



Modèles, Dynamiques, Corpus  
UMR 7114



CENTRE NATIONAL  
DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE



UNIVERSITÉ PARIS 8 NANTERRE

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 II – ANNEXES**

**SELECTION DE PUBLICATIONS**

**Maria KIHLSTEDT**



## **Sélection de travaux publiés**

Les publications présentées dans ce volume apparaissent par thèmes traités dans le volume I :

1. L'acquisition du français L2 chez des apprenants adultes
2. Bilinguisme simultané et bilinguisme successif.
3. Valorisation de la recherche : implications pédagogiques et sociétales.

Au sein de chaque thème, les travaux sont présentés par ordre chronologique de leur parution. Chacun est présenté muni de la page de couverture et de la table des matières de l'ouvrage ou le nom et la date de parution des articles parus dans des revues. La valorisation de la recherche, qui conclut ce volume, se compose de quatre articles publiés, ainsi que de documents témoignant de l'application de mes recherches fondamentales sur le bilinguisme au niveau sociétal.

## Liste de publications citées dans le volume de synthèse<sup>1</sup>

- Kihlstedt, M. 1993a. « 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. 1993b. « 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. 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. 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 EUROS LA (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 : Akademytryck.
- Kihlstedt, M. 1998b « L'emploi de l'imparfait en français par des apprenants suédophones avancés » Communication présentée au *8<sup>e</sup> colloque EUROS LA (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<sup>e</sup> colloque EUROS LA (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. « 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.

<sup>1</sup> Les références marquées en gras figurent dans le présent volume, par ordre chronologique au sein de chacune des trois parties (1. L'acquisition du français L2 chez des apprenants adultes, 2. Bilinguisme simultané et bilinguisme successif et 3. Valorisation de la recherche.)

- (4)
- 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 la 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<sup>e</sup> 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 65e 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<sup>e</sup> 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 *Tempotypac (Temporalité, typologie, acquisition)*, UMR 7023 CNRS, 11-12, mars 2010.
- 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>
- 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 »*.
- 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.

# **1. L'acquisition du français L2 chez des apprenants adultes**



ACTES DU XII<sup>e</sup> CONGRES  
DES ROMANISTES SCANDINAVES

Aalborg, 11 - 15 août 1993

Édités par Gerhard Boysen

Volume I

AALBORG UNIVERSITY PRESS

Publications of the Department of  
Languages and Intercultural Studies  
Aalborg University • Vol. 10

ISBN 87-7307-493-4  
ISSN 0903-8892

# Table des matières

	<i>Page</i>
VOLUME I	
Préface .....	3
Communications	
JAAKKO A. AHOKAS, HELSINKI La Beauté de l'inutile: un cas de créativité lexicale .....	5
EMANUELA BARELLAI, ODENSE Georg Brandes e l'Italia attraverso le mediazioni di Angelo De Gubernatis (1840-1913) .....	15
INGE BARTNING, STOCKHOLM Recherches sur l'acquisition des langues secondes/étrangères et du français langue étrangère -aspects de développement, d'interaction et de variation .....	23
LUMINIȚA BEIU-PALADI, STOCKHOLM Il romanzo fantastico d'oggi in Italia .....	33
BIRGITTA BERGLUND-NILSSON, KARLSTAD Le secret de la Correspondance de Grimm .....	43
NIELS BRÜGGER, ÅRHUS L'intellectuel - l'idée de l'intellectuel en France depuis la guerre .....	51
ALBERTO CARCEDO GONZÁLES, TURKU Español con "ácento": comparación de dos sistemas entonativos y estudio de un caso de interferencia .....	63
KARL JOHAN DANELL, UMEA Quelques problèmes de concurrence en français moderne .....	77
BERNT ELGENIUS, LUND Riflessioni sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Cinquecento .....	87

ANNA ELO, TURKU	Corrélations linguistiques dans la langue des apprenants .....	99
OLOF ERIKSSON, GÖTEBORG	Linguistique contrastive et traductologie - Quelques réflexions à propos d'une étude contrastive du français et du suédois .....	109
KJERsti FLØTTUM, STAVANGER	Aspects formels de la reformulation marquée par <i>c'est-à-dire</i> .....	119
LENE FOGSGAARD, ÅRHUS	Perifrasis de fase. Análisis de semántica gramatical .....	129
STIG RAMMOV FRANDSEN, ÅRHUS	La rupture narrative du XIIIe siècle. Les débuts de la prose littéraire comme approche de la modernité du Moyen Age .....	139
JANE-ODILE HALMØY, BERGEN	Les formes verbales en <i>-ant</i> dans le Livre I des <i>Essais de Montaigne</i> . Examen contrastif .....	149
ARNE HALVORSEN, TRONDHEIM	Le marquage de l'objet à référent personnel en roumain .....	161
INGRID HERMERÉN, LUND	<i>¿Después (de) que llamo? ¿Después (de) que llamará? o ¿Después (de) que llamará?</i> La compétencