours le droit mais on *mangeait* efterrätt (= le dessert). (Nancy 2)
- (38) INV: Alors qu'est-ce que tu avais l'habitude de faire le matin ?
 CHI: Me baigner hehe. [/] *Je me baignais* toutes # les jours . [...] et # aussi *je prenais des poissons* avec un filet. (Lena 2)

Cette variation lexicale est accompagnée d'une diversité fonctionnelle ; les deux fillettes utilisent fréquemment *l'imparfait* d'habitude, comme dans (37) et (38) et *l'imparfait* d'inclusion brève (39, 40) sans que l'une des valeurs semble présenter plus de problèmes que l'autre :

- (39) INV: Alors qu'est-ce que vous étiez en train de faire dans la classe quand j'étais de l'autre côté ?
 CHI: *On parlait*. (Nancy 2)

Parfois cette valeur émerge sans sollicitation de la part de l'adulte :

- (40) CHI: Et il y avait un chose # de pierre et un trou dans ce pierre
 INV: Au plafond de la grotte ?
 CHI: Oui et au dessus du bassin *il tombait de l'eau vert qui était comme le ketchup vert qui tombait* dans le bassin. et le bassin c'était vert de [?] ketchup. *J'ai tombé* dans le ketchup vert. (Lena 2)

Ce dernier exemple est intéressant à plusieurs titres : il contient un verbe téléique à *l'imparfait*, ce qui est un usage marqué et peu fréquent en français « natif ». De plus, le verbe *tomber* est utilisé tantôt à *l'imparfait*, tantôt au *passé composé* pour reprendre la trame narrative. Tout indique que Lena a découvert l'aspectualisation morphologique en français et s'en sert à son gré, parfois en faisant varier le même verbe lexical. Ce type d'emploi n'est jamais attesté chez les adultes.

En résumé, on assiste, chez les deux enfants, à un développement net dans l'emploi de *l'imparfait* pendant les deux années d'immersion. Ce développement se reflète moins en termes de fréquences que de diversification fonctionnelle : les relations complexes d'habitude et de progressivité sont attestées dès le deuxième entretien. Ce sont des fonctions

⁵⁵ Légende de transcription pour ce type d'exemples : CHI = l'enfant, INV = l'interlocuteur, ici l'institutrice, # = reprise ou reformulation, / = pause

qui exigent un verbe dynamique, de sorte que la diversification lexicale suit. L'aspectualisation imparfective / perfective semble maîtrisée chez les deux enfants.

On reviendra sur ces différences dans le bilan global de cette synthèse. Signalons seulement que l'on peut déjà entrevoir un caractère spécifique des enfants bilingues successifs : ils ne sont ni comme les (2)L1, ni comme les adultes, contrairement à ce que nous avons observé initialement (Granfeldt *et al* 2007). En particulier, il semble que la polyfonctionnalité de *l'imparfait* est effectivement plus difficile à maîtriser pour des apprenants adultes. Ayoun (2004), dans ses études sur des apprenants anglophones de français, fait valoir que les apprenants progressent dans leur emploi du *passé composé*, mais pas dans celui de *l'imparfait*, à cause justement de la complexité sémantique de ce dernier :

« The learners' performance improved for the PC but not for the IMP because of the greater aspectual difficulty and complexity of the IMP that encompasses different semantic aspectual values in contrast to the PC which represents only the perfective. » (Ayoun 2004).

On peut supposer que les enfants L2 profitent d'une plus grande malléabilité cognitive qui les dispose davantage à atteindre « les derniers bastions » en L2, ce qui est difficile même pour des adultes très avancés. L'étude phare de Coppetiers (1987) confirme que la distinction perfectif / imperfectif constitue le domaine le plus sujet à des différences de jugement entre locuteurs natifs et apprenants avancés, y compris chez des linguistes étrangers parlant par ailleurs sans accent et sans erreurs morphosyntaxiques.

Un problème est, à mon sens, que la distinction *imparfait* / *passé composé* ne mène jamais à des malentendus conversationnels, d'où probablement une attention moindre aux subtilités sémantiques de *l'imparfait*. Mais il se peut aussi que l'empreinte cognitive d'une langue première qui ne grammaticalise pas cette distinction s'avère résistante dès lors que l'acquisition ne commence pas suffisamment tôt, à savoir pendant que le développement cognitif fondamental se poursuit encore, comme chez Lena et Nancy. Et si la deuxième interprétation est correcte, où se situe la période sensible ? Les enfants de la présente étude ont commencé l'acquisition du français à 3 ans et demi et à 4 ans. Est-ce qu'une exposition continue et durable à la L2 à partir d'un âge plus tardif aurait le même résultat ? Quel est en effet le poids relatif de l'AOA par rapport à la durée et à la qualité de l'exposition (immersion totale ou partielle, cours de langues, sensibilisation explicite à la distinction perfectif / imperfectif) et par rapport aux aspects du phénomène étudié (morphologique ou discursif) ? Ce chapitre se termine finalement sur plus de questions que de réponses. Le suivant abordera des questions du même type, mais pour les décliner sur d'autres tâches linguistiques.

Chapitre 10. Temps et aspect dans des productions contrôlées

Ce chapitre poursuit la perspective comparative en y ajoutant deux tâches linguistiques plus dirigées que la conversation. Les enfants bilingues successifs sont toujours l'objet principal des recherches par comparaison aux enfants bilingues simultanés et monolingues français et suédois du même âge.

Les productions spontanées du dialogue sont propices aux analyses longitudinales de par leur caractère naturel et constituent une bonne base pour dégager les facteurs qui méritent un examen plus approfondi. Cependant, au sein du projet STUF, il nous a semblé intéressant d'inclure dès le début et, parallèlement aux conversations, un dispositif expérimental offrant une vue plus exacte de la performance réelle des mêmes enfants dans un éventail de tâches à différents âges. Ainsi, nous avons soumis aux enfants une tâche de production induite de morphologie temporelle (10.1) et des récits sur images permettant d'étudier le développement de la capacité narrative dans les deux langues (10.2). Après avoir rendu compte des études portant sur ces tâches, ce chapitre se termine par un bilan des relations entre temporalité et bilinguisme mises en évidence dans mes recherches.

10.1 La morphologie temporelle dans des productions induites

Dans Kihlstedt et Schlyter (2009), nous avons utilisé une partie d'une expérience élaborée par Roulet (2002) et initialement destinée à tester l'hypothèse d'un déficit sélectif chez des enfants dysphasiques. Après quelques ajustements par rapport à sa version d'origine⁵⁶, le test a été soumis aux trois groupes d'enfants du corpus STUF : deux enfants monolingues francophones (Eric et Louis), deux enfants bilingues simultanés (Elvis et Lina) et les bilingues successifs que nous connaissons déjà : Lena et Nancy. Au moment du test, tous les élèves étaient âgés de 8 à 9 ans.

10.1.1 Procédure expérimentale

L'expérience repose sur une tâche qui consiste à compléter des énoncés avec le temps verbal attendu. Pour éliciter les temps du présent (PRS), du *passé composé* (PC), de *l'imparfait* (IMP) et du *futur simple* (FS), on a présenté aux enfants une série de dix petites histoires sur un écran d'ordinateur. Chaque histoire était composée de quatre images représentant une action à différents moments de la vie d'un personnage ou d'un animal. La procédure utilisée

⁵⁶ Pour les détails, voir Kihlstedt et Schlyter 2009 (pp. 99-100).

était la suivante : tout d'abord, le personnage et le contexte étaient présentés à l'enfant – par exemple, « Ce petit chien adore mordre tout ce qu'il trouve parce que comme ça il se fait les dents [...] ». Puis on a introduit une séquence de quatre images (une à la fois). Chaque image représentait un événement évoquant le même verbe, par exemple *mordre*.

Les commentaires de l'expérimentateur, lors de la présentation de chaque image, permettaient de situer l'événement dans le temps (présent, futur, passé). L'enfant devait ensuite compléter la dernière proposition énoncée par l'expérimentateur, qui contenait des expressions adverbiales contraignantes, telles que *maintenant* (pour le PRS), *hier matin/soir/après-midi* (pour PC), *il y a longtemps, encore petit, souvent* (pour l'IMP), ou *plus tard, dans quelques années* (pour le FS). L'expérimentateur, toujours l'institutrice de l'enfant, a introduit les expressions adverbiales selon des consignes très précises : il ne fallait à aucun moment mentionner le verbe de l'événement. Voici un exemple d'une séquence d'images, des consignes et des réponses attendues pour le verbe *mordre* :

« Voici un petit chien. Ce petit chien adore mordre tout ce qu'il trouve parce que comme ça il se fait les dents. Il cherche de quoi mordre maintenant : une chaussure, un os, un bout de bois...Donc maintenant on va raconter l'histoire ensemble, je commence et tu continues »

Image 1 : Il rêve de mordre un gros bout de bois mais ses dents sont encore trop petites. Il pense à plus tard. Dans quelques années, une fois grand... ? (voix montante, se tournant vers l'enfant)

Réponse visée : il mordra / pourra mordre un bout de bois (FS)

Image 2 : Tu vois ce petit os ici (pointant l'image). Le chien se rappelle qu'il y a très longtemps, encore petit, tous les jours... ? (voix montante, se tournant vers l'enfant)

Réponse visée : il mordait un petit os (IMP).

Image 3 : Il se rappelle aussi que hier matin, en jouant avec le chat... ? (pointant l'image)...

Réponse visée : il a mordu la queue du chat (PC).

Image 4 : Finalement, il a trouvé de quoi mordre. Donc, pour jouer maintenant... ?

Réponse visée : il mord une chaussure (PRS).

10.1.2 Réponses « non visées » : précisions méthodologiques

Parfois la réponse contenait un temps verbal différent de celui qui était attendu. En particulier, le contexte « PC » donnait souvent lieu à une réponse au *plus-que-parfait*, comme dans cet exemple d'un enfant monolingue :

(41) INV : Là tu vois une carotte. Et le lapin se souvient que pour le goûter hier après-midi... ?

CHI : **Il avait mangé** une carotte. (Louis L1, 9:10)

Presque la moitié des réponses en contexte PC étaient en réalité au *plus-que-parfait*. Il semblait s'agir d'un usage spécifique aux enfants L1 et 2L, non encore accessible aux enfants

L2. Le *plus-que-parfait* exprime dans l'exemple (41) une valeur narrative que Weinrich (1989) désigne comme la « préhistoire » d'un récit ou d'événements éloignés dans le temps, coupés de *l'ici et maintenant* (Fayol 1982). Bien distinct de sa valeur, mieux connue, de marqueur d'antériorité d'un procès par rapport à un autre – par exemple, *quand je suis arrivé il avait déjà mangé* (E_R_S dans les termes de Reichenbach) – cet usage du *plus-que-parfait* est assez peu mentionné dans la littérature, alors qu'il est monnaie courante en français parlé. Par ailleurs, il ne peut être exclu que *le présent* dans *le lapin il se souvient* dans la question soit interprété comme un présent de narration dans le sens de 'il s'est souvenu', c'est-à-dire comme une forme du passé, ce qui pourrait encourager une réponse au *plus-que-parfait* (ci-après PQP) narratif.

Pour les buts de notre expérience, une réponse au PC ou au PQP revient, sémantiquement parlant, au même. Aussi les deux formes ont-elles été comptabilisées comme une réponse attendue dans le contexte de l'image.

De même, le contexte « PRS » de l'image 4 a souvent abouti à des réponses comportant le futur proche. Il est évident que *le présent* a des valeurs multiples selon le contexte auxquelles les enfants sont sensibles. Un tel contexte est celui donné par l'adverbe *maintenant*, qui s'utilise souvent en français comme une borne temporelle à partir de laquelle on se projette dans le futur. En réponse à la question *Pour jouer maintenant ?* (Image 4), Eric (L1) répond sans hésitation: *Il va mordre une chaussure*. Dans la moitié des cas, tous enfants confondus, la réponse n'était effectivement pas une forme *au présent*, ce qui explique la faible proportion des réponses attendues pour la colonne PRS de la Figure 2 *infra*. Nous ne nous sommes pas préoccupées de ce chiffre, étant donné que le PRS était considéré, au préalable, comme entièrement acquis.

Une autre remarque méthodologique concerne les erreurs affectant la racine du verbe. Celles-ci ont été comptabilisées comme des réponses attendues. Ainsi, les formes *buvra* pour *boira* (Lena L2) ou *pendait* pour *peignait* (Eric L1, Elvis 2L1) ont été considérées comme exprimant le temps visé.

Par ailleurs, certaines formes émanant des réponses des enfants pourraient être vues comme reflétant les points centraux des théories dites *usage-based* (Tomasello 2003, Bybee 2010, Paradis 2011). Rappelons que celles-ci font état de l'importance de la fréquence de certains verbes dans l'input adressé aux enfants, ayant comme conséquence que l'enfant part des « îlots » des verbes fréquents dans l'acquisition, ou des *items lexicaux*, pour acquérir la morphologie. Les verbes représentant les événements dans le test étaient les suivants :

réparer, manger, mettre, boire, peindre, conduire, cueillir, lire, mordre, écrire. En français, des formes telles que *mordra* ou *cueillait*, sollicitées par le test, sont peu fréquentes à l'oral.

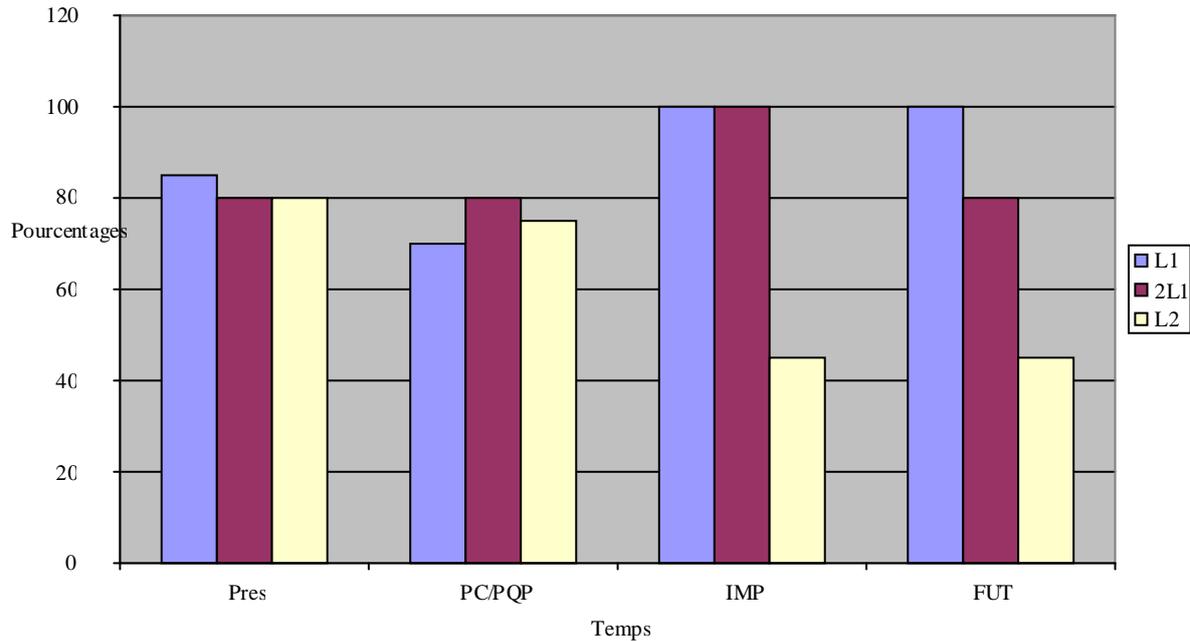
Notre étude ne mettait au premier plan ni le lexique verbal ni les modèles *usage-based*, mais uniquement la question de savoir si les enfants avaient généralisé les règles concernant la morphologie aspecto-temporelle. Toutefois, le lexique verbal s'est avéré pertinent dans les résultats. La rareté de certaines formes sollicitées en français oral pourrait expliquer une stratégie observée chez tous les enfants, que l'on pourrait appeler la stratégie « analytique »⁵⁷. Il s'agit des cas où les enfants prennent appui sur un verbe modal ou autre verbe fréquent pour produire la forme morphologique visée, donnant ensuite l'information lexicale de l'événement à l'infinitif : *pourra boire* (Elvis 2L1), *pourra cueillir* (Louis L1) ou *pourra prendre* (*prendre* renvoyant à *cueillir*) chez Nancy L2 à la place de *buvait* et *cueillait*. Quoiqu'il en soit, toutes ces réponses ont été comptabilisées en tant que réponse attendue étant donné que le morphème du temps visé était produit.

10.1.3 Résultats sur les réponses visées

Comme il ressort de la Figure 2 (extrait de Kihlstedt et Schlyter 2009, p. 103), tous les enfants ont, globalement, produit à peu près le même niveau de réponses attendues pour le PRS et pour le PC. Le résultat le plus notable est le clivage observé entre les enfants (2)L1 et L2 relativement à certains temps verbaux. On constate une différence nette entre les enfants L1 et 2L1 d'une part, et les enfants L2 de l'autre, pour l'IMP et le FS : on trouve seulement 45 % des réponses attendues à l'IMP et au FS chez ces derniers, par rapport à 100 % en L1, et respectivement 100 % et 85 % chez les 2L1. C'est surtout pour l'IMP que l'écart est évident, les 2L1 se situant entre L1 et eL2 pour le FS (85 %).

⁵⁷ Le procédé consistant à séparer l'information morphologique et lexicale en deux formes, ou *stratégie analytique*, a été massivement attesté et discuté chez des adultes acquérant le français en milieu naturel du projet ESF (Benazzo & Starren 2007). Il pourrait s'agir d'un phénomène universel, qui dépasse la distinction apprenant enfant / apprenant adulte (pour une discussion, voir Kihlstedt & Schlyter 2009, p. 107).

Figure 2 Pourcentages des reprises des verbes par les enfants



L'analyse qualitative confirme ces chiffres. Concernant l'IMP, les enfants L2 se comportent conformément à ce qui a été observé pour des adultes L2 (voir *supra* 6.3-6.4) : en réponse à des questions où une réponse à l'IMP est attendue, les enfants L2 utilisent une forme de base au présent à référence passée ou le PC. Et ce malgré l'aisance avec laquelle l'IMP est utilisé dans le dialogue par les mêmes enfants, comme on l'a vu dans le chapitre 9.

Pour le FS, deux stratégies ont été observées. Nancy utilise presque exclusivement le futur proche dans les contextes susceptibles d'induire le FS, comme dans cet exemple :

- (42) INV : Maintenant le garçon se voit grand. Il pense que dans quelques années, une fois grand.... ?
 CHI : *Il pouv il va il a va boire du vin*
 INV : Oui il boira du vin (Nancy L2, 8:7)

En revanche, dans l'entretien qui a eu lieu juste avant le test, Nancy utilise sans problème le FS avec un verbe « nouveau », *dessinez*. Contrairement à ce qu'on observe dans le test, on assiste, dans cet exemple, à un usage créatif et productif du FS. Compléter une phrase au FS sans amorce, comme exigé dans l'expérience, est probablement plus difficile pour cette jeune apprenante que de dire ce qu'elle fera pour Pâques. De plus, le modèle du morphème donné par la maîtresse dans *mangez* lui sert d'appui :

- (43) INV : Et pour le week-end de Pâques là qu'est-ce que vous allez faire ?
 CHI : Aller chez ma grand-mère [...].

INV : *Vous mangerez* des œufs ?
CHI : Et *dessinerez* sur des oeufs (Nancy L2, 8:7)

Lena, de son côté, utilise parfois le FS dans ses réponses. Il est à noter que, pour cette apprenante, le FS semble constituer une règle critique. Autrement dit, c'est un temps verbal qu'elle est sur le point de s'approprier. Quand Lena ne donne pas une réponse au FS, elle répond au conditionnel et jamais au futur proche. Elle est à elle seule responsable de 45 % des réponses au FS dans la Figure 2. Cela montre qu'elle est en train de « travailler » les formes complexes, qui se situent aux confins du système temporel. Voici un exemple qui montre le statut « critique » du FS chez Lena. Parfois elle utilise une forme correcte, parfois pas :

- (44) INV : Et tu vois il y a une bouteille de vin. Donc le petit garçon pense que dans quelques années une fois grand... ?
CHI : *Il buvra* [//] *il buvera* du vin .
INV : Oui il boira du vin. (Lena L2 9;1)

Dans l'entretien précédant le test, Lena prend elle-même l'initiative d'introduire le FS. Elle semble avoir compris que le *futur simple* se réalise avec -a, mais oublie parfois d'inclure le morphème -er :

- (45) CHI : et on *jouera* [/] *on jouera* un peu. Et Papa et moi *on s'entraîna* pour le Minimarathon.
Et Papa *s'entraîna* eh pour faire la bicy eh eh avec +/.
INV : Pour faire du vélo ? (Lena L2 9;1)

En résumé, on a vu que Nancy, qui s'en tient au futur proche dans le test, utilise correctement, quoique parcimonieusement, le FS à l'aide de son interlocuteur dans la conversation libre. Lena, de son côté, prend des risques dans ses tentatives d'utilisation de cette forme dans les deux tâches. Toutes les deux évitent de répondre à l'IMP. Il semblerait donc que la tâche ait un impact sur leur performance, impact non observé chez leurs camarades monolingues et bilingues simultanés, chez qui le FS et l'IMP sont utilisés correctement et généreusement aussi bien dans le test que dans la conversation.

10.1.4 L'influence de la tâche dans l'acquisition de la morphologie

Qu'impliquent ces résultats pour notre questionnement général sur les différents modes d'acquisition ? Premièrement, les enfants L2 ont encore, à 8-9 ans et après 4 ans d'exposition au français en immersion scolaire, quelques traces d'une acquisition différente de leurs camarades L1 et 2L1, traces qui ressemblent à celles qui ont été constatées chez des apprenants adultes L2 (voir les chapitres 5 et 6 *supra*) et dans la littérature.

La différence de tâche joue certainement un rôle. Dans la conversation libre, les enfants peuvent donner libre cours à ce qu'ils souhaitent exprimer en réponse à des questions

sur le passé et le futur. Les réalisations induites de *l'imparfait* et du *futur simple* se font plus difficilement dans les productions spontanées⁵⁸.

Mais la tâche n'explique pas toute la difficulté de nos jeunes apprenantes. Je pense qu'il faudrait aussi tenir compte de la différence entre deux types de capacités morphologiques : celle qui est liée à la réalisation « matérielle » ou à l'instanciation des formes au niveau structurel, et celle qui consiste à pouvoir utiliser la morphologie temporelle d'une manière sémantiquement et fonctionnellement adéquate, dans le dialogue et ailleurs. Les bilingues simultanés ont les deux capacités, mais les successifs pas encore.

Autrement dit, il peut y avoir une différence à la fois dans le rythme et l'itinéraire entre l'acquisition (2)L1 et en L2 pour la réalisation morphologique des temps verbaux, qui, elle, est acquise vers 3-4 ans en acquisition initiale du langage (L1 ou 2L1). Or, l'utilisation discursive des temps verbaux suivrait des étapes communes aux trois modes d'acquisition L1, 2L1 et eL2. Cela conférerait une spécificité aux enfants L2, qui ne seraient ni tout à fait comme les bilingues simultanés, ni comme les adultes L2. Cette hypothèse est une question empirique jusqu'ici peu explorée. Elle sera abordée dans la section suivante.

10.2 Temps et aspect dans les narrations

La capacité narrative est une fonction cognitive universelle qui se développe avec l'âge. En acquisition L1, ce développement se déroule graduellement avec des réorganisations continues, comme l'ont largement documenté quelques études phares, qui comparent des locuteurs d'âges et de langues différents (Berman & Slobin 1994, Hickmann 2003, Strömquist & Verhoeven 2004). En revanche, nous savons assez peu de choses sur le processus de construction des récits en 2L1 ou en eL2.

10.2.1 Impact de la langue ou impact du développement cognitif ?

Dans les études mentionnées, on essaie de faire la part entre déterminants cognitifs universaux, indépendants des langues, et déterminants structurels des différentes langues, qui influent sur le développement narratif. Cette problématique a été massivement étudiée dans les travaux de Hickmann (Hickmann 1998, 2003, 2008, 2012, Hickmann, Hendricks & Champaud 2008, Hickmann & Hendricks, à paraître). Ces travaux s'appuient sur un nombre

⁵⁸ Cette tâche est contraignante même pour les enfants L1 et 2L1, car elle exige la production de formes peu fréquentes et peu naturelles dans le discours enfantin, ainsi qu'il a été indiqué plus haut. Le rôle du lexique verbal, de la stratégie analytique et d'autres stratégies simplificatrices est un aspect qui serait à développer dans une autre étude (voir cependant Kihlstedt (2005c), résumé dans le chapitre 12.)

de langues différentes (l'allemand, l'anglais, le chinois et le français), ainsi que sur tous les moyens d'expressions caractéristiques des récits : la référence temporelle, la référence spatiale et la référence aux entités.

Les recherches effectuées dans le domaine de la référence temporelle ont examiné l'impact relatif de deux types de facteurs dans l'acquisition des marques temporo-aspectuelles (morphologie, particules verbales et connecteurs) : les déterminants sémantiques, d'une part – la structure des prédicats (le mode d'action des procès) – et les déterminants discursifs de l'autre, notamment l'expression des relations entre énoncés (simultanéité, succession) et l'organisation des plans du discours (trame et arrière-plan). Les résultats montrent une variation interlangues dans l'emploi de ces marques, notamment pour l'ancrage temporel du discours (*présent* versus *passé*) : les enfants anglais ont tendance à raconter au passé, alors que les enfants allemands et français ancrent leurs récits plutôt au présent, et les enfants chinois, venant d'une langue sans morphologie temporelle, marquent la progression temporelle des récits par des connecteurs.

De plus, si les propriétés sémantiques des procès s'avèrent partiellement déterminantes, en accord avec l'hypothèse de la primauté du mode d'action en L2 (l'HPA) et l'hypothèse du temps défectif en L1 (voir 3.4 et 9.2 *supra*), leur impact est très variable en fonction de la langue. En ce qui concerne l'acquisition L1, l'association entre des procès résultatifs et les marques du passé perfectif est nette dans certaines langues – soit à tous les âges (chinois), soit chez les jeunes enfants (anglais) – mais elle l'est moins dans d'autres (français, allemand). En ce qui concerne l'acquisition L2 adulte, on l'a vu, les résultats sont moins concluants (voir discussion dans 3.4 *supra*).

Ces résultats sur l'acquisition L1 confortent l'hypothèse de Hickmann que langue aurait une incidence sur ces associations, qui ne reflètent donc pas seulement l'immaturation cognitive des enfants à marquer le temps, du moins après la période initiale⁵⁹.

L'explication de ces différences interlangues relève de la transparence des oppositions et interactions entre temps et aspect ; contrairement à l'anglais, qui présente une opposition aspectuelle symétrique à tous les temps (le progressif), le français et l'allemand neutralisent l'aspect au présent, incitant les enfants à effectuer un ancrage au présent, ce qui résulte en une faible association entre la sémantique des procès et les marques aspecto-temporelles. L'inverse se produit pour les locuteurs anglais, qui ancrent plutôt leurs récits au passé. De

⁵⁹Pour une discussion de ce problème en L1 initiale, voir Bronckart 1976, Antinucci-Müller 1976, Meisel 1985, Weist 1986, 2002, Champaud 1994, Schlyter 2011 et 9.2 *supra*.

plus, si les Chinois semblent adhérer plus fidèlement à l'association entre la sémantique des procès et les marques aspecto-temporelles comme les enfants anglais, celle-ci disparaît chez les enfants anglais à partir de 10 ans, laissant place à d'autres déterminants de nature discursive.

Enfin, quelle que soit la langue, il semble y avoir une progression développementale dans le marquage des plans du discours, permettant aux locuteurs de différencier l'avant-plan de l'arrière-plan, et de marquer la simultanéité ou le chevauchement partiel entre événements par les moyens offerts (morphologiques et connecteurs) par chacune des quatre langues étudiées par Hickmann et son équipe. Ce facteur, contrairement à la sémantique des prédicats, serait donc plus imputable au développement cognitif universel qu'aux différences entre les langues.

10.2.2 Les changements dans la capacité narrative à 7 ans

L'âge de 6-7 ans semble crucial en L1 dans les travaux de Hickmann : c'est à partir de cet âge que les enfants commencent à alterner les formes de la flexion verbale (en allemand, anglais et français), effectuant des passages du passé au non-passé, et des passages du perfectif à l'imperfectif. A la même période émergent divers moyens d'explicitement les liens temporo-aspectuels entre les énoncés pour étoffer les narrations. Il s'agit notamment des connecteurs de trois types : (1) connecteurs de succession (*juste*) *après* ; (2) marques « régionales », indiquant la simultanéité et le chevauchement en plaçant les événements dans la même région temporelle : *pendant que*, *quand* ; et (3) connecteurs indifférenciés d'un point de vue temporo-aspectuel, par ex. *et*, ainsi que leurs équivalents dans les autres langues étudiées.

Chez les enfants bilingues se pose la question épineuse de savoir si les déterminants structurels des différentes langues et les déterminants cognitifs se font jour de la même manière que chez les enfants L1 : si oui, vers quel âge et de quelle manière, et sinon, en quoi consistent les différences ? Cette question a été abordée chez les enfants bilingues français-suédois dans une étude pilote effectuée à partir du même support narratif que l'équipe de Hickmann (Kihlstedt 2009b, 2010b, 2010c), et elle est en cours d'approfondissement dans mes recherches actuelles (Hickmann, Kihlstedt et Granfeldt, en préparation).

Une autre étude a traité indirectement cette question et, ce, à l'âge crucial de 7 ans. Schlyter (1996b) montre que des bilingues français-suédois simultanés âgés de 4 et 7 ans commencent la structuration des récits au même moment dans leurs deux langues, en respectant les moyens offerts par chaque langue : le contraste morphologique *passé composé* / imparfait en français et le recours au *preteritum* et aux connecteurs de succession *sen*

« ensuite » et *så* « alors » + inversion du sujet en suédois, et, ce, indépendamment du degré de dominance (langue forte / langue faible) de chacune des deux langues des enfants. Il semblerait donc que c'est le cognitif qui prime, étant donné que, indépendamment de la langue utilisée, le même développement des moyens discursifs de chacune des deux langues se manifeste.

Avant de développer les résultats des enfants STUF concernant le même aspect, quelques précisions sur les caractéristiques du suédois par rapport aux moyens temporels des récits s'imposent.

10.2.3 Structure des récits en suédois L1

Le suédois, moins étudié que les langues mentionnées ci-dessus, est une langue qui se situe, pour les aspects qui nous intéressent, entre l'anglais et l'allemand. Ragnarsdottir et Strömqvist (2004) ont trouvé qu'un changement flexionnel vers le *preteritum* comme temps narratif principal a lieu entre 5 et 9 ans, donc pendant un pan de temps plus large que dans les études de Hickmann. Pendant la même période, on assiste à un emploi abondant des connecteurs de succession temporelle, tels que *sen* « ensuite » et *så* « alors » ou « juste après » et des connecteurs marquant la concomitance ou le chevauchement, en particulier *då* « à ce moment-là » ressemblant à ce que Hickmann appelle les marques « régionales ». Étant donné que le suédois est, comme l'allemand, une langue dite « V2 », où la deuxième position de la phrase déclarative est réservée au verbe fléchi, ces connecteurs déclenchent automatiquement l'inversion du sujet. Viberg (2001) s'est en particulier penché sur le rôle structurant des deux connecteurs *sen* et *så*, qui marquent la succession temporelle en l'absence d'une opposition morphologique comme en français ou en espagnol. Ces deux connecteurs apparaissent soit seuls, soit ensemble, comme dans l'exemple (46).

- (46) Sen / så / kom Peter.
'Ensuite / juste après / venir+PRETERITUM Peter'
« Ensuite Peter est venu »

Les enfants qui apprennent le suédois L2 utilisent souvent ces connecteurs dans des fréquences moins élevées que leurs camarades natifs, notamment *så* (Viberg 2001). Le connecteur *så* exprime, pour Viberg, une nuance de proximité plus élevée que *sen*, même si la différence est subtile entre ces deux connecteurs très fréquents. Le connecteur *så* peut apparaître avec le connecteur de concomitance *då* « à ce moment là ». La co-apparition des *då*

et *så* affine et précise la relation temporelle de simultanéité, qui se résume alors à « à ce moment précis ».

Enfin, pour Schlyter (1996b), *så* est une marque en voie de grammaticalisation du fait de sa fonction quasi exclusive et obligatoire de marqueur la succession temporelle avec l'inversion du sujet. Quoi qu'il en soit, le jeu subtil entre *då*, *så* et *sen*, suivi de l'inversion du sujet et les verbes fléchis au *preteritum* sont les moyens privilégiés pour structurer le récit en suédois, et il n'est sans doute pas fortuit que deux de ces marques, les connecteurs et le *preteritum*, apparaissent pendant la même période dans l'acquisition initiale du suédois.

Quant aux marques morphologiques, il convient de rappeler qu'il existe en suédois une forme composée du passé, le *perfekt*, tout comme en allemand, en anglais et en français. Mais contrairement à l'allemand et au français, le *perfekt* suédois ne peut jamais prendre une valeur de temps narratif ou d'avancement temporel. Ce rôle est exclusivement réservé au *preteritum*. Parmi les langues germaniques, le système morphologique suédois est donc plus proche de celui de l'anglais, où le *simple past* s'oppose au *present perfect* de la même manière que le *preteritum* suédois s'oppose au *perfekt*. Quant à la syntaxe, en revanche, le suédois ressemble plus à l'allemand par la règle V2. Or, contrairement à l'anglais, où le progressif existe dans tous les temps, et au français, qui oppose le *passé composé* et *l'imparfait*, le suédois ne marque pas l'aspect⁶⁰.

Pour résumer, en langue maternelle, les changements suivants surviennent autour de 7 ans :

- Maîtrise plus fine des relations temporelles de succession et de simultanéité
- Marquage de l'arrière-plan par une plus grande diversité morphologique et lexicale (connecteurs)
- Temps narratif : (2)L1 français, L1 allemand : le présent L1 anglais, (2)L1 suédois : le passé (Hickmann 1998, 2003, Hickmann, Hendricks & Champaud 2008, Hickmann et Hendricks, à paraître, Ragnarsdottir & Strömqvist 2004, Schlyter 1996b)

10.2.4 Questions de recherche

A la lumière des études résumées, je me suis posé les questions suivantes :

1. En suédois L1, les enfants vont-ils ancrer leurs récits au passé, étant donné la saillance sémantique du *preteritum*, temps narratif par excellence ?

⁶⁰ L'opposition entre le *preteritum* et le *perfekt* en suédois n'est pas aspectuelle, mais temporelle (voir Ekerot 1995, Kihlstedt 1998a et 3.2.1 *supra* pour plus de précisions sur le système temporel suédois.)

2. Les enfants suédophones apprenants du français L2 (les bilingues successifs) vont-ils être influencés par la saillance sémantique du *preteritum* et chercher une forme similaire du passé dans leurs récits en français L2 ? Ou vont-ils séparer leur L1 de leur L2 ?
3. Les enfants bilingues simultanés vont-ils transférer le présent narratif du français au suédois ou le *preteritum* du suédois au français, se différenciant en cela des enfants L1 suédois et français? Ou y aura-t-il séparation parfaite entre leurs deux L1 ?
4. Les relations de simultanéité vont-elles être exprimées dans les deux langues en même temps en L1, 2L1 et en L2 ?

10.2.5 Les enfants et le support

Pour cette première étude sur la capacité narrative, j'avais examiné, dans le corpus STUF :

- 4 enfants 2L1 français-suédois enregistrés à 6-7 ans et à 8-9 ans
- 4 enfants L2 français enregistrés à 6-7 ans et à 8-9 ans
- 4 enfants L1 suédois âgés de 6 à 7 ans
- 4 enfants L1 français âgés de 6 à 7 ans

Les enfants 2 L1 et L2 ont été suivis longitudinalement. Les enfants monolingues de contrôle n'ont été enregistrés qu'une fois, à l'âge crucial, autour de 7 ans. Nous avons soumis aux enfants le récit sur images *Le Chat* au milieu d'une conversation conviviale avec leur institutrice. Celle-ci a demandé à l'investigateur, qui assistait à la conversation, de sortir de la pièce. L'enfant a alors pris le temps de se familiariser avec l'histoire. Ensuite, l'institutrice a fait rentrer l'investigateur, lui a bandé les yeux et a demandé à l'enfant de raconter l'histoire de manière aussi détaillée que possible, comme si l'investigateur ne pouvait rien voir. Ce procédé permet de minimiser le facteur « connaissances partagées » que de jeunes enfants exploitent s'ils racontent un récit sur images en présence d'une autre personne qui partage avec eux le support imagé. Dans ce cas, l'enfant va typiquement éviter de verbaliser certains aspects de son récit, ainsi qu'utiliser autrement les moyens linguistiques nécessaires à la cohésion du discours (voir Hickmann 1998 et Hickmann & Hendricks 1999 pour les expressions référentielles).

Le support, *Le Chat*, a été mis à ma disposition par Maya Hickmann. Il a été conçu précisément pour éliciter les relations temporelles de séquentialité et de simultanéité qui

émergent vers 7 ans. Il a été utilisé dans toutes les études citées ci-dessus. Voici le résumé de cette histoire à six images :

1. On voit un nid d'oiseau dans un arbre avec trois oisillons et une mère oiseau.
 2. Un chat s'approche de l'arbre et la mère oiseau part en volant.
 3. Le chat s'assoit et regarde vers le nid.
 4. Le chat grimpe dans l'arbre et un chien apparaît.
 5. Le chat s'accroche avec les griffes au bord du nid, le chien lui tire la queue et la mère oiseau revient avec un ver de terre dans la bouche.
 6. Le chien poursuit le chat en courant et la mère oiseau arrive au nid avec le ver de terre pour nourrir les oisillons qui ouvrent leur bec.
- (Hickmann 1998)

10.2.6 Résultats en français L1, 2L1 et eL2

Concernant l'ancrage temporel des récits, les enfants L1 suédois racontent au passé à 6 ans comme à 8 ans et les 2L1 à partir de 8 ans. Pour le français, l'ancrage est plutôt au non-passé pour tous les enfants, mais pour différentes raisons : les enfants L2, à 6 ans, ne maîtrisent pas encore entièrement la morphologie du passé (certains ayant commencé leur immersion en suédois juste avant l'enquête), alors que les autres enfants semblent suivre le schéma proposé dans les études antérieures sur l'ancrage non passé des récits en français à partir de 7 ans. Dans un deuxième temps, j'ai regardé les temps verbaux utilisés dans les deux langues par les trois groupes d'enfants. Commençons par le français :

Tableau 10a Temps verbaux en français L1, 2L1 et L2 à 6-7 ans

| % | PRS | PC | IMP | PS | PQP |
|-----|----------|----------|----------|--------|--------|
| L1 | 25 / 50% | 4 / 8% | 18 / 35% | 3 / 4% | 4 / 4% |
| 2L1 | 43 / 73% | 15 / 26% | 1 / 2% | 0 | 0 |
| L2 | 21 / 73% | 4 / 14% | 4 / 14 % | 0 | 0 |

Tableau 10b Temps verbaux en français L1, 2L1 et L2 à 8-9 ans

| % | PRS | PC | IMP | PS | PQP |
|-----|-----------|---------|----------|--------|---------|
| L1 | 25 / 50% | 4 / 8% | 18 / 35% | 3 / 4% | 4 / 4% |
| 2L1 | 14 / 40 % | 4 / 11% | 11 / 31% | 3 / 6% | 4 / 11% |
| L2 | 18 / 55% | 5 / 14% | 8 / 23% | 0 | 4 / 11% |

PRS = *présent*, PC = *passé composé*, IMP = *imparfait*, PS = *passé simple*, PQP = *plus-que-parfait*

Il ressort du tableau 10a que *le présent* est souvent utilisé par tous les enfants à 6-7 ans, tout en montrant des différences selon le groupe. Chez les L1, la moitié des formes verbales (50 %) sont au présent, alors que cette marque est prédominante (73%) chez les bilingues. Conformément aux résultats de Hickmann, la distribution morphologique en L1 est plus diversifiée. En revanche, si cette distribution est identique chez les L1 à 6-7 ans et à 8-9 ans, on observe un changement notable avec l'âge chez les deux groupes de bilingues, dont on voit

augmenter l'utilisation de *l'imparfait* (31 % à 8 ans versus 2 % à 6 ans chez les 2L1, et 23 % versus 14 % chez les eL2).

Les formes du passé sont des deux types : soit le *passé composé* comme temps narratif (2L1 et eL2), soit des formes qui apparaissent typiquement à l'arrière-plan pour donner les circonstances et les explications, ou pour marquer que deux événements ont lieu dans le même intervalle temporel : *l'imparfait* et le *plus-que-parfait*. Ces dernières se retrouvent presque exclusivement en L1 à 6-7 ans. Dans cette même tranche d'âge, les enfants bilingues ne se servent ni des formes typiques de l'arrière-plan et ne marquent pas les relations de simultanéité non plus. Ce n'est que vers 8-9 ans que l'on assiste à une distribution morphologique similaire à celle des enfants L1, avec l'apparition du *plus-que-parfait* et des proportions plus importantes de *l'imparfait* (Tableau 10b).

Il est à noter ici qu'il n'y a aucune différence entre les deux groupes des bilingues. Les eL2 et les 2L1 ont tous les deux un certain retard par rapport aux L1. Voici un exemple qui illustre cette différence. A 6 ans et demi, André (L1) exprime des relations temporelles complexes de simultanéité entre deux moments dans le passé qui se chevauchent. Le *plus-que-parfait* dans *avaient donné à manger* n'est pas antérieur mais concomitant à l'événement *se fâcher*, qui, lui, est exprimé dans son déroulement progressif (image 6 du récit) :

- (47) Et l'oiseau *avait donné* à manger à ses [/] à ses oiseaux *pendant que* le chien *était en train* de [/] de *se fâcher* contre le chat. (L1 André 6;5)

Ce n'est que vers 8 ans qu'un enfant bilingue (enfant L2), comme Hannes, arrive à exprimer, en français, des relations similaires entre deux événements passés simultanés (image 2 de l'histoire) et à utiliser le *plus-que-parfait* dans sa fonction narrative (Fayol, 1982, Weinrich 1989 et 10.1.2 *supra*) :

- (48) Et **alors, quand l'oiseau est parti, le chat avait grimpé** dans l'arbre pour prendre le(s) oiseaux [//] les bébés. (Hannes L2, 8 :3)

La seule différence entre les deux groupes de bilingues se situe dans le fait qu'aucune occurrence du passé simple n'a été attestée chez les enfants L2, ni à 6-7 ans, ni à 8-9 ans. Issus de familles suédophones, ces enfants n'ont probablement pas pu se familiariser à la maison avec ce temps qui est typique des livres pour enfants en français.

10.2.7 Résultats en suédois L1 et 2L1

En ce qui concerne le suédois, nous ne disposons malheureusement pas d'un groupe d'enfants L2 ayant le français comme langue maternelle, équivalent au groupe « enfants L2 français ». Par conséquent, la comparaison ne porte que sur le suédois chez les L1 et les 2L1. Malgré cette asymétrie, nous pouvons quand même entrevoir une différence entre les monolingues et les bilingues, qui est comparable à celle attestée ci-dessus pour le français, comme il ressort des tableaux suivants :

Tableau 11a Temps verbaux en suédois L1 et 2L1 à 6-7 ans

| % | PRS | PTT | INF | PQP |
|-----|----------|----------|--------|--------|
| L1 | 3 / 5% | 49 / 85% | 2 / 3% | 3 / 5% |
| 2L1 | 16 / 29% | 34 / 63% | 3 / 5% | 0 |

Tableau 11b Temps verbaux en suédois L1 (6 ans), 2L1 à 8-9 ans

| % | PRS | PTT | INF | PQP |
|-----|--------|----------|--------|--------|
| L1 | 3 / 5% | 49 / 85% | 2 / 3% | 3 / 5% |
| 2L1 | 2 / 6% | 30 / 85% | 1 / 3% | 2 / 6% |

PRS = *présent*, PTT = *preteritum*, INF = *infinitif*, PQP = *plus-que-parfait*

Même si le *preteritum* domine comme temps narratif dans les deux groupes à 6 ans, ce n'est que vers 8 ans que les enfants atteignent les mêmes proportions qu'en L1 (85%). Les bilingues à 6 ans racontent souvent au présent (29 % des formes), alors qu'à 8 ans ce chiffre tombe à 6 % en faveur du *preteritum*.

L'analyse qualitative des données suédoises pointe dans la même direction que pour le français. L'affinement des relations temporelles et l'émergence des relations de simultanéité chez les bilingues n'apparaissent que vers 8 ans. L'exemple (49) montre comment Anna parvient, à 6 ans et demi, à mettre en relation deux événements qui se chevauchent (image 5 du récit), vérifiant exactement les prédictions d'un changement autour de 7 ans. Un enfant L1, comme Anna, a intégré les sens temporels subtils de succession immédiate et concomitance portés par la combinaison de *då när* 'à ce moment-là quand' et *så* :

- (49) Men *då när* den drogs ner *så* kom mamman flygande med mat
« Mais *à ce moment-là quand* il a été tiré vers le bas, *c'est alors que* la maman est arrivée en volant avec de la nourriture » (L1 Anna 6;5)

Caroline (2L1), de son côté, exprime les mêmes relations de succession et de concomitance par les connecteurs un peu plus tard, environ deux ans plus tard que chez Anna en suédois L1 (image 6 du récit) :

- (50) Och *sen när* fågelmamman kom hem [...] *då så* jagade hunden bort katten .
« Et puis *ensuite quand* la Maman oiseau est rentrée, *à ce moment-là [précisément]* le chien a chassé le chat. » (2L1 Caroline 8;7)

En résumé, les données montrent clairement que les bilingues successifs *et* les bilingues simultanés traversent une période de changement dans leur structuration narrative entre 6 et 8 ans. Conformément aux résultats des travaux de Hickmann (1998, 2003, 2012), les récits des enfants s'enrichissent de liens temporels plus précis et plus étoffés, incluant l'expression de la simultanéité entre événements par la morphologie et une alternance plus précise entre passages au passé et non passé et l'affirmation des plans du discours trame / arrière-plan). Il y a aussi une augmentation dans l'emploi des connecteurs de simultanéité et de succession⁶¹. Néanmoins, alors que ce changement a lieu à 6-7 ans en L1, il se produit avec un ou deux ans de retard chez les bilingues. Par rapport aux questions de recherche 1 à 3 ci-dessus, on est à même de répondre que la séparation des deux langues se fait quasi parfaitement. Autrement dit, le développement cognitif prime sur une éventuelle influence interlangues. Les relations temporelles plus complexes se font certes un peu plus tard chez les bilingues que chez les monolingues, mais ce retard de développement est rattrapé dès l'âge approximatif de 8 ans. S'il y a bien une différence entre les monolingues et les bilingues, celle-ci réside uniquement dans le rythme (*rate*) et non, pour ce qui concerne cette tâche, dans la nature du parcours acquisitionnel (*route*).

10.3 Relations entre temporalité et bilinguisme – bilan

Dans les deux chapitres précédents, il a été montré que les enfants bilingues successifs aux stades tardifs ressemblent tantôt aux adultes L2, tantôt aux bilingues simultanés. Comme ces derniers, ils arrivent à exprimer des relations aspectuelles fines en français en exploitant la distinction *imparfait / passé composé* d'une manière plus prononcée que des apprenants adultes avancés. Il en va de même concernant les relations temporelles complexes dans les récits, telles que la simultanéité, exprimées via les moyens, morphologiques et autres, offerts par chacune des deux langues. La petite différence est qu'ici, les enfants 2L1, qui suivent le même développement que les eL2, mettent un peu plus de temps que les enfants L1 suédois et français pour le faire. Il est possible que ces relations de nature discursive demandent un peu plus de temps pour se développer dans deux langues plutôt que dans une seule. En même temps, une séparation complète des deux langues s'observe en 2L1 comme en eL2.

En revanche, les enfants L2 se différencient des (2)L1 dans une tâche dirigée de production induite, où ils ont des difficultés à utiliser la morphologie temporelle, notamment

⁶¹ Les chiffres pour les connecteurs sont détaillés dans Kihlstedt (2009b)

l'imparfait et le passé simple, même après 4 ans d'exposition au français, par rapport aux 2L1 et les L1, qui, quant à eux, ne font pratiquement aucune erreur au niveau de la réalisation morphologique des formes.

Ces résultats quelque peu contradictoires indiquent que les enfants L2 constituent un cas particulier d'acquisition, se situant entre les bilingues simultanés et les apprenants adultes L2. Nous pourrions résumer ainsi nos observations sur la temporalité :

Réalisation morphologique : $L1 = 2L1 \neq eL2 = aL2$

Aspectualisation, structuration narrative : $L1 = 2L1 = eL2 \neq aL2$

Une explication possible serait que le développement morphologique et le développement discursif prennent tôt des itinéraires d'acquisition différents en L2 précoce. Les 2L1 acquièrent et séparent dès le début deux systèmes morphologiques comme des enfants L1 qui n'en acquièrent qu'un seul. Ces systèmes sont ancrés de façon stable et prêts à être mobilisés dans toutes sortes de tâches, même complexes, comme celle de production induite décrite ci-dessus. Les L2 ont développé un seul système morphologique, celui du suédois, pendant leurs premières années de vie (jusqu'à 4 ans), et ont plus de problèmes, à 8 ans, de faire ce que les (2)L1 arrivent à faire, du point de vue de la réalisation morphologique pure.

Rappelons qu'en L1, de manière générale, la morphologie et la syntaxe sont pratiquement acquises à 4 ans. Donc, malgré une exposition au français très précoce (à partir de 4 ans), le développement morphologique prend initialement un autre chemin en L2, plus similaire à celui des adultes, avec des formes de base et des erreurs comme on l'a vu dans la tâche d'induction et dans certains exemples du dialogue. Le temps de l'enquête ne permet pas de savoir si les enfants L2 finiront par intégrer complètement la morphologie française de manière native. Etant donné les résultats divergents concernant l'hypothèse d'une différence fondamentale et le niveau final de compétence (voir *supra* 8.4), il est fort possible que cela se fasse, si l'exposition au français continue à être régulière et quantitativement riche.

Pour tous les enfants, monolingues ou bilingues, ce qui reste à apprendre après 4 ans relève du discursif : à savoir "faire du texte" et raconter une histoire de manière cohérente. Les enfants L2 n'ont pas encore acquis ces capacités en suédois. Il se pourrait donc que l'utilisation discursive des temps verbaux, telle que l'aspectualisation du discours et la structure narrative, qui dépendent plus du développement cognitif, suit des étapes communes aux trois modes d'acquisition infantine. Selon cette hypothèse, le petit retard de 1 à 2 ans

chez les bilingues, n'aurait rien à faire avec une déviance ou différence de parcours acquisitionnel et encore moins avec une différence fondamentale entre L1, 2L1 et eL2. Elle expliquerait, en revanche, pourquoi les enfants L2 arrivent mieux à exploiter la distinction *imparfait / passé composé* que les adultes.

Chapitre 11. Intégration des indices linguistiques en temps réel en L1 et 2L1

11.1. Au-delà de la temporalité – compréhension monolingue et bilingue

Dans ce chapitre, j'élargis l'horizon au-delà de la temporalité tout en maintenant nos deux perspectives fondamentales : la variation interlangues et la nature du lien qu'elle entretient avec le développement cognitif.

Alors que les bilingues successifs ont été au premier plan dans les chapitres précédents, je m'intéresse dans ce chapitre aux seuls bilingues simultanés, en les comparant à des enfants monolingues suédophones ou francophones des mêmes âges. Enfin, si je me suis jusqu'ici focalisée sur les *productions* des bilingues, c'est la *compréhension* en acquisition bilingue (troisième axe de recherche esquissé au chapitre 7) qui sera mise en avant dans ce chapitre.

Les recherches présentées ci-après ont été effectuées sous l'égide de Michèle Kail, qui a dirigé depuis longtemps de nombreux travaux sur le traitement en temps réel des phrases chez les enfants dans une perspective interlangues (voir Kail 1999 et 2012a pour des résumés). Le cadre théorique est celui *du modèle de compétition*, un modèle connexionniste et probabiliste, élaboré initialement par Bates & MacWhinney (1989), puis développé par Kail (Kail 1989, Kail & Charvillat 1988, Kail 1999, 2004). Ma contribution dans ce contexte a consisté dans l'ajout le suédois – langue peu explorée de façon générale et dans une approche interlangues en particulier – dans le but de comparer des enfants monolingues suédois avec, d'un côté, des enfants monolingues français et, d'autre part, avec des enfants bilingues français-suédois (Kail, Kihlstedt & Bonnet 2011, Kail, Kihlstedt & Bonnet 2012, à paraître).

Après une présentation du modèle et du dispositif expérimental adopté suivra un résumé des résultats en termes des variations du coût de traitement des indices linguistiques. Le chapitre s'achève sur quelques implications de ces variations dans le traitement des indices en temps réel en général et le traitement bilingue en particulier.

11. 2. Le modèle de compétition

Comme le signale Kail (2012a), le traitement du langage en temps réel par les enfants est un domaine encore émergent qui commence à gagner en importance. Pour appréhender ce type de traitement, des méthodes innovantes sont présentées dans un volume de synthèse récent (Sekerina, Fernandez & Clashen 2008), allant des méthodes comportementales (la reconnaissance de mots et les jugements grammaticaux en temps réel) jusqu'aux paradigmes

issus des neurosciences incluant l'analyse des mouvements oculaires et l'imagerie cérébrale, en particulier les potentiels évoqués. Le paradigme choisi pour les études reportées ici est celui de la détection de violations syntaxiques et morphosyntaxiques en temps réel, examinée dans le cadre du modèle de compétition.

Le modèle de compétition (ci-après MC) met l'accent sur les relations fondamentales entre forme et fonction. Dans la lignée de nouvelles théories fonctionnalistes, notamment celles des « grammaires de constructions », où le langage est présenté comme un système adaptatif complexe (Goldberg 1995, Bybee 2010), le MC définit le langage comme un ensemble d'appariements entre formes et fonctions de « poids » variables qui guide l'enfant dans son acquisition. Bates & McWhinney (1989) considèrent l'acquisition comme un processus consistant à intérioriser non pas un ensemble de règles syntaxiques, mais un ensemble d'indices linguistiques apparaissant en parallèle. Plus précisément, pour l'enfant qui acquiert sa (ou ses) langue(s) maternelle(s), le système de traitement de l'information linguistique combine différentes sources d'information (lexicales, sémantiques ou morphosyntaxiques). Il s'agit pour l'enfant, par une démarche probabiliste, d'assigner le plus rapidement possible une signification aux indices qu'il rencontre. Les stratégies mises en œuvre dépendent des spécificités de la langue à acquérir et des appariements forme-fonction qui confèrent un poids relatif aux indices linguistiques au sein d'une langue donnée.

11.2.1. Poids, validité et coût des indices

Le MC se compose des trois concepts centraux qui permettent de capter la nature multidimensionnelle du processus de compréhension tout en tenant compte de la variation typologique : le poids de l'indice, « *cue strength* », la validité de l'indice, « *cue validity* » et le coût du traitement de l'indice, « *cue cost* », ce dernier ayant été intégré au modèle par Kail en 1989.

Le poids d'un indice, *cue strength*, permet de faire des prédictions sur le traitement que va effectuer l'enfant en rencontrant tel ou tel indice dans une phrase. Cette notion correspond à la probabilité que le locuteur attribue à un indice linguistique donné pour lui assigner une fonction spécifique. Le poids d'un indice est déterminé par sa validité, *cue validity*, qui représente la valeur informationnelle d'un indice en termes de *disponibilité* et de *fiabilité*. Si un indice est toujours là quand on en a besoin, il présente une disponibilité maximale. Si un indice n'est jamais ambigu et si sa prise en compte donne toujours lieu à une interprétation correcte de la phrase, il possède une fiabilité maximale. Un bon exemple d'un

indice pourvu d'une haute validité pour la fonction d'agent est la position préverbale en anglais, qui est à la fois très disponible et très fiable. Ce même indice (position préverbale) a une faible validité en italien et en espagnol, où l'ordre de mots est plus libre et où le caractère animé d'un nom ou l'accord verbal sont de meilleurs candidats pour assigner la fonction d'agent.

Les études conduites selon un dispositif *off-line*, où l'assignation de la fonction d'agent est évaluée à l'issue de la présentation de la phrase, confirment globalement une corrélation entre la validité d'un indice et son poids dans le traitement (voir Mac-Whinney & Bates 1989, Kail 1999, Bates, Devescovi & Wulfeck 2001 pour des résumés). Les assignations effectuées par les adultes permettent, en principe, de prédire l'ordre d'apparition des indices chez l'enfant : les plus valides apparaissent plus précocement dans le développement. Toutefois, comme l'a montré Kail (1989), les assignations sont modulées, chez les enfants, par des facteurs cognitifs universels, tels que les limitations perceptives et mnémoriques du système de traitement, encore en développement. La notion de *cue cost* (coût du traitement d'un indice) interagit avec la *cue validity*, et ce encore plus dans les études à dispositif *on-line*, où les assignations des indices se déroulent en temps réel.

11.3 Les principales composantes du coût des indices

Après avoir implémenté la notion de *cue cost* (coût du traitement des indices) dans le MC, Kail l'a développée dans un vaste programme d'études utilisant toutes le dispositif *online*. Ce programme est fondé sur un grand nombre de langues : le français, le portugais, l'anglais, le suédois, le polonais et le grec (voir références et résumé dans Kail 2012a).

Les deux études présentées *infra* (Kail *et al.* 2012, Kail *et al.* à paraître) s'inscrivent dans ce programme. L'objectif était d'aller au-delà des prédictions du MC sur la validité des indices et leur coût dans le traitement online selon une perspective interlangues. Il s'agissait de montrer comment une analyse des principales composantes du coût des indices fournit une vision plus précise du développement de la dimension temporelle dans le traitement du langage *online* chez des locuteurs monolingues et bilingues, permettant ainsi de mieux définir l'interaction entre la validité des indices et leur coût cognitif.

Nous sommes partis de l'hypothèse que le coût des indices peut être déterminé par trois facteurs : a) l'information contextuelle, b) l'information structurelle (*intra versus intersyntagmatique*) et c) l'ordre des mots et les contrastes morphologiques. Pour tester cette hypothèse, nous avons utilisé la méthode des jugements de grammaticalité et mesuré

l'exactitude et les temps de détection des violations syntaxiques et morphosyntaxiques. La procédure sera développée à la section 11.3.2, mais voici tout d'abord quelques précisions sur les deux langues mises en comparaison.

11.3.1 Les contrastes entre le français et le suédois

Le choix d'inclure le suédois dans le programme ne s'est pas fait au hasard. Le suédois présente des contrastes pertinents par rapport au français en ce qui concerne l'ordre des mots et la morphologie. Les différences peuvent être résumées de la façon suivante : la morphologie verbale est riche en français mais pauvre en suédois, alors que la morphologie nominale est complexe en suédois. L'ordre des mots est régi par la règle V2 en suédois, ce qui implique que l'ordre OVS coexiste avec l'ordre SVO, contrairement au français, où SVO est l'ordre dominant. Le tableau suivant résume les facteurs contrastifs pris en compte dans nos analyses :

Tableau 12. Propriétés contrastives du suédois et du français

| Morphologie | |
|--|--|
| <i>Accord nominal</i> | |
| Suédois | Français |
| Deux genres : <i>en</i> (commun), <i>ett</i> (neutre) | Deux genres : <i>un</i> (masc.), <i>une</i> (fém.) |
| Article indéfini : morphème prénominal libre | Article indéfini : morphème prénominal libre |
| Article défini : suffixe postposé ex. <i>en kopp / koppen</i> | Article défini : morphème prénominal libre ex. <i>un bol / le bol</i> |
| Accord nominal adjectival (épithètes) : nombre, genre et définitude | Accord nominal adjectival (épithètes) : nombre et genre |
| <i>Adjectifs</i> : une forme forte et une forme faible Indéfini / singulier : forme forte ex. <i>en grön kopp / ett grönt hus</i> Défini / singulier : forme faible (-a) + définitude double ex. <i>den gröna koppen / det gröna huset / de gröna husen</i> | <i>Adjectifs</i> : Pas de forme forte et faible de l'adjectif Indéfini / singulier : ex. <i>un bol vert / une maison verte</i> Défini / singulier : Pas de distinction entre contexte défini / indéfini ex. <i>le bol vert / la maison verte / les maisons vertes</i> |
| <i>Accord verbal</i> | |
| Pas d'accord verbal de personne ou de nombre | Accord verbal de personne et de nombre Marquage du temps |

Marquage du temps

ex. *fylla* (l'infinitif) « remplir » *fyller* (le présent) « remplit/remplissent » , *fyllde* (le prétérit) « a rempli », *fyllt* (le supin) « rempli »

ex. *il remplit* (3^e personne au singulier)
ils remplissent (3^e personne au pluriel)

Ordre des mots

Suédois

Adjectifs préposés

ex. *en grön kopp / en stor kopp*

Français

Adjectifs préposés et postposés

ex. *un bol vert / un grand bol*

SVO / XVS

X = adverbe, complément d'objet direct ou proposition subordonnée

Ex. *Nu kommer han*

« Maintenant vient-PRES il »

SVO

Ex. *Maintenant* il vient

(Kail 2004, Kail *et al.* 2012)

Le suédois connaît deux genres comme le français, à cette différence près qu'au masculin et au féminin français correspondent le genre « commun » (*en*) et le genre « neutre » (*ett*) du suédois. Dans les deux langues, l'article indéfini est marqué par un morphème libre préposé : *un bol* versus *en kopp*. En suédois, l'article défini est marqué par un suffixe soudé au nom, comme dans *koppen* « le bol ». Cet état de fait explique le double marquage du défini dans des syntagmes nominaux adjectivaux, phénomène connu sous le nom de *double définitude* et réalisé par :

- (51) **den** + *gröna* + *koppen*
Dét (article défini) + Adj + NDét (article défini)
« le bol vert »

Comme l'allemand, le suédois possède deux formes de l'adjectif, une forme forte et une forme faible. La forme faible, une forme invariable en *-a*, est utilisée dans des syntagmes nominaux adjectivaux entre les deux articles définis, l'un préposé et libre, et l'autre soudé au nom, comme dans *den-SING/DEF gröna-SING/DEF* (forme faible) *koppen-SING/DEF* « le bol vert ». A cela s'ajoute le fait qu'il y a homonymie entre la forme faible au défini et la forme forte à l'indéfini pluriel, qui se réalise, quant à elle, également par le morphème *-a*, comme dans *gröna-PLUR/INDEF* (forme forte) *koppar-PLUR/INDEF* « des bols verts ».

Plusieurs conséquences en découlent : la polyfonctionnalité du morphème *-a* réduit sa validité : il ne constitue pas un indice fiable en dépit de sa saillance perceptive en tant que voyelle finale. En outre, l'opposition phonétique entre les deux genres au défini est peu

saillante : *den* (genre commun) versus *det* (genre neutre) ne se distinguent que par une opposition minimale de deux consonnes dentales, l'une sonore /n/, l'autre sourde /t/. Dans notre expérience, une violation consiste en un emploi erroné du genre, **det gröna koppen* « *la bol vert ». Ce n'est que lorsque l'enfant arrive à la fin du SN et perçoit le genre soudé au nom, *koppen* « le bol », qu'il est en mesure de détecter qu'il s'agit d'une violation.

Cette discontinuité dans la distribution des marques au sein d'un même syntagme est un bon exemple de ce que Kail (1989) appelle un « indice topologique ». Ceux-ci sont une charge supplémentaire pour la mémoire à court terme, car il faut garder en mémoire le début du syntagme et attendre la fin pour avoir la totalité de l'indice et l'interpréter, contrairement aux indices locaux qui peuvent être détectés et intégrés dès qu'on les rencontre. Ainsi, en français, la totalité de l'information nécessaire pour détecter la violation du genre dans « *la bol vert » est disponible dès la mise en relation de l'article et du nom.

Le paradigme des flexions verbales en suédois est très peu complexe par rapport à d'autres langues germaniques (Teleman, Hellberg & Andersen 1999). Le suédois ne marque que le temps, alors que le français marque la personne, le nombre, parfois le genre, le temps et l'aspect. Le présent est marqué par deux morphèmes, *-er* ou *-ar*, et l'infinitif prend le morphème *-a*. Nous avons choisi les verbes en *-er* pour l'expérience, en faisant jouer la violation morphologique sur l'infinitif versus le présent, **fylla /fyller*⁶². De la même façon, en français, nous avons choisi les verbes de la troisième personne du deuxième groupe pour avoir une distinction clairement audible. La violation porte sur la variation de la 3^e personne, par exemple **remplissent /remplit*.

En ce qui concerne l'ordre des mots, il était plus facile de contraster les deux langues dans l'élaboration de l'expérience. Les deux langues sont diamétralement opposées pour les phénomènes pris en considération : les adjectifs sont toujours préposés en suédois, sans exception, et préposés ou postposés en français. Pour avoir un contraste le moins ambigu possible, les adjectifs de nationalité, toujours postposés en français et toujours préposés en suédois, ont été choisis.

Enfin, comme toutes les langues germaniques sauf l'anglais, le suédois est une langue V2, où la deuxième position des phrases déclaratives est réservée au verbe. Cela implique que l'ordre canonique SVO coexiste, dans des propositions assez similaires (Jørgensen 1976), avec l'ordre XVS. Le premier élément de la phrase peut être aussi bien le sujet, qu'un complément d'objet direct, un complément adverbial ou une proposition. L'essentiel est que

⁶² L'autre groupe de verbe, en *-ar*, est trop proche phonétiquement de l'infinitif pour constituer une violation viable, comme par exemple l'opposition *arbeta* « travailler » (inf.) / *arbetar* / « travaille » (prés.).

le verbe arrive en deuxième position. En français, l'ordre SVO domine, à l'exception des phrases topicalisées, où le clitique prend en charge l'objet comme par exemple *le journal, Pierre le lit* (OSV). Ces dislocations sont fréquentes en français oral mais ne figurent pas dans notre expérience.

11.3.2 Le dispositif expérimental

Les violations grammaticales correspondent à trois sources de variation, illustrant les différentes composantes du coût des indices : 1) *Position de la violation* : la violation apparaît-elle au début ou à la fin de la phrase ? 2) *Portée de la violation* : la violation se fait-elle au sein d'un syntagme (violation intrasyntagmatique) ou entre deux constituants adjacents (violation intersyntagmatique) ? 3) *Type de violation* : s'agit-il d'une violation morphologique ou d'une violation de l'ordre des mots ?

Les hypothèses avancées étaient les suivantes :

- a) Les violations qui apparaissent tardivement dans la phrase sont détectées plus facilement et plus rapidement que celles qui apparaissent au début de la phrase dans toutes les langues.
- b) Les violations intrasyntagmatiques sont détectées plus facilement et plus rapidement que les violations intersyntagmatiques dans toutes les langues.
- c) Les violations des indices les plus valides dans la langue seront détectées plus facilement et plus rapidement que les indices moins valides dans chaque tranche d'âge.

Ces hypothèses ont déjà été confirmées dans des études sur le français, l'anglais, le grec et le portugais effectuées selon le même dispositif expérimental (Kail & Charvillat 1988, Kail & Diakogiorgi 1998, Kail 2004, Costa & Hub Faria 2008).

Pour l'élaboration de l'expérience, un total de 360 phrases (8 listes de 40 phrases grammaticales et 40 phrases agrammaticales chacune) plus 32 « *fillers* » ont été construites et générées par le logiciel Psyscope. Chaque phrase correspond au croisement des 3 composantes (hypothèses a-c *supra*) à 2 niveaux : deux positions possibles (précoce / tardive), deux portées possibles (inter/intrasyntagmatique) et deux types possibles (morphologie / ordre des mots). Une locutrice native a lu les phrases lentement et distinctement, avec le contour prosodique le plus naturel possible. Les participants ont entendu 80 phrases au total (la moitié correctes, l'autre moitié contenant une violation). Toutes les phrases ont été enregistrées et stockées.

Voici deux exemples avec les phrases en français et en suédois tirées de nos publications. Les points d'exclamation marquent le point à partir duquel la violation peut être détectée. La mesure des temps de détection est effectuée à partir de ce point, dit « point logique de l'erreur ».

« French ungrammatical sentences : an exemple of violations

Chaque semaine, la voisine remplit le frigo après avoir fait les courses au marché.

«Every week, the neighbour fills the fridge after going shopping at the market »

1. Chaque semaine, **le voisine !** remplit le frigo après avoir fait les courses au marché.
 2. Chaque semaine, la voisine **remplissent !** le frigo après avoir fait les courses au marché.
 3. Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché **le voisine !** remplit le frigo.
 4. Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché la voisine **remplissent !** le frigo.
 5. Chaque semaine, **voisine la !** remplit le frigo après avoir fait les courses au marché.
 6. Chaque semaine, **remplit la voisine !** le frigo après avoir fait les courses au marché.
 7. Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché **voisine la !** remplit le frigo.
 8. Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché **remplit la voisine !** le frigo.
- 1-2-3-4, agreement violation
5-6-7-8, word order violation
1-2-5-6 , early violation
3-4-7-8, late violation
1-3-5-7, intra phrasal violation
2-4-6-8 , inter phrasal violation »

(Kail, M. 2004)

« Swedish ungrammatical sentences: an example of violations

På lördagar fyller den turkiska grannfrun kylskåpet efter att ha handlat på marknaden

« Every week, the (Turkish)⁶³ neighbour fills the fridge after going shopping at the market »

1. På lördagar fyller **det turkiska grannfrun !** kylskåpet efter att ha handlat på marknaden
 2. På lördagar **fylla !** den turkiska grannfrun kylskåpet efter att ha handlat på marknaden
 3. På lördagar efter att ha handlat på marknaden fyller **det turkiska grannfrun !** kylskåpet
 4. På lördagar efter att ha handlat på marknaden **fylla !** den turkiska grannfrun kylskåpet
 5. På lördagar fyller **den grannfrun turkiska !** kylskåpet efter att ha handlat på marknaden
 6. På lördagar **den turkiska grannfrun fyller !** kylskåpet efter att ha handlat på marknaden
 7. På lördagar efter att ha handlat på marknaden fyller **den grannfrun turkiska !** kylskåpet
 8. På lördagar efter att ha handlat på marknaden **den turkiska grannfrun fyller !** kylskåpet
- 1-2-3-4 , agreement violation

⁶³ L'adjectif a été inséré en suédois du fait que l'article défini postposé n'est pas une violation en suédois, contrairement au français (**voisine la* versus *grannfrun*).

5-6-7-8, word order violation
 1-2-5-6 : early violation
 3-4-7-8 : late violation
 1-3-5-7 : intra phrasal violation
 2-4-6-8 : inter phrasal violation »

(Kail *et al.* 2012)

60 enfants suédois et 60 enfants français, divisés en trois groupes d'âge (6, 8 et 10 ans) et 20 adultes monolingues ont participé à l'expérience. Pour les bilingues, le recueil a eu lieu au Lycée Français Saint Louis de Stockholm, auprès d'enfants bilingues simultanés des mêmes âges que les monolingues ayant, pour certains, déjà participé aux études présentées dans les chapitres précédents. Une expérimentatrice bilingue a effectué l'expérience avec les enfants dans chacune de leurs deux langues, en respectant un délai de deux mois de décalage entre les enregistrements. Les enfants bilingues étaient relativement équilibrés dans leurs deux langues, selon le questionnaire renseigné par leurs parents. Ils vivaient tous dans des familles à un parent francophone et un parent suédophone parlant chacun régulièrement à l'enfant dans sa première langue. 20 adultes bilingues ont également participé à l'expérience.

11.4 Analyses et résultats

Voici un résumé des résultats les plus importants selon trois axes : les performances générales, les trois hypothèses sur les principales composantes du coût des indices (position, portée et type de violation), et leur hiérarchie interne à différents âges dans les deux langues.

11.4.1. Enfants monolingues

Tableau 13. Performances générales : % erreurs (E) et temps de détection (TD) en millisecondes (ms)

| | Suédois | | Français | |
|-----------|---------|---------|----------|---------|
| | E | TD | E | TD |
| 6-7 ans | 44 % | 2690 ms | 25 % | 2594 ms |
| 8-9 ans | 37 % | 2464 ms | 14 % | 1992 ms |
| 10-11 ans | 32 % | 2139 ms | 18 % | 1131 ms |
| Adultes | 19 % | 1507 ms | 3 % | 791 ms |

Comme il ressort du tableau 13, un développement général dans le traitement des violations s'observe : les enfants sont plus lents et font plus d'erreurs de détection que les adultes et ce dans les deux langues. Mais l'observation la plus importante de ce tableau réside dans la

différence remarquable entre les suédois et les français. Les français font moins d'erreurs et ont des temps de détection nettement plus courts à tous les âges, y compris chez les adultes. Trois phénomènes peuvent expliquer cela. Premièrement, l'absence de saillance perceptive de la violation du genre *den / det* versus *le / la* (voir *supra* 11.2.1)⁶⁴. A cela s'ajoute la morphologie nominale très opaque en suédois par rapport au français. Ces deux raisons sont linguistiques. Il se peut aussi que l'importance des exercices métalinguistiques à un jeune âge dans le système éducatif français, qui se retrouve à un moindre degré dans les écoles suédoises, joue un rôle. Cependant, cette explication culturelle reste de nature spéculative.

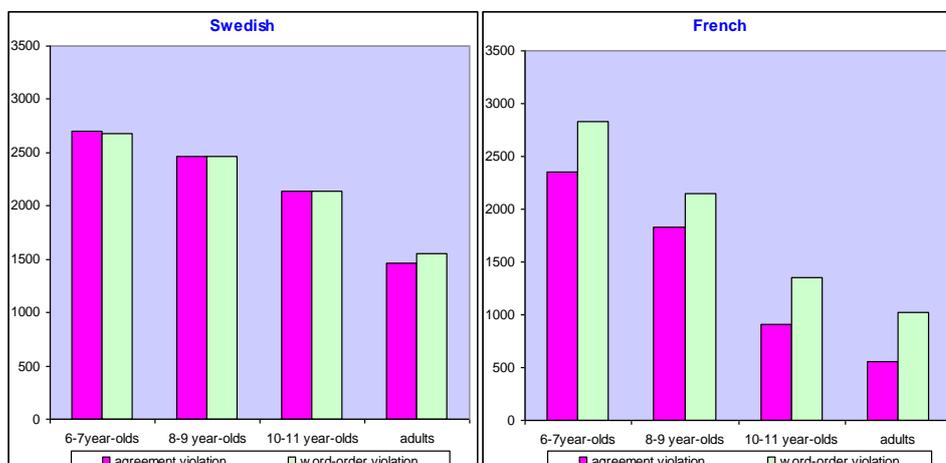
Au niveau du moment de la violation (précoce/tardive, intra/intersyntaxmatique) et de son type (morphologie/ordre de mots), les trois hypothèses posées dans 11.3.2 *supra* se trouvent confirmées dans chacune des langues. Les violations tardives sont détectées plus rapidement que celles qui apparaissent au début des énoncés, même si cet effet contextuel tend à diminuer avec l'âge. Les violations intrasyntagmatiques sont plus rapidement détectées que celles qui concernent des constituants différents. Cet effet structurel augmente avec l'âge dans les deux langues. Ces deux facteurs nous renseignent tous les deux sur le coût du traitement, et nous pouvons constater qu'ils l'emportent sur les différences linguistiques ainsi que sur la validité des indices prédite dans le MC.

En revanche, il en va autrement pour le troisième facteur, qui privilégie l'impact de la langue. Ainsi, en français, les violations morphologiques sont systématiquement détectées de façon plus rapide que les violations de l'ordre de mots, alors qu'aucune différence significative entre les deux types de violation ne peut être observée en suédois. Une raison possible tient au statut de langue V2 du suédois (voir *supra* 11.3.1). Dans les langues de ce type, on observe typiquement une forte association entre la morphologie et l'ordre de mots, comme l'ont montré Clashen & Muysken (1989). Celle-ci est renforcée par des données acquisitionnelles du suédois L1. La morphologie verbale et les phrases SVO et OVS émergent au même moment du développement, autour de 2,5 ans (Håkansson 2005, Christenssen 2004), ce qui indique que l'accord verbal et l'ordre des mots ont une importance équivalente.

Quoi qu'il en soit, sur le troisième facteur, on voit apparaître une interaction entre la validité des indices et leur coût de traitement, comme le montre le graphique suivant extrait de Kail *et al.* (2012, p. 38) :

⁶⁴ Kail, Costa et Hub Faria (2008) ont mis en évidence des temps de détection nettement plus longs chez les enfants portugais par rapport aux enfants français pour des raisons similaires.

Mean detection times (ms) as a function of violation type and age



20

Enfin, concernant le développement de la dominance des trois facteurs, il semblerait qu'une évolution générale au profit des facteurs spécifiques aux langues se produise autour de 10 ans. Ainsi, dans les deux groupes les plus jeunes (6 et 8 ans), le facteur contextuel (violation précoce ou tardive dans la phrase) est le plus important (70-80 % de la variance expliquée). Or, à partir de 10 ans, le facteur « type » devient primordial en français (60 %). Un changement analogue a été observé chez des enfants portugais (Kail 2012a). En suédois, la hiérarchie interne passe de l'effet contextuel à l'effet structurel à partir du même âge, et de manière très significative (80%), tout comme chez des enfants anglais (Kail 2012a). Une différence entre langues germaniques et langues romanes semble ainsi se dessiner dans le processus du traitement cognitif autour de 9-10 ans.

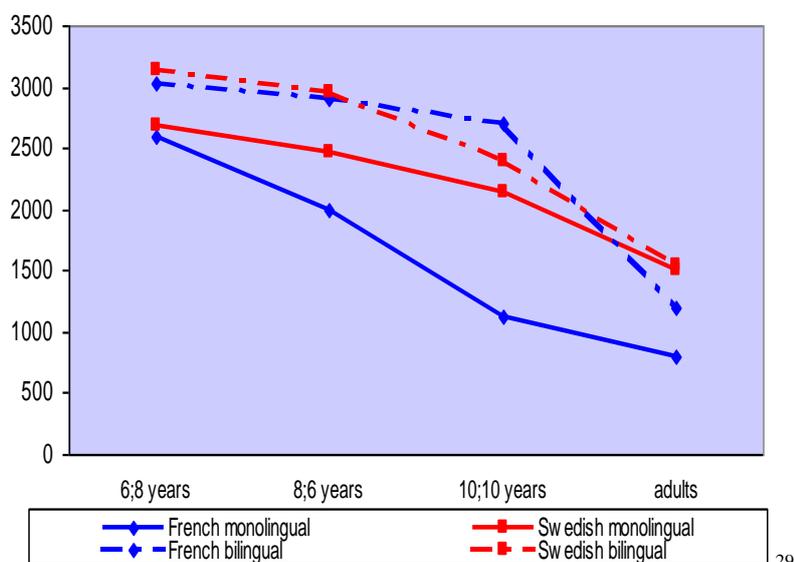
11.4.2 Enfants bilingues

Les résultats des bilingues ressemblent et se différencient à la fois de ceux des monolingues ; concernant les trois facteurs de nos hypothèses générales, aucune différence n'a été constatée entre monolingues et bilingues: comme chez les monolingues, les violations tardives sont détectées plus rapidement au début mais cet effet diminue avec l'âge, tandis que les violations intrasyntagmatiques sont détectées plus rapidement que les violations intersyntagmatiques, et que cet effet va en augmentant. Enfin, tout comme les monolingues, les bilingues détectent plus rapidement les violations morphologiques et celles qui affectent l'ordre des mots en français, alors que lorsqu'ils passent au suédois, les deux types de violations sont détectées

aussi rapidement. On assiste là à une séparation parfaite entre les deux langues, et à un comportement identique à celui des monolingues. Sur ce point, les résultats confirment l'hypothèse, soutenue par de Houwer (2005) et d'autres, d'une séparation complète dans le développement bilingue (voir *supra* 8.2).

En revanche, les bilingues font nettement plus d'erreurs et mettent plus longtemps à découvrir les violations que les deux groupes de monolingues. Cependant, cette différence s'atténue avec l'âge, comme en témoigne le graphique suivant extrait de Kail *et al.* (à paraître)

Detection times in Swedish French bilinguals



Nous avons vu que les enfants suédois monolingues avaient des temps de détection considérablement plus longs que les monolingues français. Les enfants bilingues sont plus lents que tous les monolingues dans chacune de leurs deux langues. Cela indique que la différence entre le suédois et le français sur ce point s'atténue chez les bilingues.

Enfin, le résultat le plus intéressant s'observe dans la hiérarchie interne des facteurs, où une différence avec les monolingues se fait clairement jour. D'une part, le même changement en faveur des facteurs liés aux spécificités des langues est attesté dans chacune de deux langues des bilingues autour de 10 ans. D'autre part, des interactions significatives apparaissent : ainsi, en suédois, le facteur structurel devient dominant comme en L1, mais entre en concurrence avec le facteur contextuel, alors qu'en français, des interactions surgissent entre le facteur « type », dominant à partir de 10 ans, et le même facteur contextuel.

Une interprétation plausible serait que les temps de détection plus longs chez les bilingues renvoient à des hésitations, liées aux interactions entre les facteurs. Le même

résultat a été observé chez des enfants bilingues anglais-français (Kail 2012). C'est un point à approfondir dans des recherches ultérieures.

11.5 Le paradoxe bilingue

Les spécificités dans le traitement cognitif en temps réel observées chez des bilingues commencent à intéresser de plus en plus de chercheurs psycholinguistes, mettant en exergue un paradoxe encore trop peu exploré. Ainsi, il semblerait que lorsqu'une personne bilingue utilise régulièrement ses deux langues, elle développe inconsciemment un réseau de contrôle visant à limiter les interférences venant de la langue qui n'est momentanément pas utilisée. Il s'avère que ce mécanisme inhibitoire présente surtout des avantages, mais aussi quelques inconvénients dans certaines tâches précises. D'un côté, il améliore certaines fonctions cognitives d'ordre exécutif. Des études récentes (Bialystok 2009, Sorace 2011b) font ainsi état d'une meilleure capacité de filtrage des distractions, autrement dit de concentration, associée au bilinguisme. On relève de même une pensée créative et une mobilité conceptuelle plus prononcées du fait d'un mode de sollicitation différent de la mémoire à court terme chez les bilingues par rapport aux monolingues. Ces effets semblent persister toute la vie durant : il a été récemment proposé que les personnes bilingues disposent d'une « réserve cognitive » présente jusqu'à un âge tardif, qui retarderait d'une dizaine d'années l'apparition des maladies neurodégénératives comme l'Alzheimer (Craik, Bialystok & Freedman 2010). Ces résultats, à fortes implications, restent cependant à confirmer.

D'un autre point de vue, l'inconvénient serait que l'inhibition constante d'une des deux langues s'avère « coûteuse » et ralentit les performances dans certaines tâches linguistiques, comme on vient de le voir. Il est assez généralement admis que les bilingues ont des performances inférieures aux monolingues dans des tâches liées à l'accès ou à la récupération lexicale (retrieval), comme par exemple la tâche consistant à indiquer rapidement des noms d'images (*picture naming task*, voir Gollan, Montova & Werner 2002). La cause de cette performance se trouve dans le mode traitement des bilingues : lors qu'un bilingue décide de produire un mot, deux formes lexicales sont activées et en concurrence, mais seule une sera pertinente à un moment donné, l'autre doit être inhibée. C'est justement à cause de cette compétition que les bilingues récupéreront un mot plus lentement (Roberts, Garcia, Desrochers, Hernandez 2002 et Rosselli, Ardila, Araujo, Weekes, Caracciolo Padilla, Ostrosky-Solis 2000).

Nous n'en sommes qu'aux premiers balbutiements dans ce nouveau champ de recherche aux profondes implications, mais il semblerait, comme l'affirme Bialystok (2009), que les bilingues soient avantagés « cognitivement » mais désavantagés « linguistiquement ». Cela dit, le débat se poursuit, et ce paradoxe a récemment été mis en question par Sorace (2011b). Selon elle, si l'on tient compte des compétences syntaxique et pragmatique (au lieu de s'en tenir au seul domaine de la récupération lexicale), les « désavantages » linguistiques du bilinguisme peuvent être envisagés sous un autre jour – en d'autres termes « the 'bilingual paradox' is perhaps less paradoxical than it appears at first sight. » (Sorace 2011b, p. 348).

11.6 Coût cognitif en L1 et 2L1

Dans ce qui précède, j'ai essayé de montrer que la notion de *cue cost*, telle qu'elle est définie par Kail dans le cadre du modèle de Compétiton, interagit de manière décisive avec la validité des indices, *cue validity*. En effet, les facteurs liés au coût de traitement des indices limitent considérablement l'applicabilité de la notion de *cue validity*, et ce aussi bien chez les monolingues que chez les bilingues.

Plus particulièrement, les temps de traitement plus longs et les interactions entre composantes chez les bilingues semblent pouvoir être rattachés à un mécanisme inhibitoire de *turn off*, qui sert à désactiver la langue momentanément non utilisée. Des recherches plus poussées seraient utiles pour spécifier la nature de ce mécanisme, qui est peut-être plus coûteux dans le cadre de la compréhension que dans celui de la production, où le *code-mixing* peut temporairement alléger la désactivation.

Chapitre 12. Acquisition et retombées pédagogiques

12.1 Intérêt sociétal

L'intérêt pour l'apprentissage des langues a pris un nouvel essor au niveau sociétal. A l'échelle de l'Union européenne, la volonté politique d'introduire de plus en plus tôt une première langue étrangère à l'école, relancée par l'objectif des deux langues vivantes acquises en plus de la langue maternelle avant l'entrée en 6ème, fait que nombre d'enfants sont aujourd'hui confrontés à l'acquisition précoce d'une L2. On observe de même une propension croissante des parents à inscrire leurs jeunes enfants à des activités parascolaires en langue étrangère (souvent l'anglais), voire à faire garder leurs enfants par une « nounou » anglophone à domicile – une nouvelle forme d'intervention pédagogique proposée par des sociétés de formation en langues étrangères, telles que *Speaking Agency* (voir Préambule *supra*)

Quant aux acteurs professionnels de ces changements – concepteurs de programmes pédagogiques, directeurs d'école, professeurs des écoles, enseignants de langues vivantes –, il semble nécessaire de les sensibiliser aux implications pédagogiques de la recherche en acquisition, dans le but de leur proposer non pas des méthodes complètes, mais plutôt des activités pédagogiques ayant fait leurs preuves chez divers publics d'apprenants de L2 : adultes et élèves du secondaire, ou enfants qui acquièrent une langue étrangère par la scolarisation (immersion) ou qui entament précocement cette acquisition en contexte scolaire ou parascolaire.

12.2 L'éducation bilingue et le rôle des interventions pédagogiques

Mes propres recherches dans ce domaine se situent dans deux contextes d'acquisition bilingue très éloignés géographiquement et ayant pour point commun la scolarisation en français L2. Plus précisément, deux projets liés à l'éducation bilingue ont ponctué mon parcours scientifique : le projet *Apprentissage précoce d'une langue étrangère*, que j'ai piloté de 2001 à 2005 au laboratoire Modyco, dans l'équipe de Colette Noyau, et le projet *Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique et construction de connaissances via le français (CORUS)*, auquel j'ai participé de 2001 à 2005 sous la direction de Colette Noyau, et qui m'a permis d'étudier un milieu d'éducation bilingue très différent durant trois missions à Lomé (Togo).

Plus récemment, j'ai eu l'opportunité, en tant que conseillère scientifique de la société *Speaking Agency*, de concevoir une méthode pédagogique pour un projet portant sur l'acquisition précoce d'une L2 par de jeunes apprenants (de 3 à 8 ans). Ces derniers apprennent une langue étrangère à domicile, au contact d'un intervenant natif disposant d'une palette d'activités ludiques en L2. Mon implication dans les activités de cette société consiste à présent à conseiller les parents et former les intervenants anglophones, en anglais, à interagir avec des enfants en L2 (voir Kihlstedt 2011b ainsi que les documents inclus dans la section Valorisation de la recherche du Vol2. Annexes)⁶⁵.

12.2.1 La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement

La recherche sur l'acquisition des langues (connue sous le sigle « la RAL », voir Véronique 2009) avait initialement comme objectif de fournir des réponses aux enseignants de langues. Jusqu'aux années 1960, toutes les études se terminaient par des recommandations pédagogiques. Mais plus on a avancé dans le domaine, plus on a pris l'habitude d'analyser de manière approfondie des productions d'apprenants réelles, et plus on s'est rendu compte de la complexité du processus d'acquisition et de la difficulté d'établir un lien de cause à effet entre une méthode donnée et les productions résultantes. On en est arrivé à s'abstenir de toute recommandation pédagogique en faveur de telle ou telle méthode, et à ne s'exprimer que très parcimonieusement sur les implications pour les enseignants. Les chercheurs ont dû admettre qu'il n'existe pas de « méthode miracle » et que l'appropriation d'une L2 en contexte scolaire est influencée par de multiples facteurs cognitifs, affectifs et socio-psychologiques. La recherche dans ce domaine est aujourd'hui beaucoup plus prudente et se focalise sur des aspects précis des activités pédagogiques, en se gardant des généralisations hâtives.

Ainsi, de nos jours, l'élaboration des outils d'évaluation du niveau des apprenants d'une L2 apparaît comme un enjeu central dans la RAL. L'identification d'un nombre restreint de mesures de niveau fiables, notamment pour la production orale des apprenants d'une L2, préoccupe actuellement un nombre croissant des chercheurs (Thomas 1994, Pallotti 2009, Hilton, à paraître). En particulier, l'intérêt d'une modélisation des niveaux pour des domaines grammaticaux sous forme des stades est propice à la fois à l'avancement des

⁶⁵ *Speaking-Agency* est le nouveau nom de l'entreprise Baby-speaking. Ils sont spécialistes dans l'apprentissage des langues au contact d'un natif et offrent des services de garde périscolaire bilingue (le *baby-speaking*) ainsi que des ateliers linguistiques, à domicile, le tout par des intervenants natifs expérimentés et formés. 600 familles en France (Aix-en-Provence, Paris, Bordeaux, Lille, Lyon, Montpellier, Nantes, Nice et Toulouse,) font actuellement appel à leurs services. Leur concept a remporté le Concours Européen de l'Entreprise Innovante en 2012.

recherches acquisitionnistes et à leurs retombées pédagogiques. Comme l'affirment Norris & Ortega (2003, p. 278) :

“[...] there is an obvious increased role to be played in SLA (Second Language Acquisition) research by descriptive longitudinal studies which establish norms of performance for particular processes and phenomena in L2 acquisition.”

Un exemple concret est le logiciel d'autoévaluation destiné aux élèves comme aux enseignants, *Direktprofil*, conçu par Granfeldt (2006) à partir des stades établis par Bartning & Schlyter (2004 et 4.4 *supra*). Pour la RAL, une meilleure comparabilité des résultats des recherches constituerait évidemment un véritable atout. Quant aux enseignants, la question se pose avec acuité d'évaluer les compétences de leurs apprenants dans de cadre de leur nouvelle mission, soit à l'occasion des examens, soit pour certifier leur niveau de langue (TOEFL, tests de Cambridge ou d'Oxford, ou bien CLES, l'application française des objectifs du CECRL⁶⁶)

Entre les recommandations d'antan pour *la* méthode « universelle » et les nouveaux outils d'évaluation issus de la RAL se situe le quotidien des enseignants et des professeurs de langues face à leurs élèves. Les enseignants ont-ils vraiment besoin des apports de la RAL, souvent issus de laboratoires éloignés de la réalité des praticiens ? L'enseignant créatif a toujours su créer, grâce à son intuition et à sa compétence professionnelle, un environnement propice à l'acquisition de la langue par ses élèves, sans se référer aux avancées de la recherche en acquisition. Toutefois, ayant moi-même franchi le pas du statut de praticien sur le terrain (enseignante de langues vivantes en collège) à celui de théoricien (chercheur en acquisition des langues), il me semble important de s'informer régulièrement, en *praticien réfléchissant*, sur les avancées de la recherche, afin de s'interroger sur le *pourquoi* et le *comment* de son enseignement. Plus précisément, il convient de rappeler que tout ce que l'on fait en classe de langue repose sur une idée particulière que l'on se fait du processus d'acquisition et des moyens les plus propres à le faciliter.

L'une des questions auxquelles la RAL apporte des réponses est celle de savoir pourquoi certaines structures ne sont pas acquises en dépit de la bonne volonté des enseignants et des élèves, alors que d'autres s'acquièrent sans enseignement explicite ? Par ailleurs, comme le signale Véronique (2009), la recherche sur le rapport entre acquisition et enseignement s'est toujours inscrite dans les courants psycholinguistiques du moment, tels

⁶⁶ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe, publié en 2001. Il a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.

que le behaviourisme, le générativisme et le fonctionnalisme. C'est pourquoi on retrouvera dans ce chapitre les notions de stades acquisitionnels, de séquences d'acquisition, d'influence de la langue maternelle et de rapport entre apprentissage implicite (ou incident) et explicite – ce dernier étant au cœur même du rapport entre ce que l'on enseigne et ce que s'approprie l'élève.

12.2.2 Ce qui « va de soi » ou pas : petit historique des rapports entre la recherche acquisitionniste et l'enseignement des langues

Ce chapitre s'intéresse en particulier au traitement cognitif appliqué par les jeunes élèves aux interventions pédagogiques auxquelles ils sont exposés. Il me semble cependant nécessaire de contextualiser les observations ci-après par un bref bilan historique.

Le lien entre le processus d'acquisition et les activités en classe de langue constitue, dans le contexte anglo-saxon, un domaine de recherche actif depuis le début de recherches en acquisition (voir pour un résumé Rod Ellis 1996). Formatrice d'enseignants de langues vivantes au Canada depuis trente ans, Patsy Lightbown a écrit plusieurs articles sur « l'état de l'art » dans ce domaine (Lightbown 1985, 2000). Dans Lightbown (2000), elle rapporte l'intervention de l'un de ses étudiants qui, lors d'un cours de didactique des langues vivantes, s'était interrogé sur la nécessité de faire de la recherche pour aboutir à ce qui lui paraissait « aller de soi » : un enseignement associant une attention aux règles grammaticales (*focus on form*) à des pratiques réellement communicatives (*focus on content*) crée les conditions les plus favorables pour l'apprentissage. Cette remarque amène Lightbown à réfléchir sur ce qui semble « aller de soi » en matière d'enseignement des langues. Elle observe que cet « allant de soi » a changé plusieurs fois de visage au cours du siècle dernier, et dresse un bilan des résultats récents de la RAL ayant des implications pour la pratique de l'enseignement des langues :

Tableau 13. Dix généralisations de la recherche sur l'acquisition des langues (Adapté de Lightbown 2000, p. 433)

| |
|--|
| 1. Les adultes et les adolescents peuvent acquérir une langue étrangère. |
| 2. L'apprenant crée son propre système linguistique, ou <i>interlangue</i> ⁶⁷ . Celle-ci se caractérise souvent par les mêmes erreurs systématiques que fait l'enfant qui acquiert la même langue en tant que langue maternelle. D'autres erreurs sont plutôt imputables à l'influence de la langue maternelle. |
| 3. L'acquisition d'une L2 connaît des séquences prédictibles et immuables qui font que certaines structures doivent être acquises avant que certaines autres puissent être intégrées. |
| 4. Ce n'est pas la pratique qui mène à la perfection. |
| 5. Il ne suffit pas de connaître une règle pour être capable de l'utiliser en situation de communication. |
| 6. La correction explicite et ponctuelle des erreurs de performance est généralement peu efficace pour changer les pratiques langagières de l'apprenant. |
| 7. Chez la plupart des apprenants adultes, l'acquisition s'arrête avant d'atteindre à une maîtrise « native » de la langue cible. |
| 8. Il est impossible d'atteindre une maîtrise « native » (ou « quasi native ») d'une langue étrangère avec une heure de cours par jour. |
| 9. La tâche de l'apprenant est immense, car le langage est immensément complexe. |
| 10. La capacité d'un apprenant à comprendre du langage en contexte surpasse (a) sa capacité à comprendre des phrases décontextualisées et (b) sa capacité à produire correctement du langage de la même complexité. |

Au début de l'histoire de l'enseignement des langues, la méthode grammaire-traduction dominait dans les manuels de langue. On appliquait à l'enseignement des langues vivantes la même méthode que celle utilisée dans l'enseignement des langues classiques (le grec et le latin). L'enseignement se faisait dans la langue maternelle de l'enfant et consistait en des textes littéraires qu'il fallait traduire. L'accent était mis sur les règles grammaticales et l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, plutôt que sur l'utilisation de la langue pour communiquer.

Les chercheurs n'ont commencé à s'intéresser réellement à l'apprentissage et au mode d'enseignement des langues qu'après la Seconde Guerre mondiale. Des théories de psychologie béhavioristes des années 50-60 ont alimenté la première hypothèse dans ce domaine, connue sous le nom de *l'hypothèse contrastive*. On supposait que l'apprentissage des langues, à l'instar d'autres formes d'apprentissage, consistait à établir de nouvelles habitudes automatiques. Un stimulus crée une réponse qui devient un automatisme lorsqu'il est renforcé. Comme les élèves entrent dans la langue seconde munis des automatismes de leur

⁶⁷ Le terme *interlangue*, introduit par Selinker (1972), est fréquemment utilisé par les chercheurs en acquisition des langues. Je lui ai néanmoins préféré le terme « langue d'apprenant », afin d'éviter toute confusion avec le terme « interlangues », massivement utilisé dans la présente synthèse.

langue maternelle, les différences entre les deux langues étaient considérées comme le plus grand obstacle pour l'apprentissage. Les points sur lesquels la L1 et la L2 divergeaient étaient censés engendrer des erreurs (= *transfert négatif*). Des ressemblances entre la L1 et la L2, en revanche, auraient un effet facilitateur, et n'avaient pas besoin d'être enseignées (= *transfert positif*).

Des laboratoires de langues ont été construits dans de nombreux établissements scolaires. Les exercices de traduction ont cédé la place à des exercices structuraux correctifs (angl. *drills*) : la répétition et l'imitation étaient les moyens par lesquels les nouvelles habitudes devaient être acquises par imprégnation. Les erreurs étant perçues comme des obstacles à la formation de nouvelles habitudes, il était jugé souhaitable de les éviter.

Or, la force prédictive du modèle contrastif s'est avérée décevante. On a constaté que malgré des drills intensifs, les élèves avaient des difficultés à communiquer et à s'exprimer librement en L2 (voir généralisation 4 dans le tableau 13). De plus, certaines erreurs persistaient indépendamment de la langue maternelle des élèves. Cet état-de-fait a conduit à remettre en question l'hypothèse du contraste entre L1 et L2 comme obstacle majeur pour l'apprenant. L'échec de l'hypothèse contrastive s'explique principalement par le fait que les similarités et les différences entre deux systèmes linguistiques sont à priori sans rapport avec le traitement cognitif des moyens linguistiques que fait l'apprenant dans la production et la compréhension du langage.

Un renversement s'est produit au début des années 70, où la discussion a localisé l'origine des erreurs dans la performance en L2. Plusieurs études, la première étant l'article phare de Selinker (1972), ont montré que les erreurs sont systématiques et indépendantes de la L1, et qu'elles reflètent en réalité le processus d'acquisition en cours. L'apprenant s'est alors vu accorder un rôle plus actif, dans lequel il contribue à l'apprentissage par la vérification des hypothèses qu'il s'est forgées sur le fonctionnement de la L2. Ainsi, des erreurs telles que *prendu* ou *John go not to school* sont logiques à l'intérieur du système de l'apprenant. Des erreurs de ce type apparaissent également chez des enfants acquérant la L1 et ne se calquent par conséquent sur aucun modèle fourni par les enseignants. Les premières études dans ce domaine soulignent l'universalité du processus d'acquisition et vont jusqu'à affirmer que l'acquisition d'une langue seconde et l'acquisition de la première langue obéissent globalement aux mêmes principes, étant donné le degré minimal d'influence de la langue maternelle dans l'acquisition d'une L2 (voir généralisation 2 dans le tableau 13).

On aura reconnu les arguments générativistes de *l'innéisme* dans ce changement de perspective : tout comme l'enfant acquérant sa première langue, l'élève apprend une langue

seconde grâce à sa compétence linguistique innée, qui lui permet de générer et organiser du langage. L'input extérieur ne joue qu'un rôle de déclencheur de cette compétence, l'essentiel de l'apprentissage se jouant dans l'implicite.

Cette perspective a été transposée à l'acquisition d'une L2 par Steven Krashen (1981). Celui-ci établit une opposition radicale entre les connaissances conscientes, explicites des règles (= *l'apprentissage*) et les connaissances implicites, inconscientes (= *l'acquisition*). Ces dernières constituent la compétence linguistique véritable du sujet, auquel elles donnent la capacité de s'exprimer librement en L2. L'« apprentissage » ne joue que le rôle de correcteur après coup (par l'activité de *monitoring*). Selon cette perspective, la tâche principale de l'enseignant consiste à créer un environnement propice à « l'acquisition » dans le sens qu'attribue Krashen à ce mot. Avec un input compréhensible, qui se trouve juste au-dessus du niveau des élèves, l'apprenant pourra lui-même extraire les règles de la L2, à son rythme et en fonction de son stade de développement, en utilisant la langue pour la communication réelle (voir les généralisations 4, 5 et 6 dans le tableau 13). Cette idée se reflète dans l'approche communicative, qui apparaît dans les manuels de langue au cours des années 80.

Aujourd'hui, l'enseignement se situe quelque part entre les deux pôles de l'hypothèse contrastive et de l'innéisme. Personne ne nie plus qu'il faut prendre en compte les connaissances linguistiques antérieures de l'apprenant, mais la forme que prend cette influence et son importance dans le processus d'acquisition sont loin d'être clairement définies. L'enjeu est d'établir les traits qui apparaissent dans le même ordre chez la plupart des apprenants (voir généralisation 3 dans le tableau 13), indépendamment de la structure de leur L1, et ceux qui semblent imputables à l'influence d'une langue première particulière.

Une autre préoccupation actuelle des chercheurs est de préciser la relation entre ce que Bange (2002) a appelé « la grammaire pédagogique » (= ce qui est enseigné) et « la grammaire mentale implicite » propre à l'élève. Comment se fait le passage entre les deux ordres de connaissances ? Même si peu de chercheurs soutiennent aujourd'hui la dichotomie absolue entre « acquisition » et « apprentissage » de Krashen, la question de la relation entre apprentissage explicite (connaissances des règles grammaticales) et apprentissage implicite (les connaissances automatisées) dans l'acquisition d'une L2 en milieu scolaire est loin d'avoir reçu une réponse concluante.

12.3 Le processus d'acquisition en classe : quelques illustrations

Après ce survol, passons à quelques exemples de terrain. Les premiers sont extraits d'une étude sur l'acquisition du français par des élèves suédois âgés de 8 à 11 ans au Lycée international de Saint-Germain-en-Laye, dans la région parisienne (Kihlstedt 2001).

Cet établissement a pour objectif de dispenser aux élèves un véritable enseignement bilingue, oral et écrit, en langue maternelle et en français. Il s'agit d'un établissement d'enseignement public français, qui dispense cependant aux élèves de 6 à 8 heures de cours par semaine dans leur langue maternelle au sein de l'une de ses dix sections étrangères. Les élèves qui arrivent de l'étranger sans aucune connaissance préalable du français commencent par une année préparatoire de « français spécial » (= français langue étrangère) assurée par des enseignants français. Cette année les prépare à suivre ensuite le cursus ordinaire français dans la classe correspondant à leur âge. L'établissement englobe tous les niveaux d'enseignement de la maternelle jusqu'au baccalauréat.

L'exemple (52) relève d'un cours de français spécial au Lycée. Les élèves, qui viennent d'apprendre les règles de formation du conditionnel, sont invités à utiliser cette forme en réponse à une question d'information⁶⁸ hautement préstructurée par le professeur selon l'organisation Initiation-Réaction-Evaluation (IRE, dans les termes de Pekarek 1999) typique des exercices de « drills » (cf. *supra* 12.2.2). Toutefois, la tâche ne consiste pas uniquement à répéter mécaniquement cette forme : il faut aussi donner une réponse incluant une information nouvelle pour le professeur. Par exemple :

- (52) P : Si tu étais sorcière, qu'est-ce que tu *ferais* ?
E : *Je vais transformer* tous les garçons en filles ! (RIRE) »
P : *Je transformer-.... ?*
E : *Je vais transformer* les garçons en filles (RIRE) !
P= professeur, E : élève

En dépit de la correction explicite par le professeur « *Je transformer-... ?*, l'élève, pris par l'ingéniosité de sa réponse, ne saisit pas la forme correcte. Ce petit exemple, typique du quotidien de nombreux enseignants des langues, recoupe au moins cinq interrogations actuelles de la RAL et permet d'illustrer les généralisations 2 à 6 du tableau 13.

⁶⁸ On fait typiquement la différence entre les fausses questions, dont le professeur connaît déjà la réponse, et les questions d'information, qui sont de « vraies » questions de communication, où l'élève apporte une information nouvelle au professeur. Un axe de recherche actuel consiste à examiner quels types de question de la part du professeur engendrent les réponses les plus élaborées chez les élèves. Pour l'acquisition du français, voir Flyman-Mattson (2003) et les travaux de Pekarek (1999, 2002), qui ont démontré que les « vraies » questions donnent lieu à des réponses plus étoffées.

12.3.1 Les séquences d'acquisition (généralisations 2, 3)

Même si l'enseignement est très dirigé et préstructuré, l'enfant crée ses propres énoncés, qui ne ressemblent pas forcément aux énoncés enseignés. L'élève n'a pas atteint le stade où il fait un usage productif de la forme conditionnelle. Ceci n'est pas très étonnant : la forme conditionnelle apparaît tard dans les séquences d'acquisition mises en évidence pour l'acquisition du français (Harley 1978, 1992).

Certaines structures doivent être acquises avant l'intégration des autres, et les séquences d'émergence de ces structures sont prédictibles – voilà l'un des apports les plus robustes de la RAL, indépendamment des écoles de pensée. Les séquences d'acquisition ont des implications directes pour la didactique des langues. Certaines études (voir par exemple Felix 1981, Ellis 1989) montrent que l'enfant peut traverser plus rapidement une séquence développementale grâce à l'enseignement. Cependant, il ne semble pas possible de renverser l'ordre d'émergence des structures au sein de la séquence. Les séquences développementales sont immuables ou, dans les termes de Ellis (1996), « *you can't beat the sequence* » (rien n'est plus fort qu'une séquence).

Cela ne signifie pas que la progression en classe doit être organisée en fonction des séquences : on ne saurait en effet enseigner des unités erronées, comme dans (52), qui apparaissent pendant une phase de la séquence d'acquisition de la morphologie verbale. De plus, adapter l'enseignement au stade individuel de chaque élève n'est pas chose aisée. En revanche, les recherches effectuées sur cette question permettent aux enseignants de mieux mesurer le progrès des élèves et d'établir un diagnostic plus fiable de leur niveau. C'est pourquoi les nouveaux outils d'évaluation mentionnés au début de ce chapitre s'en inspirent. A mon sens, l'implication la plus concrète des séquences d'acquisition consiste à ne pas insister pour obtenir des réponses correctes dépassant le niveau de l'enfant et, plus généralement, d'adapter l'échange interactionnel avec chaque élève à un niveau situé immédiatement au-dessus de ce qu'il est capable de comprendre et de produire à un stade d'acquisition donné de son développement.

12.3.2 La notion de règle critique (généralisations 4,5,6)

Une règle critique est une hypothèse sur la L2 sujette à révision par l'apprenant. La sensibilité aux interventions du professeur est alors particulièrement grande. Inversement, avant qu'une règle ne soit devenue critique, l'apprenant peut faire preuve d'une surdité aux corrections,

comme cela semble être le cas dans (52). C'est donc *l'apprenant* qui décide du statut critique d'une règle. Il faut que les interventions pédagogiques « répondent aux questions que se pose l'apprenant à un stade donné du développement de son interlangue », comme le formule Vasseur (1990, p. 97).

On reconnaîtra dans ce raisonnement les idées de Pienemann (1999) sur la « processabilité » des structures en L2. Celui-ci fait valoir que l'instruction explicite n'est efficace que lorsqu'elle reflète le stade développemental situé juste au-dessus du stade actuel de l'apprenant. C'est la condition *sine qua non* pour qu'une règle puisse passer du statut de règle explicite à celui de règle implicite, automatisée, prête à être mobilisée dans la communication en L2 (voir généralisation 5 dans le tableau 13). Depuis le début de l'enseignement des langues, la plupart des enseignants savent qu'il ne suffit pas de connaître une règle grammaticale pour être capable de l'utiliser en communication. Une explication possible en serait que la « grammaire pédagogique » et la « grammaire mentale » ne vont pas forcément de pair.

Or, pourvu que l'apprenant se trouve à un stade où il est prêt à modifier sa « grammaire mentale », l'enseignant n'a besoin ni de donner une règle sous forme d'explication métalinguistique, ni de corriger explicitement la forme pour que la modification se fasse. L'enseignant peut se contenter de « masquer » la correction en se concentrant sur la transmission du message.

Dans la classe de « français spécial » du Lycée International, les élèves sont souvent invités à parler d'eux-mêmes, en utilisant *je*. Cela peut être la raison pour laquelle Sarah, après trois mois de séjour en France, fait l'hypothèse dans sa grammaire mentale que le pronom *je* peut être utilisé comme sujet général en français. Dans ce passage, Sarah est en train de raconter une série d'images (l'histoire *Le Chat* de Hickmann, voir *supra* 10.2) à son interlocutrice (= moi-même) :

- (53) S: un chat *j'ai* faim et *je* regarde le petit oiseau.
I: *Il* a faim le chat ? Et qu'est-ce qu'*il* fait là ?
S: *je* regarde.
I: *Il* regarde les oiseaux ?
S: Oui *il* regarde.
[...]
S : et *il* court...le chien *il* court après le chat.
S= Sarah, I= interlocutrice

Dans cet exemple, l'interlocutrice ne fait pas de correction explicite sur l'erreur. Elle étaye les paroles de Sarah en lui fournissant la forme correcte. Sarah finit par la saisir et remplacer le *je* erroné par *il* dans *oui il regarde*. Un peu plus tard, Sarah produit la forme correcte de sa

propre initiative : *et il court le chien il court*. L'exemple donne à penser que les pronoms constituent une règle critique dans l'interlangue de Sarah et qu'elle est sur le point de se les approprier.

Il y a tout un courant au sein de la RAL qui s'intéresse à la question de savoir quel type de feed-back correctif (explicite ou implicite) de la part de l'enseignant est le plus efficace en classe de langue (Lightbown 1991, Lyster 1998, Doughty & Valera 1998). Bange (2002) est d'avis que les règles de grammaire doivent être moins enseignées que découvertes par l'apprenant lui-même. Le rôle de l'enseignant est avant tout de déclencher chez l'apprenant un travail cognitif qui l'amène à modifier son système interne. L'enseignant « n'a pas besoin d'énoncer une règle stéréotypée, souvent incompréhensible et, dans tous les cas, étrangère au système de l'apprenant ; il est un *accoucheur socratique* (c'est moi qui souligne) » qui aide l'enfant à découvrir la langue.

Un dernier exemple de terrain vient d'une étude menée en collaboration (Noyau 2005, Kihlstedt 2005c) sur l'apprentissage du français L2 par et pour la scolarisation au Togo. Dans ce contexte éducatif, la langue de la classe se caractérise par une sorte d'« écrit oralisé » et la mémorisation littéraire joue un rôle important. Noyau (2005) a analysé minutieusement la place accordée au lexique verbal dans l'input scolaire (les manuels et le discours des enseignants) et a fait le constat que, contrairement aux noms, le lexique verbal fait rarement l'objet d'un enseignement explicite. Dès lors, la question s'est posée de savoir dans quelle mesure cette sensibilisation didactique minime influe sur la maîtrise de ce domaine linguistique particulier. En cherchant ce qui est quand même intériorisé, nous avons comparé la formulation lexicale des procès dans des reprises de récits à trois paliers scolaires : CE, CM et 5^e. L'existence d'un apprentissage incident des élèves a été clairement démontrée. Celui-ci se caractérise par un recours massif aux verbes dits « nucléaires » (Viberg 2002). Les verbes nucléaires correspondent à ce que Viberg (2002) appelle « le meilleur représentant » d'un champ sémantique donné : par exemple, *aller*, ou *venir*, sont les verbes nucléaires des verbes de mouvement, *dire* celui des verbes de communication.

Alors que les verbes nucléaires tendent à avoir le même sens fondamental dans beaucoup de langues, ils ont également un intérêt particulier pour l'acquisition. Les apprenants ont tendance à renforcer l'extension sémantique des verbes nucléaires au-delà de celle permise en L2, avant qu'une diversification vers des verbes sémantiquement plus saillants et plus spécifiques se produise. Une stratégie simplificatrice universelle donc, observée dans plusieurs études acquisitionnistes (Kellerman 1995, 1997, Kihlstedt 2005c, Noyau 2003, 2005, Viberg 2002) et employée aussi par les élèves togolais. Ces derniers ont

toutefois ajouté une stratégie spécifique. La lexicalisation des procès en gongbe, leur L1, se caractérise par des constructions sérielles qui se composent typiquement des verbes nucléaires qui, en français, sont lexicalisés par un seul verbe, comme par exemple *prendre (eau) + venir + donner* = « apporter » (Noyau 2003, Kihlstedt 2005c). En s'appuyant sur les verbes nucléaires du français et sur les schémas de lexicalisation de leur L1, les élèves togolais sont parvenus à structurer des récits cohérents, en dépit de l'absence d'une sensibilisation didactique adaptée. La question se pose alors de savoir quel serait le résultat d'un enseignement explicite ciblant les verbes, d'autant plus que la recherche montre que, déjà en L1, le lexique verbal se développe avec un certain décalage par rapport au lexique nominal (Gentner 1982, Bassano 2008). Les relations intrinsèques et abstraites que les verbes entretiennent avec les autres éléments de la phrase les rendent cognitivement plus complexes à acquérir. Et une fois le lexique verbal acquis en L1, comment faciliter son acquisition en L2 dans le but d'aller au-delà de la surgénéralisation initiale des verbes nucléaires vers une diversification lexicale plus poussée à travers l'enseignement ? Voilà une problématique qui mériterait une investigation dans des recherches ultérieures sur le lien entre l'enseignement et l'acquisition.

Enfin, il est clair que ce qui peut sembler « aller de soi » en matière d'enseignement des langues ne va précisément pas toujours de soi. Il ne suffit pas de dire qu'un enseignement associant attention aux règles grammaticales (*focus on form*) et pratiques réellement communicatives (*focus on content*) crée les conditions les plus favorables pour l'apprentissage. La tâche des chercheurs en RAL est de préciser la nature de ce qui peut, de prime abord, sembler aller de soi, et de mettre cet allant de soi à l'épreuve dans des études sur le terrain. Il revient ensuite aux enseignants de juger de l'applicabilité de ces résultats à leur propre enseignement.

Conclusion et perspectives

L'étude de la temporalité permet d'aborder et de comparer différents types d'apprenants (enfants L2 et adultes L2, enfants L2 et enfants (2)L1, enfants L1 et adultes L2) en posant des questions générales sur les processus d'acquisition dans un domaine central de la cognition humaine. Voici les questions qui ont été traitées :

Ière partie : Les adultes :

- Que signifie au juste le fait d'être un apprenant avancé de français du point de vue de la temporalité ?
- Peut-on encore déceler des stades d'acquisition une fois que la grammaticalisation du temps et de l'aspect est bien avancée ?
- En quoi les enfants L2 et les adultes L2 se différencient et se ressemblent-ils en ce qui concerne l'acquisition de la temporalité en L2 ?

Ile partie : Les enfants :

- Quel est le rôle des déterminants linguistiques et celui des déterminants cognitifs dans l'acquisition du temps et de l'aspect chez deux types d'enfants bilingues – simultanés et successifs – en comparaison avec des enfants monolingues ?

Cette question concerne la temporalité et *la production*. L'interrogation suivante va au-delà de la temporalité, tout en restant dans l'interface langue-cognition, et s'intéresse à *la compréhension* en temps réel dans l'acquisition initiale monolingue ou bilingue :

- Quel est le rôle des déterminants linguistiques et celui des déterminants cognitifs dans la compréhension en temps réel chez des enfants monolingues et bilingues (L1 / 2L1) ?

Enfin, une dernière interrogation s'est attachée à l'enseignement des langues étrangères :

- Quelles sont les implications pédagogiques de la recherche sur l'acquisition des langues ?

Résumé des résultats

La perspective comparative adoptée dans ce travail accorde, on l'aura remarqué, une place centrale aux enfants L2. Ceux-ci servent de pivot entre, d'une part, des « apprenants » *stricto sensu* tels que les adultes examinés et, d'autre part, des enfants bilingues simultanés, qui

acquièrent initialement deux L1. Malgré quelques ressemblances initiales avec des apprenants adultes, il s'avère que plus les enfants avancent en L2, plus ils s'éloignent d'une définition d'« apprenants » pour se rapprocher des bilingues simultanés. De la même manière, les enfants 2L1 servent de pivot entre enfants L1 et enfants L2 : les résultats montrent que, pour certains phénomènes, les bilingues simultanés se comportent comme des enfants monolingues, alors que, pour d'autres, ils s'approchent des enfants L2.

Les résultats sur les apprenants adultes seront présentés en premier, suivis de ceux qui ont trait aux bilingues successifs et simultanés. J'indiquerai ensuite quelques pistes de recherche auxquelles mènent les travaux présentés. Certaines d'entre elles sont déjà en cours et sont le prolongement direct des recherches présentées, alors que d'autres s'inscrivent dans le cadre de nouveaux projets de recherche en préparation.

Stades d'acquisition chez des apprenants dits avancés

Selon l'optique de la grammaticalisation *adaptive*, qui s'est développée dans les années 1990, l'apprenant s'approprie progressivement les liens formes-fonctions de la langue cible, en recourant initialement à des principes pragmatiques et lexicaux dépourvus de marques grammaticales systématiques. L'entrée dans la phase de grammaticalisation marque une étape importante, dans la mesure où celle-ci fournit à l'apprenant des moyens linguistiques lui permettant d'être autonome en L2, en s'acquittant des contraintes lexicales et pragmatiques qui limitent l'expression aux niveaux débutants et intermédiaires.

Domaine charnière dans l'acquisition des langues, la temporalité se prête bien à une analyse axée sur la grammaticalisation des formes et fonctions temporelles, ainsi qu'aux stades acquisitionnels même avancés. Les choix opérés parmi les théories actuelles de la temporalité jugées pertinentes pour les analyses acquisitionnelles ont mené à l'examen des variables suivantes : (1) le rôle de l'information temporelle inhérente à la prédication (mode d'action ou *Aktionsart*) ; (2) les relations entre le moment de la parole (*Speech Time*), le moment du procès (*Event Time*) et le moment repère (*Reference Time*) ; (3) la différence entre les fonctions aoriste et parfait inhérentes au *passé composé* mais exprimées en suédois par deux formes, le *perfekt* et le *preteritum* ; (4) le modèle de la granularité temporelle, permettant de distinguer des critères pertinents des différents stades pour l'autonomie interactionnelle et discursive.

Les études antérieures sur les apprenants avancés ont surtout mis en relief la grande variation interindividuelle et ne se sont préoccupées ni des niveaux de grammaticalisation ni

de la question des stades. Il importait donc de trouver une méthode discriminante pour saisir les phénomènes généralisables et pour départager les différents niveaux. Cela s'est avéré particulièrement problématique dans les tâches dialogiques, qui induisent une expression individualisée et variable. Ce type de discours a cependant l'avantage de présenter le discours spontané de l'apprenant. Quant au choix des données dialogiques, le questionnement a été mené en croisant trois dimensions que j'ai appelées *l'acquisitionnel*, *l'individuel* et *le conversationnel*. En évaluant chaque phénomène étudié selon ces trois axes, j'ai pu faire ressortir des traits postulés acquisitionnels allant au-delà des variations individuelles et des variations dues aux sujets de conversation. La combinaison d'approches longitudinale (quatre études de cas) et transversale (les quatre apprenantes comme « groupe d'apprenants » par opposition à un « groupe de contrôle » composé de quatre locuteurs natifs) a aidé à la discrimination des traits relatifs à différents stades.

J'ai ainsi pu dégager 16⁶⁹ traits caractéristiques d'un stade avancé « bas » et d'un stade avancé « élevé ». D'ordre formel, fonctionnel, interactionnel ou discursif, ces traits s'impliquent mutuellement de façon à décrire deux profils types : un apprenant « très » avancé et un apprenant « moins » avancé. Un apprenant « moins avancé » montre une restriction lexicale dans la propagation de *l'imparfait* sur des verbes différents, n'utilise pas le *plus-que-parfait*, recourt parfois à une forme de base non marquée temporellement dans des contextes imperfectifs et dans des énoncés multipropositionnels, exprime peu de valeurs possibles de *l'imparfait* et, enfin, n'explicite pas les relations d'ordre entre des procès au passé. Un apprenant « très » avancé présente un profil inverse. Par contre, ni la quantité des formes au passé ni le style interactionnel seul ne semblent décisifs pour l'établissement de traits caractéristiques de ces stades.

L'imparfait : formes et fonctions

L'emploi de *l'imparfait* s'avère constituer à plusieurs égards un indicateur pertinent pour distinguer entre différents niveaux avancés. Sa distribution lexicale sur différents verbes est globalement moins importante que chez les locuteurs natifs. Les apprenants s'accrochent à une prépondérance de quelques verbes d'état fréquents (*était, avait, voulait*), préférant pour le reste le *passé composé* comme marqueur du passé par défaut.

⁶⁹ Dans Kihlstedt (1998a), 26 traits ont été établis. Les 16 traits les plus pertinents, confirmés dans d'autres études, ont été au centre du présent travail.

L'imparfait apparaît occasionnellement avec des verbes relevant d'autres classes aspectuelles que les états, selon le paradigme vendlerien, y compris avec des prédicats téliques et ce au même degré que chez les locuteurs natifs, ce qui infirme l'hypothèse de la primauté du mode d'action (HPA) dans le marquage morphologique verbal. Mais, ce qui est plus important, les combinaisons non prototypiques entre prédicats téliques et IMP n'expriment pas les mêmes valeurs que chez les natifs. En fin de compte, *l'imparfait* se prête mieux à un examen allant au-delà du seul niveau prédicatif et tenant compte de ses valeurs en fonction du contexte d'emploi.

Dans cette approche, l'emploi de *l'imparfait* connaît un accroissement le long d'un continuum de distance de plus en plus importante entre le moment repère (le MRe) et le temps réel que le procès occupe sur l'axe temporel (le MPro) : **je faisais ça pendant deux ans, avant je voulais travailler avec le français mais maintenant...* sont des exemples caractéristiques des données d'apprenants. Le MRe recoupe alors la totalité du MPro et le procès est « clos » des deux côtés, ce qui ne constitue pas un trait définitoire de *l'imparfait* français – qui constitue, d'un point de vue typologique, une forme imperfective particulièrement polyvalente.

Le tableau suivant résume les *formes* et les *fonctions/valeurs* attestées dans les énoncés à *l'imparfait* :

Tableau 14. *Formes et fonctions de l'imparfait chez les apprenants*

| | | Eva | Lena | Marie | Yvonne |
|-----------|----------------------------------|-------------------------------------|------|-------|---------------------------------|
| 1. | Formes (Le mode d'action) | | | | |
| | Verbes d'état | x | x | x | x |
| | Verbes d'activité | x | x | x | x |
| | (les mêmes qu'au passé composé) | | | | (les mêmes qu'au passé composé) |
| | Verbes téliques | - | x | x | x |
| 2. | Fonctions | | | | |
| | Recouvrement total | x | x | x | x |
| | Habitude | x | x | x | x |
| | Inclusion brève | | | x | |
| | « Aux confins » | Seulement chez les locuteurs natifs | | | |

Les apprenants se servent en réalité d'une palette assez restreinte des multiples valeurs possibles de *l'imparfait*. Le *passé composé* est parfois utilisé dans des contextes où les locuteurs natifs emploieraient *l'imparfait*.

Dans la même veine, une certaine hésitation s'est manifestée dans l'interaction vis-à-vis des questions à *l'imparfait* adressées aux apprenants. Ce n'est qu'au stade le plus élevé

qu'une apprenante (Marie) utilise de sa propre initiative *l'imparfait* avec des valeurs et des verbes peu fréquents.

Explications de la difficulté de s'approprier l'usage natif de l'imparfait

Les explications sont diverses et mériteraient des études plus ciblées. Premièrement, la fréquence de certaines valeurs dans l'input peut jouer un rôle. La combinaison prototypique *imparfait* / verbe d'état domine dans les données natives et tout donne à penser que la même distribution fréquentielle est typique du français natif en général. Par conséquent, si les apprenants n'ont pas été suffisamment confrontés à d'autres combinaisons (telles que *l'imparfait* avec divers verbes dynamiques), il n'est peut-être pas si étonnant que certaines valeurs résistent à l'intégration. A cela s'ajoute le fait que les apprenants vivent dans un milieu suédois. Ils sont pour l'essentiel des apprenants guidés et ont des connaissances explicites sur la distinction *passé simple* / *imparfait*. Cependant, ces connaissances ne sont pas totalement mobilisables dans une situation dialogique, qui exige un accès direct aux connaissances implicites et automatisées.

Deuxièmement, le choix du *passé composé* à la place de *l'imparfait* mène rarement à des malentendus communicatifs : au pire, on assiste à une faute stylistique, qui ne met pas en péril la transmission du message.

Troisièmement, certaines valeurs expriment des relations assez complexes, qui obligent à articuler simultanément plusieurs intervalles temporels : les énoncés où *l'imparfait* allie la singularité et la pluralité d'un procès (*l'imparfait* d'habitude), tout comme les passages où *l'imparfait* est mis à l'arrière-plan, et donc hiérarchisé par rapport au *passé composé* (*imparfait* d'inclusion brève) sont rares. Il en va de même des situations où *l'imparfait* envisage le procès à partir d'une phase préparatoire (*imparfait* « aux confins »). Ces valeurs demandent des opérations cognitives assez complexes qui ne sont pas aisément accessibles dans la conversation spontanée.

Enfin, les difficultés peuvent venir d'une influence de la langue maternelle. On observe en effet chez les apprenants suédois une préférence nette à utiliser l'IMP pour des procès entièrement situés dans le passé, par le recours à des compléments adverbiaux bornés signalant cet état de fait. En particulier, *maintenant* sert de « balise discursive » pour indiquer que le procès n'a plus lieu au moment de la parole. Ce souci de bornage par *maintenant* peut provenir d'une imprégnation de la langue première, où la distinction entre les deux temps du passé (le *perfekt* et le *preteritum*) s'articule autour du moment de la parole : si le procès au

passé a un résultat tangible au moment de la parole, on utilise le *perfekt*, sinon le *preteritum*. Cette conceptualisation est très différente de celle que l'on doit faire en choisissant entre *le passé composé* et *l'imparfait* en fonction de l'achèvement / non-achèvement du procès.

Les zones de fragilité morphologique

En dépit d'une grammaticalisation *morphologique* du passé pratiquement acquise, deux contextes de fragilité persistent : dans des contextes imperfectifs du passé, une forme de base au présent à référence passée s'observe encore, en particulier dans des énoncés avec subordination temporelle. Ce contexte syntaxique est celui où apparaît typiquement le *plus-que-parfait*, qui, de la même manière, est parfois remplacé de manière idiosyncrasique par le *passé composé*, servant alors de forme de base.

Le cas du *plus-que-parfait* est particulièrement intéressant, dans la mesure où cette forme exprime automatiquement une relation entre deux moments dans le passé : la capacité morphologique va alors de pair avec la capacité de maintenir la référence temporelle tout au long des énoncés multipropositionnels. Cette capacité donne à l'apprenant une autonomie discursive qui constitue un gain expressif important par rapport aux apprenants aux niveaux inférieurs, comme ceux de la variété de base où le stade avancé « bas ».

Les relations temporelles privilégiées

Pour simplifier les résultats présentés dans la première partie, on pourrait dire que les formes précèdent les fonctions aspectuelles et temporelles. La relation temporelle de base est celle d'« avant maintenant », sans hiérarchisation ou aspectualisation des événements du passé, et *le passé composé* est la forme « par défaut » pour référer au passé. Plus cette relation est modifiée et spécifiée, plus l'apprenant est avancé.

Une conséquence en est que le marquage explicite de l'ordre interne des événements ayant eu lieu à des moments différents dans le passé est globalement rare. C'est un domaine où l'expression de la temporalité « s'aplanit » chez les apprenants par rapport aux locuteurs natifs.

Il a en effet été montré que l'expression des déplacements temporels entre propositions adjacentes ancrées au passé est un critère qui départage les deux niveaux avancés. Celui-ci se traduit par la capacité de faire des allers et retours sur l'axe temporel sans perdre de vue la cohésion globale du discours. Les apprenants moins avancés tendent à laisser implicites les

relations d'ordre entre les procès, qu'ils se contentent de juxtaposer. Les apprenants au stade plus avancé les explicitent et les localisent de manière détaillée, par une granularité temporelle fine couplée avec des procédés syntaxiques condensés et hiérarchisés, tels que des constructions infinitivales (*avant de*) et une variété de propositions subordonnées.

A partir de ces observations, je propose le développement suivant pour l'expression des références au passé :

passé composé → plus-que-parfait → déplacements temporels hiérarchisés

Plus l'apprenant se situe à droite sur ce continuum, plus il est avancé, et inversement.

Limites de l'étude et principales perspectives

Ces observations se fondent sur l'analyse détaillée de quatre apprenants suivis pendant deux ans et de quatre locuteurs natifs. Les limites des études de cas de ce type ont trait à leur généralisation. De telles études permettent de dégager les traits pertinents par des analyses fouillées, et les traits ainsi détectés pourraient par la suite être vérifiés dans des contextes plus larges. J'entrevois deux directions à partir des analyses présentées. D'un côté, il serait intéressant de rapprocher de façon plus systématique les capacités discursives et morphologiques des apprenants avancés. L'expression temporelle dans des énoncés multipropositionnels constitue un domaine vulnérable, ce qui pourrait nous renseigner sur l'unité maximale de traitement aux différents stades en L2. D'un autre côté, l'influence de la catégorisation temporelle de la langue première, le suédois, mériteraient d'être examinée plus rigoureusement. En suédois, une précision sur la relation entre un procès passé et le moment de la parole est obligatoire. La notion d'une borne temporelle des procès du passé est plus prégnante pour le *preteritum* suédois que pour l'*imparfait* français, avec lequel les informations exprimées sur la fin du procès peuvent être laissées implicites.

Cette dernière perspective soulève une question qui fait l'objet de travaux récents en acquisition. Il s'agit de l'hypothèse, maintes fois mentionnée dans cette synthèse, selon laquelle le développement de la compétence linguistique en L2 est fortement influencé par les propriétés spécifiques de la langue première, et, ce, même à des niveaux nettement plus avancés que ceux présentés en *supra*. Selon cette optique « néo-whorfienne », qui relie la langue et la pensée, nous garderions toujours une empreinte cognitive des catégories grammaticales de la première langue acquise en tant qu'enfant. Les tendances constatées de manière exploratoire dans quelques études pilotes comparant des locuteurs L1 suédois, L1 espagnol et L2 français dans des narrations (Kihlstedt 1999a, De Lorenzo & Kihlstedt 2001),

brèvement mentionnées ci-dessous, pourraient alors être développées. Cette hypothèse ne pourra être testée que par des expériences pointues de traitement cognitif, par exemple par des jugements de grammaticalité autour des quelques phrases clés sur les aspects les plus cruciaux : le bornage des événements en suédois et la coercition (angl. *coercion*) nécessaire en français pour des verbes téliques à l'*imparfait* (par exemple *tous les matins il sortait à 7 h*).

Enfants bilingues

Si les questions de la première partie de la synthèse ont reçu des réponses assez concluantes, celles de la deuxième partie laissent plusieurs interrogations en suspens et appellent de nouvelles recherches. Voici les tendances qui se dessinent :

Ressemblances et différences entre enfants et adultes L2

Les résultats obtenus au sein du projet STUF, qui compare les trois modes d'acquisition L1, 2L1 et eL2, semblent à première vue légèrement contradictoires. Dans le corpus de base de 14 enfants, des ressemblances systématiques ont pu être observées entre, d'un côté, les enfants (2)L1 et, d'autre part, entre les enfants L2 et adultes L2 de l'autre pour les traits morphosyntaxiques suivants : les pronoms clitiques (forme et position), l'accord sujet-verbe, le genre (attribution et accord) et la morphologie temporelle. Ces observations donnent un certain appui à l'hypothèse d'une période critique très précoce, certains enfants L2 ayant commencé l'exposition au français à 3-4 ans. Passés les premiers stades, la tendance se confirme dans une tâche expérimentale d'induction des morphèmes temporels : la réalisation de certaines formes (*l'imparfait* et le *futur simple*) contient plus d'erreurs chez les enfants L2 que les (2)L1, après cinq ans d'exposition au français en contexte scolaire.

En revanche, si on élargit la perspective, une interprétation différente s'impose. Les enfants L2, qui ont des difficultés avec certaines formes dans la tâche expérimentale, produisent librement ces mêmes formes, en particulier *l'imparfait*, dans une situation de conversation. Il semblerait en effet que *l'imparfait* est plus accessible aux enfants L2 qu'aux adultes ; pour rappel, les membres d'un groupe d'étudiants L2 revenus d'une période d'immersion en France n'atteignent pas la même diversification fonctionnelle que les enfants (chapitre 10). Le recours de ces derniers à des constructions aspectuelles complexes impliquant la coercition (verbes intrinsèquement perfectifs utilisés à *l'imparfait*) n'a pas pu

être observé chez les adultes, ce qui renforce la tendance à considérer les enfants L2 comme *un cas particulier*.

Les enfants L2 : un cas à part ?

Il ressort des analyses que les enfants L2 ne sont ni tout à fait comme les adultes L2, ni tout à fait comme les bilingues simultanés.

Si le développement morphologique diffère initialement en L2 précoce par rapport à (2)L1, l'utilisation *discursive* des temps verbaux semble suivre des paliers communs aux trois modes d'acquisition enfantine, laquelle dépend du développement cognitif général. L'implication de cette interprétation est que la capacité narrative / discursive, qui se développe entre 4 et 9 ans environ, pourrait profiter en particulier aux enfants L2. Ceux-ci n'ont pas encore acquis ce domaine en L1 et l'apprennent donc simultanément en L1 et en L2. Chez les adultes, dont le développement cognitif est abouti, l'imprégnation des catégories grammaticales de la L1 spécifiques à la structuration de l'information dans le discours est si importante qu'elle entrave la reconceptualisation de celles de la L2, en accord avec la théorie « penser pour parler » de Slobin (1996) et avec toute une série de recherches récentes sur les L2 adultes « très » avancés ou quasi natifs. La question posée dans la synthèse – *L'imparfait est-il plus facile pour les enfants ?* (9.6 *supra*) – semblerait donc appeler une réponse affirmative.

Quelques nouvelles études au sein du projet STUF (Granfeldt 2012, Granfeldt, Thomas & Ågren, à paraître) soulignent de la même manière l'avantage des enfants L2 par rapport aux adultes L2, et ce pour les mêmes domaines morphosyntaxiques que ceux étudiés au début du projet : les pronoms clitiques, l'accord sujet-verbe, le genre et la morphologie temporelle. Ils attribuent ce fait à la qualité et la quantité de l'input, qui interagissent avec le rôle de l'âge.

Toutes ces observations découlent du dispositif particulier du projet STUF : les enfants examinés se trouvent dans la même classe mais bénéficient d'accès au français variés. Les différences dégagées entre enfants L2 / adultes L2 sont liées à l'optique évolutive du projet, selon laquelle le facteur explicatif « âge du début d'acquisition » a été décomposé et confronté à d'autres facteurs tels que la qualité et la quantité de *l'input*, le développement cognitif général, le type de discours, la tâche, etc.

De manière générale, les comparaisons entre L1 et adulte L2 sont nombreuses dans la littérature internationale et ont permis d'approfondir nos connaissances sur le rôle du développement cognitif dans l'acquisition par rapport à celui de la diversité des langues. En

revanche, les études comparatives contrastant L2 précoce et L2 adulte sont rares, alors que cet aspect mériterait de plus amples investigations.

Ressemblances et différences entre bilingues successifs et simultanés

J'ai comparé les bilingues simultanés et successifs dans trois tâches différentes : le dialogue, la tâche d'induction des formes temporelles et les narrations. Si la tâche d'induction a montré un clivage entre les deux groupes, il n'en va pas de même pour la tâche de narration. Profitant du support *Le Chat* (Hickmann 1998) utilisé dans de nombreuses études, j'ai pu constater que les deux groupes se ressemblent mais présentent un certain retard par rapport à leurs camarades monolingues.

Plus précisément, partant des travaux de Maya Hickmann sur des narrations en L1 dans un grand nombre de langues différentes, j'ai pu constater que certains des changements concernant la capacité narrative observés par son équipe se produisent à l'identique chez les enfants bilingues. Ces changements s'opèrent vers 6-7 ans en L1, mais apparaîtraient un peu plus tard – vers 8-9 ans – chez les bilingues. Dans les deux cas, il semble s'agir d'un palier décisif du développement cognitif. Concrètement, durant cette période, les récits s'enrichissent de liens temporels plus précis et prennent un ancrage temporel plus articulé. Ces changements s'expriment en fonction des propriétés spécifiques et éminemment variables disponibles dans chaque langue : connecteurs de simultanéité et de succession, morphologie aspecto-temporelle, particules aspectuelles, combinaisons spécifiques entre morphologie et types de prédicats pour certaines fonctions discursives.

La population des enfants bilingues m'ont permis de comparer directement l'impact de ces différences interlangues sur la capacité narrative. Or, aucune influence d'une langue sur l'autre ne s'observe. Ainsi, s'il y a bien une différence entre les monolingues et les deux groupes de bilingues, celle-ci réside uniquement dans le rythme, et non dans la nature, du parcours développemental.

Une implication de ce résultat serait que les enfants L2 n'ont pas les difficultés de reconceptualisation observées chez les adultes. De plus, dans le prolongement de ce raisonnement, la distinction traditionnelle entre le bilinguisme simultané et le bilinguisme successif n'aurait peut-être pas lieu d'être, à condition que l'exposition au français soit continue et ait commencé suffisamment tôt.

Ces hypothèses provisoires feront l'objet de mes recherches ultérieures : il conviendra de les consolider en augmentant le nombre d'enfants, en élargissant les tranches

d'âges et en incluant davantage des variables discursives et en comparant des narrations entre enfants L2 et adultes L2.

Les effets de l'âge

Les études présentées ont permis de nuancer le débat sur l'âge critique en L2. Si un certain soutien à l'hypothèse d'un âge critique de 4 ans a pu être observé pour la réalisation formelle de la morphologie, le point crucial se situerait plutôt vers 8 ans en ce qui concerne l'acquisition de la capacité discursive. J'aimerais conclure la discussion sur le rôle de l'âge par une référence à Slabakova (2006), qui résume des recherches récentes venant du domaine des neurosciences. Selon elle, dans toute acquisition L2, les parties impliquées dans le langage ont déjà été activées dans le cerveau par la L1 et, de ce fait, les « fenêtres d'opportunité » ont été ouvertes, raison pour laquelle « it is more appropriate to consider age-related effects in L2, not a critical cut-off point, after which it becomes impossible to achieve native-like proficiency » (Slabakova 2006, p. 2). Donc, certains effets liés à l'âge ne sauraient être négligés, mais ceux-ci semblent moins importants que ne le laissent croire certaines études antérieures. Il s'ensuit que le discours ambiant sur l'âge propice pour introduire une L2 à l'école primaire mériterait d'être nuancé. La question à se poser au niveau sociétal serait plutôt de savoir comment faire pour exposer l'enfant à une L2 dans des contextes favorables, riches en input et avec une pédagogie adaptée.

Ressemblances et différences entre bilingues simultanés et enfants monolingues

La dernière perspective comparative de mes recherches se focalise sur les enfants L1 et 2L1 et s'intéresse à la *compréhension*. Les deux études présentées (chapitre 11) ont été effectuées sous l'égide de Michèle Kail, dont les nombreux travaux sur le traitement cognitif des phrases en temps réel dans une perspective interlangues constituaient une base particulièrement favorable.

Une expérience *on-line* de détection de violations d'accord et d'ordre de mots a été réalisée en français L1, suédois L1 et en 2L1 suédois-français. Elle a tenu compte des propriétés linguistiques contrastées du suédois et du français.

Les analyses ont mis en évidence une séparation quasi parfaite des deux langues pour la compréhension, tout comme on l'a vu pour la production. En revanche, des temps de détection plus longs et des interactions entre composantes plus nombreuses différenciaient les enfants monolingues de leurs pairs bilingues. Il a été proposé que ces différences pourraient

être rattachées à un mécanisme inhibiteur de *turn off* servant à désactiver la langue momentanément non utilisée.

Cette conclusion s'inscrit dans un débat de haute actualité. Il semblerait que, lorsqu'une personne bilingue utilise régulièrement ses deux langues, elle développe inconsciemment un réseau de contrôle visant à limiter les interférences venant de l'autre langue, momentanément pas utilisée, mais implicitement activée. Ce mécanisme inhibiteur aurait des répercussions sur des fonctions cognitives non directement liées au langage : les études font état d'une meilleure capacité de filtrage des distractions, autrement dit de concentration, et d'une mobilité conceptuelle plus prononcée du fait de la sollicitation récurrente de ce mécanisme. De ces observations est née la notion du *paradoxe bilingue*, présente dans le chapitre 11, qui a entraîné toute une série de recherches expérimentales visant à déterminer si l'avantage lié au bilinguisme n'est pas d'ordre cognitif plutôt que linguistique. Des recherches plus poussées seraient utiles pour spécifier la nature de ce mécanisme, qui permet de réfléchir sur les processus d'activation et d'inhibition. Il s'agit en effet de processus cognitifs généraux, mais qui se manifestent différemment chez les bilingues et chez les monolingues. Ainsi l'étude du bilinguisme offre-t-elle l'opportunité d'éclairer certains phénomènes étudiés jusqu'à présent dans le seul cadre de l'acquisition monolingue.

Bilan global : un continuum L1 < 2L1 < eL2

Il a été constaté que les enfants L2 sont tantôt comme les adultes, tantôt comme les 2L1, lesquels ont un développement plus lent que les L1 malgré un âge du début d'acquisition identique (la naissance). C'est pourquoi il semble légitime de proposer un *continuum* des différents modes d'acquisition enfantins, plutôt que des clivages nets et absolus entre ces modes.

Plusieurs facteurs interagissent pour rendre compte des différences et ressemblances observées : les conditions d'exposition et de l'*input*, le type de discours (dialogue ou narrations), la méthodologie (production *versus* compréhension), les variations liées à la tâche, en rapport avec l'âge du début d'exposition.

L'apport des études issues du projet STUF, ainsi que des études que j'ai menées en parallèle avec des équipes françaises est double : d'un côté, les conclusions concernent a) une tranche d'âge assez peu examinée dans la littérature du bilinguisme (6 à 10 ans) et b) un modèle de comparaison inhabituel et intéressant avec trois modes d'acquisition présents dans la même classe. D'autre part, les résultats des études concernent un grand

nombre de phénomènes linguistiques différents : l'accord verbal, les pronoms clitiques, le genre, la morphologie aspecto-temporelle, les connecteurs et les relations temporelles dans le discours, ainsi que la compréhension des certains phénomènes morphosyntaxiques typiques du français et du suédois.

Limites et principales perspectives

Les limites de ce travail tiennent au nombre limité d'enfants examinés. Celles-ci sont inhérentes aux études longitudinales, qui présentent toutefois l'avantage de mieux cerner le développement individuel. La diversité méthodologique (production *versus* compréhension, expériences *versus* données spontanées) présentent un intérêt de complémentarité mais comportent un risque de tirer des conclusions trop hâtives à partir d'études à dispositifs très différents. La constante liée au fait que les mêmes enfants sont examinés dans chaque étude ne pallie que partiellement cette limite.

C'est pourquoi je souhaiterais par la suite aborder les questions traitées ci-dessus dans une approche comparative plus ciblée et plus exhaustive, qui permettrait de développer les tendances qui se dessinent dans le présent travail concernant le rôle de l'âge d'acquisition et/ou des « périodes sensibles », le poids relatif des capacités cognitives générales et des propriétés spécifiques des langues, ainsi que toutes les facettes de la temporalité dans le cadre d'expériences précises impliquant différents types des bilingues de même que des enfants et des adultes L2.

Dans un deuxième temps, je souhaiterais développer le thème de la comparaison entre production et compréhension bilingue, afin de mieux cerner le développement, parfois décalé mais complémentaire, de ces deux facettes de la compétence linguistique. Disposer de données de production et de compréhension des mêmes enfants bilingues dans chacune de leurs langues permettrait de définir et pondérer pratiquement toutes les questions pertinentes vis-à-vis du bilinguisme : le rôle de l'âge de début d'acquisition, le rôle de la durée et de la qualité de l'exposition, les variations dues à la tâche langagière, les spécificités cognitives des bilingues (avantages et insuffisances) et, enfin, un domaine ou pratiquement tout reste à faire : les effets de la distance typologique entre les deux langues sur les autres facteurs.

Projets en cours et en préparation

Je dispose des plusieurs terrains propices pour développer les perspectives esquissées dans ce qui précède : mon implication dans le groupe de recherche national (GDR 3195) *Adyloc : Langues, langage oral et cognition : acquisition et dysfonctionnements*, dans le projet ANR international *Langacross II Time and space* de l'UMR 7023 CNRS *Structures formelles du langage*, ma collaboration continue avec l'université de Lund (département des Langues et Littérature, *Språk och Litteraturcentrum*) ainsi que ma participation à l'opération *Savoir parler, savoir communiquer, un enjeu sociétal : diversité des accès, atypie et pathologie du langage* qui vient de se créer dans le laboratoire dont je relève (UMR 7114 CNRS Modyco) me permettront de mener à bien plusieurs projets envisagés.

La plupart des questions posées dans la deuxième partie de cette synthèse (les différences entre bilingues simultanés et successifs, les relations temporelles dans le dialogue et dans les productions contrôlées, les périodes sensibles en relation avec d'autres facteurs explicatifs, tels que la distance typologique) seront approfondies dans le cadre de mes recherches ultérieures et il serait opportun de les proposer à des étudiants dans le but d'inclure plus de couples de langues. A cette fin, je souhaiterais créer un groupe de travail national sur le bilinguisme infantin d'un point de vue psycholinguistique. Dans cette dernière section, je passe en revue les projets effectivement en cours, entamés ou en préparation avancée.

Productions contrôlées – l'interface temps / espace

Je poursuis actuellement mes recherches dans le cadre de deux études, qui s'inscrivent dans la problématique du lien entre la langue et la pensée, appliquée à deux catégories sémantiques centrales dans la cognition humaine : le temps et l'espace, ainsi que leurs interrelations.

Il s'agit d'approfondir et mieux cerner le poids de l'impact de facteurs cognitifs généraux et vraisemblablement universels par rapport aux propriétés typologiques des langues dans le bilinguisme infantin. Selon des études récentes (voir Hickmann 2012 pour un résumé), les propriétés spécifiques des systèmes spatiaux et temporo-aspectuels dans différentes langues affecteraient non seulement le rythme et le parcours de l'acquisition du langage, mais aussi le développement de l'organisation cognitive elle-même. Autrement dit, il y aurait des implications cognitives au-delà de la parole, ce qui pousserait la question des différences interlangues encore plus loin. Les enfants bilingues permettent de comparer directement cette problématique chez le même individu. Déterminer comment ils se situent

par rapport à la question d'une éventuelle relativité cognitive (deux langues premières = deux manières de se représenter les concepts du temps et de l'espace ?) constitue actuellement un point central de mes recherches. Cette problématique se décline en deux ensembles d'études, qui reprennent, comme un enchaînement naturel, les théories et les questions de la deuxième partie du chapitre 10 (10.2 *supra*) :

Espace : l'expression du mouvement

Cette étude se scinde en deux parties : dans un premier temps, il s'agit de définir les propriétés spécifiques du suédois pour l'expression du mouvement dans l'espace. A cette fin, deux expériences fondées sur des dessins animés – l'une sur le mouvement provoqué (connue sous le nom de *Popi*) et l'autre sur le mouvement volontaire – auprès d'enfants suédophones de différentes tranches d'âge (3, 4, 6, 8, 10 ans et un groupe d'adultes) ont été effectuées. Les supports ont été conçus et utilisés par l'équipe de Maya Hickmann.

Dans un second temps, il s'agit de comparer les analyses des enfants suédois aux enfants bilingues suédois-français. A cette fin, une doctorante, Anne Garant, a soumis aux mêmes expériences des enfants bilingues simultanés qu'elle connaissait bien de par son activité précédente de professeur des écoles au Lycée Saint-Louis de Stockholm. C'est ainsi qu'un corpus composé des données de 96 monolingues et de 48 enfants bilingues, transcrites et partiellement codées, est en cours d'analyse par Anne Garant et moi-même.

Le couple de langues français-suédois est particulièrement intéressant pour l'étude du mouvement du fait que l'une des deux (le français) fait partie des langues dites « à cadrage verbal » (*verb-framed languages*) dans la terminologie de Talmy (1985, 2000). Celles-ci se caractérisent par l'expression de *la trajectoire* du mouvement dans le verbe (par exemple *descendre de la colline*) alors que *la manière* du mouvement est exprimée, facultativement, par un gérondif (par exemple *en courant*). Ces langues s'opposent notamment aux langues germaniques, dans lesquelles la trajectoire est exprimée dans un satellite verbal étroitement lié au verbe (*satellite-framed languages*, Talmy 1985, 2000) et la manière est obligatoirement exprimée dans le verbe (par exemple *springa ner*, ou, en anglais, *run down* 'courir jusqu'en bas'). Les dessins animés ont été conçus pour éliciter des constructions verbales de ce type et ainsi comparer les langues germaniques et romanes. Nous avons ici un terrain « vierge » à explorer dans la perspective interlangues entre le français (déjà bien étudié concernant l'expression du mouvement) et le suédois (moins étudié que l'allemand et l'anglais pour cet aspect), le tout appliquée aux enfants bilingues français-suédois. Un premier résultat est consigné dans un mémoire de Master (Garant 2011) rédigé sous ma direction. A partir d'un

petit échantillon de productions d'enfants L1 et 2L1 âgés de 6 et 8 ans issues de nos enregistrements, Garant a identifié, chez les bilingues, un « décalage » dans le développement langagier avant 8-9 ans, tout comme les 2L1 dans l'étude sur les narrations résumée *supra* (chapitre 10). En revanche, une influence interlangues principalement unidirectionnelle (du suédois vers le français⁷⁰), non observée dans les narrations, indique une différence à examiner de plus près.

Temps: morphologie, types de prédicats, et alternances temporelles

Mes recherches précédentes, se focalisant sur la morphologie temporelle, n'ont tenu compte de toutes les facettes de la temporalité que de manière un peu « asymétrique ». Les propriétés sémantiques des prédicats, et notamment le rôle d'un point terminal inhérent aux procès (mode d'action *télique*) ont été analysées en profondeur chez les adultes L2 dans la première partie (chapitre 5) mais pas chez les enfants. Les déplacements temporels (ou *shifts* temporels) entre énoncés du passé n'ont pas été examinés systématiquement chez les enfants, mais mis en exergue dans la partie sur les adultes (chapitre 6), et enfin, les connecteurs temporels ont été examinés dans une étude pilote chez les enfants (chapitre 10) mais pas ou peu chez les adultes.

Afin d'harmoniser l'ensemble et de mieux cerner la problématique centrale – comment les propriétés spécifiques des deux systèmes linguistiques en jeu influencent-elles le développement cognitif bilingue ? – une étude complémentaire en cours sur les enfants du projet STUF (Hickmann, Kihlstedt et Granfeldt, en préparation) ajoute et analyse en parallèle les paramètres suivants : morphologie, plans du discours, alternances temporelles (*shifts*) et propriétés sémantiques inhérentes aux prédicats dans des narrations. Les mêmes analyses seront par la suite étendues à la comparaison adultes L2 / enfants L2.

Il a été montré (Hickmann et Hendricks, à paraître) que, alors que les enfants anglais L1 tendent à raconter au passé, privilégiant à un moment du développement les associations prédicats téliques et le *simple past*, les enfants allemands neutralisent le rôle des types de prédicats et ancrent les récits au présent, comme les enfants français. Se posent ainsi, dans un premier temps, les questions suivantes : Comment font les enfants bilingues, face à cette transparence des oppositions et interactions entre temps et aspect, caractéristique de la diversité des langues ? Et, dans notre cas particulier, comment se situe le suédois, langue

⁷⁰ Un résultat similaire a été rapporté chez des bilingues anglais-français dans une thèse récente (Engemann 2012).

germanique peu explorée, par rapport aux différences entre l'allemand et l'anglais observées dans les études antérieures ? Quelles en sont les implications pour le développement cognitif des enfants bilingues?

Projets sur les implications pratiques : les liens entre théorie et terrain

Le bilinguisme comme enjeu sociétal est un aspect central, à côté de ses intérêts pour la recherche fondamentale. La valorisation de mes recherches prend actuellement la forme d'un approfondissement du lien entre acquisition précoce et diverses applications didactiques par de petits projets portés par des étudiants en Master (voir *curriculum vitae*, volume II.).

A partir de la rentrée de septembre 2013, j'entamerai l'analyse de la méthode immersive que j'ai élaborée pour la société *Speaking Agency* (chapitre 12), en étudiant la progression des enfants L2 en anglais. Cette analyse sera par la suite utilisée comme un outil d'évaluation vis-à-vis des parents et des professeurs des écoles, actuellement de plus en plus demandeurs de cette méthode. L'analyse, qui concernera différentes composantes (grammaire, vocabulaire et fluidité communicative), pourra par la suite être comparée à d'autres modèles d'intervention pédagogique, similaires ou plus classiques. Une journée d'étude sur l'apprentissage explicite / implicite des langues en contexte scolaire (école primaire) et les liens avec différents modes d'intervention est d'ailleurs prévue par le GDR *Adyloc* pour le printemps 2015.

Enfin, un débat qui est loin d'être tranché, en théorie comme sur le terrain, est celui de la partition entre un retard causé par une situation d'acquisition du français langue non maternelle et un trouble du langage de nature pathologique, débat renouvelé dans la mesure où les changements sociétaux qu'accompagne le développement accru du bilinguisme ou du plurilinguisme nous convient à une réévaluation du développement « normotypique ». Tel est l'un des thèmes centraux de l'opération *Savoir parler, savoir communiquer, un enjeu sociétal : diversité des accès, atypie et pathologie du langage*. Un enfant bilingue peut, comme tout autre enfant, être atteint des troubles spécifiques développementaux du langage. Par mes contacts avec le *Department of Logopedics, Phoniatrics and Audiology*, Lund University Hospital, où les recherches entre troubles du langage chez les bilingues et les monolingues sont déjà bien établies (Salameh, Håkansson et Nettelbladt 2004), cet aspect sera développé dans une opération commune. Les discussions sur les détails de cette opération sont en cours avec nos partenaires de l'hôpital universitaire de Lund, Suède (Kristina Hansson). Elles concerneront le développement lexical dans les narrations et la temporalité.

Références bibliographiques

Références bibliographiques à mes travaux et publications

- Kihlstedt, M. 1993. « A longitudinal study of two university students' use of verb forms and functions in their French interlanguage ». Dans B. Hammarberg, B. (éd.) *Problem, Process, Product in Language Learning, Papers from the Stockholm-Åbo Conference, 21-22 October, 1992*. Département de linguistique. Université de Stockholm, pp. 87-104.
- Kihlstedt, M. 1994a. « L'emploi des formes et fonctions verbales en français chez trois apprenants universitaires suédois ». Dans R. Bouchard, R. (éd.) *Profil d'apprenants. Actes du neuvième colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. St-Etienne 13-15 mai 1993. Publications de l'Université de St-Etienne, pp. 189-205.
- Kihlstedt, M. 1994b. « Les emplois des temps du passé chez quelques apprenants avancés et l'effet éventuel d'un séjour en France ». Dans Boysen, G. (éd.) *Actes du douzième congrès des romanistes scandinaves*. Aalborg, 11-15 août 1993. Aalborg University Press, pp. 257-267.
- Kihlstedt, M. 1994c. « Le mode d'action du verbe et son rôle dans l'acquisition du français et quelques problèmes liés à sa classification ». *Mémoire de 100 points*. Département de français et d'italien. Université de Stockholm.
- Kihlstedt, M. 1994d « L'influence du mode d'action du verbe dans l'expression de la temporalité en français par des apprenants suédois » Communication présentée au *4e conférence EUROSILA (European Second Language Acquisition)*, 8-10 septembre 1994, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Kihlstedt, M. 1996 “Does production of tense forms mean acquisition of temporal meanings?” Communication présentée à *Summer school on tense and aspect*, Vatnahalsen, Norvège, juin 1996.
- Kihlstedt, M. 1998a *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Thèse de doctorat. Stockholm : Akademityck.
- Kihlstedt, M. 1998b « L'emploi de l'imparfait en français par des apprenants suédophones avancés » Communication présentée au *8^e colloque EUROSILA (European Second Language Acquisition)*, Paris 8-10 septembre 1998.
- Kihlstedt, M. 1999a. « La granularité temporelle et le mouvement du temps référentiel dans l'acquisition du français par des suédophones. » Papier présenté à la rencontre *Structure of Learner Varieties* à Berder 22-25 mars 1999.
- Kihlstedt, M. 1999b “The role of the Aspect Hypothesis in advanced learners' use of tense/aspect morphology in French” Communication présentée au *9^e colloque EUROSILA (European Second Language Acquisition)*, Lund, 10-12 juin 1999.
- Kihlstedt, M. 2001. « La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement - quels rapports? » *Moderna Språk 1-2001, Special Issue : Language teaching and acquisition*. Modern Language Teachers' Association of Sweden, pp 62-71.
- Kihlstedt, M. 2002a « Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. » Dans R. Salaberry & Y. Shirai, *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, Amsterdam :John Benjamins, pp. 323-362.
- Kihlstedt, M. 2002b « L'emploi de l'imparfait dans le dialogue chez des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs » *Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA) Volume II*, pp. 7-16.
- Kihlstedt, M. 2005a “Les avantages du bilinguisme précoce”, <http://www.lfsl.net/les-enseignements/espace-ecole-maternelle-et-elementaire/bilinguisme/>.

- Kihlstedt, M. 2005b « Bilinguisme : tout se joue avant sept ans » *Liens*, sept. 2005 n. 36 (journal de la Chambre de commerce suédoise de France).
- Kihlstedt, M. 2005c. « Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français ». dans F. Grossman, G. Petit, M-A Paveau, E. Calaque et J. David, J. (éds.) *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours* ELLUG : Université de Stendhal Grenoble 3, pp 85-105.
- Kihlstedt, M. 2006 "L'emploi de l'imparfait chez des apprenants avancés- le rôle du séjour en milieu francophone » *Locuteur quasi-natif ou apprenant très avancé : regards croisés de sociolinguistique et d'acquisition*. Journée d'étude internationale organisée par l'Université Paris Ouest Nanterre et l'Université de Stockholm 19-21 octobre 2006.
- Kihlstedt, M. 2008 "Tense and aspect in late stages of child L2 acquisition of French", Communication présentée au 18^e colloque *Eurosla (European Second Language Association) Conference*, 8-11 septembre 2008, Université d'Aix-en-Provence.
- Kihlstedt, M. 2009a. « L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants? Etude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2. » Dans P. Bernardini, V. Egerland et J. Granfeldt (éds.) *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65^e anniversaire. Études romanes de Lund* 85. Centre de langues et de littérature, l'université de Lund, pp. 161-179.
- Kihlstedt, M. 2009b "Narrative structure in simultaneous and successive bilingual children ". Communication présentée au 19^e colloque *Eurosla 19 (European Second Language Association) Conference*, Cork, 3-5 septembre 2009.
- Kihlstedt, M. 2010a "Tense and aspect in late stages of child second language acquisition of French - a comparative study of child learners (cL2), simultaneously bilingual (2L1) and monolingual children (L1)." Colloque *Temtypac (Temporalité, typologie, acquisition)*, UMR 7023 CNRS, 11-12 March 2010, <http://www.umr7023.cnrs.fr/Programme.html>
- Kihlstedt M 2010b « Relations temporelles dans les récits d'enfants bilingues français-suédois» *Sens public : Les Cahiers 13-14*, Lyon, pp. 161-180.
- Kihlstedt, M. 2010c « Références temporelles chez des enfants bilingues - le rôle du linguistique et du cognitif ». Journée d'étude, *Narration* 22 octobre 2010, MoDyCo, Université de Paris Ouest, Nanterre.
- Kihlstedt, M. 2011a « Apprendre une langue avec Baby-speaking ; pourquoi ça marche ? » Newsletter d'octobre 2011, <http://www.baby-speaking.fr/bilinguisme/pourquoi-la-methode-d-apprentissage-de-baby-speaking-marche.html>, 5 pages
- Kihlstedt M., 2011b « La temporalité en français L2 adulte et L2 enfant - le rôle de l'immersion », conférence plénière à la journée d'étude *Perspectives de recherche en Didactique et Acquisition du Français Langue Étrangère*, Lille, 27 mai.
- Kihlstedt, M 2012 « Compétences et variation chez des enfants bilingues ». Dans J. François (éd.), *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, Tome XXI L'éventail des compétences linguistiques et la (dé)valorisation des performances*. Peeters, pp. 117-134.
- Kihlstedt, M. 2013 « Le bilinguisme, est-il un atout ? » *Sciences Humaines*, n. 246, pp. 46-47.
- Avolonto, A, **Kihlstedt, M.** 2005 « Les étapes de l'acquisition du français et du développement bilingue des enfants. Résumé de l'axe 1. » Dans C. Noyau (éd.) *Actes du colloque international de l'Université Paris-X-Nanterre, « Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique »* (CD-Rom).
- De Lorenzo R.C & **Kihlstedt, M.** 2001. « Derniers stades de l'acquisition d'une langue étrangère. Le cas des hispanophones et suédophones apprenants avancés du français à travers la production de récits oraux. » *Actes du XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica, Universidad de Salamanca*, 28-30 septembre 2001.
- Granfeldt, J., Schlyter, S., **Kihlstedt M.** 2007. "French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children" *PERLES Lund University* 24, pp. 7-42.
- Hickmann, M, **Kihlstedt, M** & Granfeldt, J. en préparation. "Temporality in narratives in simultaneous and successive bilingual children : comparisons with L1 French and L1 Swedish".
- Kail M., **Kihlstedt M.**, Bonnet P. 2011 "Cue Cost Variations in Sentence Processing: Monolingual and Bilingual children Swedish / French" Communication présentée au Colloque

- International *Variations dans l'acquisition des langues premières et secondes : perspectives comparatives*, Paris, 7-9 juin 2011, ADYLOC (GDR CNRS 3195) « Langues, langage oral, cognition : acquisition et dysfonctionnements »
- Kail M., **Kihlstedt M.**, Bonnet P., 2012, « Online sentence processing in Swedish: Crosslinguistic developmental comparisons with French », *Journal of Child Language* 39:1, pp. 28-60.
- Kail, M., **Kihlstedt, M.**, Bonnet, P. à paraître 'Online sentences processing in simultaneous bilingual children Swedish/French.' A paraître dans M. Hickmann, E. Veneziano & H. Jisa (éds.) *Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners* [Trends in Language Acquisition Research (TiLAR).] Amsterdam:John Benjamins.
- Kihlstedt, M** & Schlyter, S. 2009. « Emploi de la morphologie temporelle en français L2: étude comparative auprès des enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans ». *AILE-LIA* 1, pp. 89-115.
- Noyau, C. & **Kihlstedt, M** (éds.) 2002. « Acquisition des langues : nouvelles orientations.» *Revue Française de Linguistique Appliquée* (RFLA) VolumeII/2, pp. 2-6.
- Noyau, C. & **Kihlstedt, M.** 2003. *Rapport d'étape CORUS : Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique*, Vol. I-II. 53 p. + 253 p.
- Noyau, C. De Lorenzo R., C., **Kihlstedt, M.**, Paprocka, U., Sanz, G., Schneider, R., 2005 « Two dimensions of the representation of complex event structures : *granularity* and *condensation*. Towards a typology of textual production in L1 and L2 », dans H., Hendricks (éd.) *The Structure of Learner Language. From Pragmatics to Syntax: Organizational Principles of Second Language Acquisition*. Berlin, Studies on Language Acquisition (SOLA), Mouton de Gruyter, pp. 157-201.

Autres références bibliographiques

- Andersen, R. 1984. "The one-to-one principle of interlanguage construction." *Language Learning* 34, pp. 77-95.
- Andersen, R. 1991. "Developmental sequences. The emergence of aspect markers in second language acquisition". Dans T. Huebner, T. et C.A. Ferguson (éds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Andersen, R. 1993. "Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems". Dans K. Hyltenstam et Å. Viberg, (éds.) *Progression and Regression in Language*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 305-324.
- Andersen, R. et Shirai, Y. 1994 « Discourse motivations for some cognitive acquisition principles ». *Studies in Second Language Acquisition* 16, pp. 133-156.
- Anderson, J. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Antinucci, F. & Miller, R. 1976. "How children talk about what happened." *Journal of Child Language* 3, pp. 167-189.
- Akinci, M.A. 2006. « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et Société* 116.
- Ayoun, D. 2004. "The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French: a follow-up study." *Modern Language Journal*, 88, pp. 31-55.
- Ayoun, D. & Salaberry, R. 2008. « Acquisition of English tense-aspect morphology by advanced French instructed learners. » *Language Learning* 58/3, pp. 555-596.
- Baker, C. 2006 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Bange, P. 2002 « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». Dans F. Cicurel, F. et D. Véronique (éds.) *Discours, action et apprentissages des langues*, pp. 21-36.

- Bardovi-Harlig, K. 1994. "Reverse-order reports and the acquisition of tense: beyond the principle of chronological order." *Language Learning* 44 (2), pp. 243-282.
- Bardovi-Harlig, K. 1999. "From Morpheme Studies to Temporal Semantics." *Studies in Second Language Acquisition* 21, pp. 341-382.
- Bardovi-Harlig, K. 2005. « Tracking the Elusive Imperfect in Adult L2 Acquisition : Refining the Hunt. » Dans P. Kempichinsky & R. Slabakova (éds.) *Aspectual inquiries*. [Studies in Natural Language and Linguistic Theory], Springer, pp. 397-449.
- 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* 9, pp. 9-50.
- Bartning, I & Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. » ? *Journal of French Language Studies* 14, pp. 281-299.
- Bassano, D. 1995. « Les domaines : Psycholinguistique ». Dans O. Ducrot & J-M Schaeffer (éds.) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Editions du Seuil, pp. 149-158.
- Bassano, D. 2007. « Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. » Dans E. Demont & M-N Metz-Lutz (éds.) *L'acquisition du langage et ses troubles*. Marseille : SOLAL Editeurs.
- Bassano, D. 2008 « Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement des noms et des verbes en français ». Dans F. Labrell & G. Chasseigne (éds.) *Cognition, Santé et Vie Quotidienne*. Numéro spécial : *Le développement conceptuel*. Paris : Publibook Université. Collection Psychologie Cognitive.
- Bates, E. & MacWhinney, B. 1989. "Functionalism and the competition model." Dans B. MacWhinney & E. Bates, E. (éds.) 1989 *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, New York : Cambridge University Press, pp. 3-73.
- Bates, E., Devescovi, A. & Wulfeck, B. 2001. Psycholinguistics: a cross-language perspective. *Annual Review of Psychology* 52, pp. 369-399.
- Béguelin, M-J. 2010. « Les « identités diachroniques » dans la théorie saussurienne. ». Dans J-P Bronckart, E. Bulea, C. Bota. (éds.) *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève: Librairie Droz, pp. 242-269.
- Benazzo S. 2003. « The interaction between verb morphology and temporal adverbs of contrast. A longitudinal study in French, English and German L2. Dans C. Dimroth et M. Starren (éds.) *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition* Amsterdam: John Benjamins, pp 187-210.
- Benazzo, S. & Starren, M. 2007. « L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. » *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 25, pp. 129-158.
- Bergström, A. 1995. *The Expression of Temporal Reference by English Speaking Learners of French*. Thèse de doctorat. Pennsylvania State University.
- Berman, R. & Slobin, D. 1994. *Relating Events in Narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernadini, P. & Schlyter S., 2004. "Growing syntactic structure and codemixing in the weaker language. The Ivy Hypothesis", *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, pp. 1-21.
- Berthonneau, A-M. & Kleiber, G. 1993. « Pour une nouvelle approche de l'imparfait : l'imparfait, un temps anaphorique méronomique ». *Langages* 112, pp. 55-73.
- Bialystok, E. 1997. "The structure of age : In search of barriers to second language acquisition." *Second Language Research*, n° 13, pp. 116-137.
- Bialystok, E. 2009. "Bilingualism: The good, the bad and the indifferent", *Bilingualism and cognition* 12 (1), pp. 3-11.
- Binnick, R. 1991. *Time and the Verb*. New York Oxford : Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. 1990 "The logical problem of foreign language learning." *Linguistic Analysis* 20, pp. 3-49.
- Bowerman, M. 1984. « Event Segmentation ». Workshop 'Acquisition of Temporality.' Max Planck Institut for Psycholinguistics, Nijmegen, juillet 1984.
- Brodda, B. 1991. « Do corpus work with PC Beta or be your own computational linguist ». Dans S. Johansson & A-B Stenström, (éds.). *Computer Corpora. Selected Papers and a Research Guide*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.

- Bronckart J.-P. 1976. *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Dessart et Mardaga.
- Brum de Paula, M. 1998. *L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère: contextes linguistiques d'émergence et de structuration*. Thèse de doctorat, université de Paris X Nanterre.
- Bybee, J. 1995. "Regular morphology and the lexicon." *Language and Cognitive Processes* 10(5), pp. 425-455.
- Bybee, J. 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bybee, J. & Dahl, Ö. 1989. "The creation of tense and aspect systems in the languages of the world." *Studies in Language* 13, pp. 51-103.
- Bybee, J., Perkins, R. and Pagliuca, W. 1994. *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Carroll, M. & von Stutterheim, C. 1997. « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». *AILE* 9, pp. 83-116.
- Carroll, M., von Stutterheim, C. & Nüse, R. 2004. "The language and thought debate : a psycholinguistic approach ", Dans C. Habel & T. Pechmann (éds.) *Approaches in Language Production*. Berlin: Mouton, pp. 365-402.
- Combettes, B., François, F., Noyau, C. & Vet. C. 1993. « Les aspects dans le discours narratif ». *Verbum* 4. Presses Universitaires de Nancy, pp. 5-47.
- Champaud, C. 1994. "The development of verb forms in French children at around two years of age: some comparisons with Romance and non-Romance languages." *First Lisbon Meeting on Child language*, Lisbonne, 14-17 juin.
- Christensen, L. 2004. "The acquisition of tense." Dans G. Josefsson, C. Platzack, G. Håkansson (éds.) *The Acquisition of Swedish Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 31-74.
- Clahsen, H. & Muysken, P. 1989. "The UG paradox in L2 Acquisition." *Second Language Research* 5, pp. 1-29.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Comrie, B. 1985. *Tense*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cook, V. 2002 (éd.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters
- Coppetiers, R. 1987. "Competence differences between native and non-native speakers." *Language* 63, pp. 544-573.
- Craik, F. I. M., Bialystok, E., & Freedman, M. 2010. "Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve." *Neurology* 75, pp. 1717-1725.
- Dahl, Ö. 1985. *Tense and Aspect Systems*. Oxford : Basil Blackwell.
- Dalgalian, G. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan, 2000.
- De Lorenzo R.C. 2002. *Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères. Etude transversale du stade ultime de l'acquisition d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat. Département des Sciences du Langage, Université Paris X-Nanterre.
- Demagny, A-C. & Paprocka, U. 2004. « L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2. » *Langages* 155, pp. 52-75.
- Deprez, C. 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Didier : Paris.
- Devitt, S. 1992. *Form and function in the developing verb systems of five learners of French as a second language*. Thèse de doctorat. University of Dublin, Trinity College.
- Dewaele, J-M. & Regan, V. 2002. « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de « ne ». » *Journal of French Language Studies* 12, pp. 1213-148.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. *Studies in Bilingualism* 7. Amsterdam: John Benjamins.
- Dietrich, R., Chung Shan, K. & Sommer, W. 2012. "Linguistic Relativity: Another turn of the screw." Dans M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (éds.) *Comparative perspectives on Language Acquisition – A tribute to Clive Perdue*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 464-481.
- Döpke, S. 1998 "Acquisition of verb placement in German-English children" *Journal of Child Language* 25.

- Döpke, S., 2000. "Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition", *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, pp. 209-225
- Doughty, C. & Valera, E. 1998. "Communicative focus on form." Dans C. Doughty et J. Williams (éds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dressler, W. 2008. « Approche typologique de l'acquisition de la langue première ». Dans M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann, *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Editions, 137-150.
- Ducrot, O. 1979. « L'imparfait en français. » *Linguistische Berichte* 60, pp. 1-23.
- O. Ducrot & J-M Schaeffer (éds.) 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Editions du Seuil.
- Ekerot, L-J. 1995. *Ordföljd, Tempus, Beständhet. Föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö : Gleerups.
- Ellis, R. 1989. "Are classroom and naturalistic acquisition the same ? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 91-126.
- Ellis, R. 1996. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, N. C. 2008. "Usage-based and Form-focused Language Acquisition: The Associative Learning of Constructions, Learned-attention, and the Limited L2 Endstate." Dans P. Robinson and N. Ellis (éds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Elman, J.L, Bates, E., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi D. & Plunkett, DK. 1996 *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Engemann, H. 2013. *Motion Event Expression in Bilingual First Language Acquisition*. Thèse de doctorat, Université de Cambridge.
- Fayol, M. 1982. « Le plus-que-parfait. Etude génétique en compréhension et production chez l'enfant de quatre à dix ans. » *Archives de psychologie* 50, pp. 261-283
- Felix, S. 1981 "The effect of formal instruction on second language acquisition". *Language Learning*, 31, pp. 87–112.
- Flyman-Mattson, A. 2003. *Teaching, Learning, and Student Output : A Study of French in the Classroom*. Thèse de doctorat. *Travaux de l'institut de linguistique de Lund* 42.
- Fuchs, C. & Robert, S. 1997. *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris :OPHRYS
- François, J. 1984. « Le cheminement du temps narratif. Essai d'interprétation temporelle de mini-séquences narratives du français et de l'allemand ». *D.R.L.A.V* 31, pp. 81-96.
- François, J. 1990. « Classement sémantique des prédictions et méthode psycho-linguistique d'analyse propositionnelle ». *Langages* 100, pp. 13-32.
- François, J. 2010. « Trois monographies récentes sur les parcours de grammaticalisation et la linguistique de l'usage. » *Syntaxe et sémantique* 11, université de Caen.
- François, J. 2012 (éd.) *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, Tome XXI L'éventail des compétences linguistiques et la (dé)valorisation des performances*. Peeters.
- Gaonach, D. 2006. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette-Education.
- Garat, J. 1996. *L'acquisition de la temporalité par des apprenants en milieu institutionnel, futures professeurs du FLE : Etude longitudinale*. Thèse du doctorat. Université Paris X Nanterre.
- Garant, A. 2011. *L'expression du mouvement provoqué les enfants monolingues et bilingues : étude comparative en français et en suédois*. Mémoire de Master, Département des Sciences du langage, Université de Paris Ouest Nanterre.
- Gathercole, V.C.M. 2007. "Miami and North Wales, so far and yet so near: A constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, pp. 224-247.
- Genesee, F. 2002. "Portraits of the bilingual child", dans V. Cook (éd.) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 167-178.
- Genesee, F. 2003. "Rethinking bilingual acquisition", dans J.M. Dewaele (éd.) *Bilingualism: Challenges and Directions for Future Research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 158-182.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. 2006. "Bilingual acquisition". Dans E. Hoff & M. Shatz (éds.) *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell.

- Gentner, D. 1982. "Why nouns are learned before verbs. Linguistic relativity versus natural partitioning." Dans S. Kuczaj (éd.) *Language Development*, vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giacalone-Ramat, A. 1992. "Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations". *Studies in Second Language Acquisition* 14:3, pp. 297-319.
- Giacalone-Ramat, A. 2002 "How do learners acquire the classical three categories of temporality?" Dans R. Salaberry & Y. Shirai, *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, Amsterdam :John Benjamins, pp. 221-248.
- Givon, T. 2009. *The Genesis of Syntactic Complexity*. Amsterdam & Philadelphia : Benjamins.
- Goldberg, A. 1995. *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. 1998. "Semantic principles of predication." Koenig, J.P. (éd.) *Discourse and Cognition. Stanford : CSLI*.
- Gollan, T.H, Montova, R.I & Werner, G. 2002. "Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals." *Bilingual Research Journal* 29/1, pp. 145-164.
- Gosselin, L. 1996. *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Granfeldt, J. 2004. « Domaines syntaxiques et acquisition du français langue étrangère. L'exemple du DP ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 21, pp. 47-58.
- Granfeldt 2006. « Evaluation du niveau lexical et grammatical en français langue étrangère écrit: l'apport des analyses automatiques ». *Revue Française de Linguistique Appliquée* 11/1, pp. 103-119.
- Granfeldt, J. 2012. "Development of Object Clitics in Child L2 French A comparison of developmental sequences in different modes of acquisition". Numéro special de *Language, Interaction and Acquisition LIA* 3:1, pp. 140-162.
- Granfeldt, J. & Schlyter, S. 2004. "Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2" Dans P. Prévost & J. Paradis (éds.) *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*. Amsterdam:John Benjamins.
- Granget, C. 2004. *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence passée en français : un cas d'école*. Thèse de doctorat, Université de Paris III.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hakuta, K. 2001. A critical period for second language acquisition ? ». Dans D. Bailey, J. Bruer, F. Symons & J. Lichtmann (éds.) *Critical Thinking about Critical Periods*. Baltimore :Paul Brookes Publishing Co.
- Hancock, V. 2000. *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- Harder, P. 1996. *Functional Semantics. A Theory of Meaning, Structure and Tense in English*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Harley, B. 1978. "An analysis of the verb system used by young learners of French." *Interlanguage Studies Bulletin* 3:1, pp. 35-79.
- Harley, B. 1989. "Verb lexis in the written composition of young L2 learners". *Studies in Second Language Acquisition* 11, pp. 415-439.
- Harley, B. 1992. « Patterns of second language development in French immersion ». *Journal of French Language Studies* 2, pp. 159-183.
- Harley, B. & Hart 1997. "Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages." *Studies in Second Language Acquisition* 19, pp. 379-400.
- Heine, B. & Kuteva, T. 2007. *The Genesis of Grammar*. New York & Oxford : Oxford University Press.
- Heinen, K.S. & H. Kadow 1990. "The acquisition of French by monolingual children. A review of the literature." Dans J.M. Meisel (éd) *Two First Languages : Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht : Foris, pp. 47-71.

- Hickmann, M. 1998. *Déterminants fonctionnels de l'acquisition du langage : études comparatives de l'organisation discursive chez l'enfant*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Institut de Psychologie, Université de Paris V Descartes.
- Hickmann, M. 2003. *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge :Cambridge University Press.
- Hickmann, M. 2008. « Relativité linguistique et développement : la représentation de l'espace » Dans M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann, *Apprentissage des langues*. Paris:CNRS Editions, pp. 151-166.
- Hickmann, M. 2012 « Diversité des langues et acquisition du langage : espace et temporalité chez l'enfant ». *Langages* 188/4.
- Hickmann, M. & Hendricks, H. 1999. "Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Chinese." *Journal of Child Language* 26, pp. 419-452.
- Hickmann, M. & Hendricks, H. à paraître. "Time talk in child discourse". Dans *Tense, Aspect and Modality : from Sentence Grammar to Discourse Grammar. Memorial Volume for Carlota Smith*. J. Guéron et al. (eds.) Oxford University Press, à paraître en 2013.
- Hickmann, M., Hendricks, H. & Champaud, C. 2008. "Motion in French child language: typological constraints on its emergence and development." Dans J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura & S. Özçaliskan (éds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language : research in the tradition of Dan Isaac Slobin*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 307-330.
- Hilton, H.E. (à paraître) "Oral fluency and spoken proficiency : ideas for testing and research." Dans P. Leclercq, A. Edmonds & H. Hilton (éds.) *Experimental perspectives on the assessment of L2 proficiency*. Bristol : Multilingual Matters.
- Holt, J. 1943. *Etudes d'aspect*. Acta Jutlandica 15.2.
- Hopper, P.J. & Traugott E.C 1993. *Grammaticalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Housen, A. 1998. « Le processus de grammaticalisation dans le développement de l'interlangue » *Travaux de linguistique* 36, pp. 211-222.
- De Houwer, A., 2005. "Early bilingual acquisition. Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis." Dans J. Kroll & A. de Groot (eds.) *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches*, Oxford, Oxford University Press, pp. 30-48.
- De Houwer, A. 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Howard, M. 2001. "The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills : Evidence from advanced learners of French". Dans *Eurosla Yearbook* 1 2001, pp. 123-141.
- Howard, M. 2002. « Les interrelations entre les facteurs contextuels contraignant l'emploi variable des temps du passé » *Revue française de linguistique appliquée* (RFLA) Volume II, pp. 31-42.
- Howard, M. 2005a. "The emergence and use of the "plus-que-parfait" in advanced French interlanguage". Dans J-M Dewaele (ed.) *French as a Foreign Language : Multidisciplinary Perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 63-87.
- Howard 2005b. « Les emplois marqués et prototypiques de l'imparfait par l'apprenant du français langue étrangère. ». Dans E. Labeau & P. Larrivée P. (éds.) *Nouveaux développements de l'imparfait*. Amsterdam/Atlanta : Rodopi.
- Howard, M. 2005c. "Second Language Acquisition in a study abroad context. A comparative investigation of the effects of study abroad and foreign language instruction on the L2 learners's grammatical development." Dans A. Housen & M. Pierrard (éds.) *Investigation in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin:Mouyton de Gruyter, pp. 495-530.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). "Maturational constraints in second language acquisition." Dans C. Doughty & M.H. Long (éds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell. Pp. 539-558.
- Håkansson, G. 2005. "Similarities and differences in L1 and L2 development. Opening up the perspective: Including SLI. Dans M. Pienemann, *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* Amsterdam:John Benjamins, pp. 179-197.
- Jakubowicz, C. 2003." Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI." *Linguistics* 41(2), pp. 175-211.
- Imbs, P. 1960. *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris : Klincksieck.

- Jisa, H., 1999. "Some dynamics of bilingual language development.", *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)* 11/1, pp. 7-32.
- Jørgensen, N. 1976. "Meningsbyggnaden i talad svenska. Funktion och byggnad." *Lundastudier i nordisk språkvetenskap*, Lund: Studentlitteratur
- Kail, M. 1989. "Cue validity, cue cost, and processing types in sentence comprehension in French and Spanish." Dans B. MacWhinney & E. Bates (éds.) *The crosslinguistic study of sentence processing* Cambridge, New York: Cambridge University Press., pp. 77-117.
- Kail, M. 1999. "Linguistic variations and cognitive constraints in the processing and the acquisition of language." Dans C. Fuchs & S. Robert (éds.) *Language diversity and cognitive representations*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 179-194.
- Kail, M. 2004. On-line grammaticality judgments in French children and adults: a crosslinguistic perspective. *Journal of Child Language*, 31, pp. 713-737.
- Kail, M. 2012a. "Online Sentence Processing in Children and Adults: General and Specific Constraints. A Crosslinguistic Study in Four Languages." Dans M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (éds.) *Comparative perspectives on Language Acquisition – A tribute to Clive Perdue*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 586-612.
- Kail, M. 2012b. *L'acquisition du langage*. PUF : Que sais-je ?.
- Kail, M. 2013. « Comment l'enfant acquiert-il le langage ? » *Sciences Humaines*, n. 246, pp. 44-45.
- Kail, M., & Charvillat, A. 1988. "Local and topological processing in sentence comprehension by French and Spanish children." *Journal of Child Language*, 15, pp. 637-662.
- Kail, M. Costa, A. & Hub Faria, I. 2008. « Jugements de grammaticalité en temps réel : étude comparative du français et du portugais. » Dans M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (éds.) *L'apprentissage des langues*. Paris: CNRS Editions, pp. 199-222.
- Kail, M., & Diakogiorgi, K. 1998. "On-line integration of morpho-syntactic cues by Greek children and adults: A crosslinguistic perspective." Dans N. Dittmar & Z. Penner (éds.) *Issues in the theory of language acquisition* Bern: Peter Lang, pp. 177-201.
- Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. 2008. *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Editions.
- Kaplan, M. 1987. "Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French." Dans B. VanPatten, T. Dvorak et J.F. Lee, J.F. (éds.) *Foreign language Learning : A Research Perspective*. Cambridge : Newbury House, pp. 52-60.
- Kamp, H. & Rohrer, C. 1983. "Tense in texts." R. Bäuerle, C. Schwarze, et A. von Stechow (éds.) *Meaning, Use and Interpretation of Language*. Berlin : de Gruyter, pp. 250-269.
- Kellerman, E. 1995. "Transfer to nowhere". Dans W. Grabe, W. (éd.) *Annual Review of Applied Linguistics* 15.
- Kellerman, E. 1997. "Why typologically close languages are interesting for the study of second language acquisition". Dans J. Aarts, I. de Mönnink, I. et H. Wekker (éds.) *Studies in English Language and Teaching*. Amsterdam : Ropodi.
- Kirchmeyer, N. 2002. *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- Klein, W. 1990. "A theory of language acquisition is not easy." *Studies in Second Language Acquisition* 12.
- Klein, W. 1994. *Time in Language*. Londres, Routledge.
- Klein, W. 2012. "A Way to look at Second language Acquisition." Dans M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (éds.) *Comparative perspectives on Language Acquisition – A tribute to Clive Perdue*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 23-36
- Klein, W. & Perdue, C. 1993. "Utterance structure". Dans C. Perdue (éd.) *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic Perspectives. Volume II : The Results*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Klein, W., & Perdue, C. 1997. "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)". *Second Language Research*, 13 (4), pp. 301-347.
- Klein, W. & von Stutterheim, C. 1991. "Text structure and referential movement." *Sprache und Pragmatik* 22, Germanistisches Institut des Universität Lund, pp. 1-32.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and Second Language Learning*. Oxford :Pergamon.
- Kuteva, T. 1998. "On identifying an evasive gram : Action narrowly averted." *Studies in Language* 22(1), pp. 113-160.

- Labeau, E. 2005. "Beyond the Aspect Hypothesis. Tense-aspect development in advanced L2 French." Dans S. Foster-Cohen, P. Garcia-Mayo & J. Cenoz (éds.) *Eurosla Yearbook 5*, pp. 77-101.
- Labeau, E. 2009. "The imperfect mastery : the acquisition of the functions of *imparfait* by Anglophone learners" Dans E. Labeau & F. Myles (éds.) *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Bern: Peter Lang.
- Labelle, M. 1987. « L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises : le passé composé, l'imparfait et le présent historique ». *Revue Romane 22*, pp. 3-29.
- Lanza, E., 1997. *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. Oxford, U.K, Clarendon Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London : Longman.
- Leclercq, P. 2007 *L'influence de la L1 dans l'organisation des discours chez les apprenants avancés / quasi-bilingues : le cas de l'aspect « en déroulement » en français et en anglais*. Thèse de doctorat, Université de Paris 8 – Vincennes Saint Denis.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- Lieven, E. 2008. « Développement du langage en contexte translinguistique ». Dans M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann, *Apprentissage des langues*. Paris:CNRS Editions, pp. 119-136.
- Lightbown, P. 1985. "Great expectations : second language acquisition research and classroom teaching." *Applied Linguistics 6*.
- Lightbown, P. 1991. "What have we here ? Some observations on the role of instruction in second language acquisition." Dans R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith & M. Swain (éds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research : A Commemorative Volume for Claus Faersh*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Lightbown, P. 2000. "Classroom SLA research and second language teaching." *Applied Linguistics 21/4*, pp. 431-462.
- Lineell, P. & Gustavsson, L. 1987. *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC 15. Tema Kommunikation. Université de Linköping.
- Liu, H., Bates, E. & Li, P. 1992. "Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese." *Applied Psycholinguistics 13*, pp. 451-484.
- Leopold, W.F., 1939-1949. *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record*. (4 volumes), Evanston, IL, Northwestern University Press.
- Lorenz, K.Z. 1958. "The evolution of behaviour". *Scientific American 119/6*, pp. 67-78.
- Lüdi, G. 2008. « *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?* » http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html (12 pages)
- Lyster, R. 1998. "Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom." *Language Learning 48*, pp. 183-218.
- MacWhinney, B. & Bates, E. (éds.) 1989. *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, New York : Cambridge University Press.
- Marinatti, G. 2013. *Contrôle d'inhibition chez le bilingue adulte*. Mémoire de Master, Département des Sciences du langage, Université Paris Ouest Nanterre.
- Marinava-Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E. 2000. "Three misconceptions about age and L2 learning". *TESOL Quarterly 34 / 1*, pp. 9-34.
- Marchello-Nizza, C. 2006. *Grammaticalisation et changement linguistique*. Bruxelles : De Boeck.
- Meisel, J.M. 1985. « Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. » *Lingua 66*, pp. 321-374.
- Meisel, J., 1989. "Early differentiation of languages in bilingual children." Dans K. Hytlenstam & L. Obler (éds.) *Bilingualism across a Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 13-40.
- Meisel, J. 2008. "Child second language or successive first language acquisition?" Dans B. Haznedar & E. Gavruseva (éds.) *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A generative perspective*, Amsterdam: Benjamins, pp. 55-82.
- Meisel, J. 2009. « Age du début de l'acquisition successive du bilinguisme: effets sur le développement grammatical. » Dans M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (éds.) *Apprentissage des langues*, Paris: CNRS Editions, pp. 245-272.

- Mishina-Mori, S. 2005. "Autonomous and interdependent development of two language systems in Japanese/English simultaneous bilinguals. Evidence from question formation". *First Language* 25, pp. 291-315.
- Moeschler, J., Reboul, M., Luscher, J. & Jayez, J. 1994. *Langage et pertinence*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Molendijk, A. 1990. *Le passé simple et l'imparfait : une approche reichenbachienne*. Amsterdam /Atlanta : Ropodi.
- Montrul, S., 2008. *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the age factor*, Amsterdam, John Benjamins.
- Müller, N. & Hulk, A., 2001. "Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages." *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, pp. 1-53.
- Norris, J & Ortega, L. 2003. "Defining and measuring SLA." Dans C. Doughty & M.H. Long (éds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, pp. 717-761.
- Noyau, C. 1991. *La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris VII. Sciences du langage.
- Noyau, C. 1997. "Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères: La morphologie temporelle." Dans C. Martinot (éd.) *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, pp. 223-252.
- Noyau, C. 1998. « Le développement de la temporalité dans le récit. Processus de morphologisation et construction du texte. » *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, anno XXVII(1), pp. 111-131.
- Noyau C. 2003. « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). » Dans K. Duvignau, O. Gasquet, B. Gaume, *Regards croisés sur l'analogie. Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, Volume 17/5, pp. 799-812.
- Noyau C. 2005. « Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. » Dans F. Grossmann, M.-A. Paveau, , G. Petit (éds.) *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, pp. 65-84.
- Noyau C. & U. Paprocka 2000. « La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. » *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z. 5, Lublin, 2000 [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], pp. 87-121.
- Ochsenbauer, A.K., 2010. *The impact of language-specific factors in first language acquisition: The expression of motion in French and German* , Thèse de doctorat, Sciences du Langage, Université Paris VIII Saint Denis.
- Pallotti, Gabriele 2009. "CAF: defining, refining and differentiating constructs." Dans *Applied Linguistics* 30(4).
- Paprocka, U. 2000. *Le développement de la temporalité chez des apprenants polonophones débutants en français*. Thèse de doctorat, Université de Paris X Nanterre.
- Paradis, J., 2007. "Second language acquisition in childhood." Dans E. Hoff & M. Schatz (éds.) *Handbook of Language Development*, Oxford, Blackwell, pp. 387-406.
- Paradis, J. 2011. "Individual Differences in Child English Second Language Acquisition : Comparing Child-internal and Child-external factors". *Linguistics Approaches to Bilingualism* 1:3, pp. 213-237.
- Paradis, J., & Crago, M. 2000. "Tense and temporality: Similarities and differences between language-impaired and second-language children." *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43, pp. 834-848.
- Paradis, J., Rice, M., Crago, M., & Marquis, J. 2008. "The acquisition of tense in English: Distinguishing child L2 from L1 and SLI." *Applied Psycholinguistics*, 29, pp. 1-34
- Paradis, J. & Genesee, F., 1996. "Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? " *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 1-15.
- Pekarek, S. 1999. *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires.

- Pekarek Doehler, S. 2002. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 ». Dans D. Véronique & F. Cicurel, F. (éds) *Action, discours, apprentissage*. Paris : Presses de la Sorbonne.
- Perdue, C. 1993a. « Comment rendre compte de la logique d'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? ». *Etudes de linguistique appliquée* 92, pp. 8-22
- Perdue, C. (éd.). 1993b. *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic Perspectives. Volume I : Field Methods. Volume II : The Results*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perdue, C., Benazzo, S. & Giuliano, P. 2002. "When Finiteness gets Marked : the Relation between Morphosyntactic Development and Use of Scopal Items in Adult Language Acquisition." *Linguistics* 40:4, pp. 849-890.
- Perdue, C. & Klein, W. 1992. "Why does the production of some learners not grammaticalize ?" *Studies in Second Language Acquisition* 14:3, pp. 259-272.
- Petersen, J. 1988 "Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar". *Linguistics* 26, pp. 479-493.
- Petit, J. 2001. *L'immersion, une révolution*. J. D. Bentzinger Editeur.
- Pienemann, M. 1999. *Language processing and Second Language Development : Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Prévost, S. 2003. « La grammaticalisation : unidirectionnalité et statut. » *Le français moderne* Tome LXX1/2, pp. 144-166.
- Prévost, S. 2006. « Grammaticalisation, lexicalisation et dégrammaticalisation : des relations complexes. » *Cahiers de praxématique* 46, pp. 121-139.
- Ragnarsdóttir, H. & Strömquist, S. 2004. "Time, space and manner in Swedish and Icelandic : Narrative construction in two closely related languages". Dans S. Strömquist & L. Verhoeven, (éds.) *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 113-142.
- Regan, V. 1997. "Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence socio-linguistique: une approche variationniste." *AILE (Acquisition et interaction en langue étrangère)* 9, pp. 193-210.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. London : Macmillan.
- Rieckborn, S. 2007. *Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich. Eine Studie zum Erwerb von Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen*. Thèse de doctorat. Hamburg: PHILOGIA, Bd 99, Universität Hamburg.
- Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roberts, P. M., Garcia, L. J., Desrochers, A., Hernandez, D. 2002. "English performance of proficient bilingual adults on the Boston Naming Test." *Aphasiology* 16, pp. 635-645.
- Ronjat, J., 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M. & Ostrosky-Solis, F. 2000. "Verbal fluency and verbal repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals." *Applied Neuropsychology* 7, pp. 17-24.
- Rothweiler, M. & Kroffke, S. 2006. "Bilingualer Spracherwerb: simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit." Dans J. Siegmüller & H. Bartels (éds.) *Leitfaden Sprach Sprechen Schlucken-Stimme*, pp. 44-49. München: Elsevier.
- Roulet, L. 2002. « Utilisation des marques de Temps : étude comparée entre des enfants normaux et des enfants atteints de dysphasie de développement. » Mémoire de DEA, Université Paris V-René Descartes.
- Sabeau-Jouannet, E. 1977. « L'expression de l'organisation spatiale et temporelle son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans ». Dans F. François & D. François (éds.), *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. Paris: Larousse, pp. 193-204.
- Salaberry, R. & Shirai, Y. 2002. *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, Amsterdam :John Benjamins.
- Salameh, E-K, Håkansson, G & Nettelbladt, U. 2004. « Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study." *International Journal of Language and Communication Disorders* 39, pp. 65-93.

- Shirai, Y. and Andersen, R. 1995. "The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account." *Language* 71 (4), pp. 743-762.
- Schlyter, S. 1990a "The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children." Dans G. Bernini & A. Giacalone-Ramat (éds.) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano : Franco Angeli, pp. 293-310.
- Schlyter, S. 1990b. "The acquisition of tense and aspect." Dans J.M. Meisel (éd), *Two First Languages : Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht : Foris.
- Schlyter, S., 1993. "The weaker language in bilingual Swedish-French children." Dans K. Hyltenstam, & Å. Viberg (éds.) *Progression and Regression in English. Sociolinguistic, Neuropsycholinguistic and linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 283-302.
- Schlyter, S. 1996a. « Têlicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère ». *Revue Française de Linguistique Appliquée* 1, pp. 107-118.
- Schlyter, S. 1996b. "Bilingual children's stories : French *passé composé/imparfait* and their correspondances in Swedish". *Linguistics* 34, pp. 1059-1085.
- Schlyter, S. 1998. "La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues." *LINX* 38, pp. 145-169.
- Schlyter, S. 2003a « Development of verb morphology and finiteness in children and adults". Dans C. Dimroth & M. Starren, (éds.) *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam :John Benjamins.
- Schlyter, S. 2003b « Stades de développement en français. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du « Corpus Lund ». » Lunds universitet.
- Schlyter, S. 2008. "Tense – aspect in early stages of child L2 acquisition". Communication présentée au 18^e EUROSLA (*European Second Language Acquisition*), Aix-en-Provence, 10-13 septembre.
- Schlyter, S. 2011. "Tense and aspect in early French development in aL2, 2L1 and cL2 learners." Dans E. Rinke & T. Kupisch (éds.) *The Development of Grammar. Language Acquisition and Diachronic Change. In Honour of Jürgen Meisel*. Amsterdam:John Benjamins, pp. 47-74.
- Schlyter, S., Håkansson, G., 1994. "Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals", *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9, pp. 49-66.
- Schneider, R. 2000. *Développement du bilinguisme et de la compétence narrative chez un enfant bilingue allemand*. Thèse de doctorat, Université de Paris X Nanterre.
- Schumann, J.H. 1987. "The Expression of Temporality in Basilectal Speech". *Studies in Second Language Acquisition* 9:1, pp. 21-41
- Sekerina, I.A., Fernandez, E.M. & Clahsen, H. (éds.) 2008 *Developmental psycholinguistics. On-line methods in children's language processing*, Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics* 10/3, pp. 209-231.
- Singleton, D. 2003. « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires » *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 18, pp. 1-15.
- Skiba, R. & Dittmar, N. 1992. "Pragmatic, Semantic, and Syntactic Constraints and Grammaticalization. A Longitudinal Perspective". *Studies in Second Language Acquisition* 14/3, pp. 323-349.
- Slabakova, R. 2006. "Is there a critical period for semantics ?" *Second Language Research* 22/3, pp. 1-37.
- Slobin, D. 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar. " Dans C.A. Ferguson & D. Slobin (éds.) *Studies of child language development.*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 175-208.
- Slobin 1985-2007, *The Crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1-5.Hillsdale NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. 1991. "Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style." *Pragmatics* 1, pp. 7-26.
- Slobin, D. 1993. "Adult language acquisition. A view from child language study." Dans C. Perdue (éd.) *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic Perspectives. Volume I : Field Methods. Volume II : The Results*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 2339-2522.

- Slobin, D. 1996. "From 'thought to language' to 'thinking for speaking'". Dans J. Gumperz & S. Levinson (éds.) *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-96.
- Slobin, D. 2012. "Child Language Study and Adult Language Acquisition. Twenty years later". Dans M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (éds.) *Comparative perspectives on Language Acquisition – A tribute to Clive Perdue*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 245-262.
- Smith, C. 1991. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Sorace, A., 2011a. "Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1/1, pp. 1-33.
- Sorace, A. 2011b. "Cognitive advantages in bilingualism: Is there a "bilingual paradox"?" Dans P. Valore (éd.) *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, Pisa: Edistudio, pp. 335-358.
- Squartini M. et Marengo C. 2004 « Plurilinguisme et didactique des langues : quelques applications de l'Aspect Hypothesis ». *Revue française de linguistique appliquée (RFLA)*, 2004/2, pp. 95-104.
- Starren, M. 2001. *The Second Time. The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*. Thèse de doctorat, Université d'Utrecht.
- Stenberg, G. 1994. « Att veta utan att tänka ». Dans D. Ingvar *Att tänka sig. Hjärnkunskap och vitterhet*. Stockholm : Svenska Dagbladets förlag, pp. 57-70.
- von Stutterheim, C. 2003. "Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners". In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (éds.) *EUROSLA Yearbook 3*, John Benjamins, pp. 183–206.
- von Stutterheim, C., Halm, U. & Carrol, M. 2012. "Macrostructural Principles and the Development of Narrative Competence in L1 German : The Role of Grammar (8-14-year-olds)". Dans M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (éds.) *Comparative perspectives on Language Acquisition – A tribute to Clive Perdue*. Bristol : Multilingual Matters, pp. 559-585.
- Strömquist, S. & Verhoeven, L. 2004. *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates
- Sun, J.L. 2003. « Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones ? *Marges Linguistiques* 5, pp. 93-105 (www.revue-texto.net).
- Tahery, Z. 2012 *L'acquisition de la temporalité en français par des apprenants persanophones*. Thèse de doctorat. Université de Paris III.
- Talmy, L. 1985, "Lexicalisation patterns : semantic structure in lexical form" Dans T. Shopen (éd.) *Language Typology and Syntactic Description*. vol. 3 *Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. 2000 *Towards a cognitive semantics*. Harvard : MIT Press.
- Taylor, B. 1977. "Tense and continuity." *Linguistics and Philosophy* 1, pp. 199-220.
- Teleman, Ulf, Hellberg, S., Andersson, E. 1999. *Svenska Akademiens Grammatik*. Lund: Norstedts förlag.
- Thomas, A. 2009. *Les débutants parlent-ils à l'infinifit ? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. Thèse de doctorat. *Etudes Romanes de Lund* 87. Lund : Center for Languages and Literature, Université de Lund.
- Thomas, A., soumis « Le rôle de l'aspect lexical et de la fréquence des formes dans l'input sur la production des formes du passé par des enfants apprenants du français L2 en début d'acquisition ».
- Thomas, M. 1994. "Assessment of L2 proficiency in second language acquisition." *Language Learning* 44(2), pp. 307-336.
- Togoby, K. 1982. *Grammaire française. Volume II: Les Formes Personnelles du Verbe*. Copenhague : Akademisk förlag.
- Tolentini, L.C. & Tokowicz, N. 2011. "Across languages, space and time / A Review of the Role of Cross-Language Similarity in L2 (Morpho)Syntactic Processing as Revealed by fMRI and ERP Methods" *Studies in Second Language Acquisition* 33, pp. 91– 125.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language. A Usage-based theory of Language Acquisition*. Cambridge : Harvard University Press.
- Tomasello, M. & Bates, E. 2001. *Language Development: the essential readings*. Oxford : Blackwell.

- Towell, R., Hawkins, R. and Bazergui N. 1996. "The development of fluency in advanced learners of French." *Applied Linguistics* 17 (1), pp. 84-119.
- Towell, R. 1997. "The other Grand Prix: Eurosla 7 in Barcelona" *The Clarion* 3/2, pp. 1-3.
- Tracy, R. & Thoma, D. 2009. "Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition." Dans P. Jordens & C. Dimroth (éds.) *Functional Elements: Variation in Learner Systems*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Trévisiol, P. 2003. *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, langue 3*. Thèse de doctorat, université de Paris VIII.
- Unsworth, S. 2005. *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*, Thèse de doctorat. Utrecht: Lot.
- Vasseur, M-T. 1990. « Dialogue et acquisition des moyens d'expression de la temporalité ». Bernini, G. & Giacalone-Ramat, A. (éds.) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano : Franco Angeli, pp. 239-268.
- Vendler, Z. 1967. "Verbs and times." *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, N.Y. : Cornell.
- Véronique, D. 1987. "Reference to Past Events and Actions in Narratives in L2 : Insights from North African Worker's French." Dans C.W Pfaff (éd.) *First and Second Language Processes*. Newbury House : Rowley (Mass.), pp. 254-272.
- Véronique, D. 1990. « Etude longitudinale de la construction d'un système d'expression de la temporalité en français par des apprenants arabophones. Dans G. Bernini & A. Giacalone-Ramat (éds.) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano : Franco Angeli, pp. 269-291.
- Véronique, D. 1992. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état de lieux et quelques perspectives. » *AILE* 1, pp. 5-35.
- Véronique, D. 1995. « Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation. » Dans R. Chaudenson (éd.) *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone* CIREL/ACCT. Paris, pp. 29-45.
- Véronique, D. (éd.) 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.
- Vet, C. 1980. *Temps, aspects et adverbess de temps en français contemporain : essai de sémantique formelle*. Genève : Librairie Droz.
- Vet, C. 1991. "The temporal structure of discourse : Setting, change and perspective." Dans S. Fleischmann, & L. Waugh (éds.) *Discourse Pragmatics and the Verb. The Evidence from Romance*. London/New York : Routledge, pp. 7-25.
- Vet, C. 1994. « Petite grammaire de l'Aktionsart et de l'aspect. » *Cahiers de Grammaire* 19, pp. 1-17.
- Vet, C. 1992. « Le passé composé : Contextes d'emploi et interprétation. » *Cahiers de praxématique* 19, pp. 37-59.
- Vet, C. & Molendijk, A. 1986. "The discourse functions of past tenses in French." Dans L. Cascio, & C. Vet (éds.) *Temporal Structure in Sentence and Discourse*. Dordrecht : Foris, pp. 133-159.
- Vetters, C. 1996. *Temps, Aspect et Narration*. Amsterdam/Atlanta : Rodopi.
- Vetters, C. 2010. « Développement et évolution des temps du passé en français : passé simple, passé composé et venir de + l'infinitif ». Dans E. Moline & C. Vetters *Temps, aspect et modalité en français*. Cahiers Chronos 21, pp. 277-298.
- Verhoeven, L. & Strömquist, S. (eds.) 2001. *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam : Benjamins, pp. 87-128.
- Viberg, Å 2001. "Age-related and L2-related features in bilingual narrative development." Dans L. Verhoeven & S. Strömquist (éds.) *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: Benjamins, pp. 87-128.
- Viberg, Å. 2002. "Basic verbs in second language acquisition". *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII-2, pp. 51-70.
- Vikner, C. 1985. « L'aspect comme modificateur du mode d'action : à propos de la construction être + participe passé ». *Langue Française* 67, pp. 95-113.
- Volterra, V. & Taschner, T., 1978. "The acquisition and development of language by bilingual children", *Journal of Child Language* 5, pp. 311-326.
- Weinrich, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier/Hatier.

- Weist, R. 1986. "Tense and aspect." Dans P. Fletcher, & M. Garman (éds.) *Language Acquisition. Studies in First Language Development*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 356-374.
- Weist, R. 2002. "L2 Acquisition of tense-aspect morphology". Dans R. Salaberry & Y. Shirai (éds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, Amsterdam : John Benjamins, pp. 21-78.
- Ågren, M. 2013. "The impact of spoken French on the acquisition of written French in child L2 learners." *Journal of Language Teaching and Learning* 3/1, pp. 1-19.
- Ågren, M., Granfeldt, J. & Thomas, A. à paraître "Combined Effects of Age of Onset and Input on the Development of Different Grammatical Structures: A Study of Simultaneous and Successive Bilingual Acquisition of French" à paraître en 2014 dans *Linguistic Approaches to Bilingualism*.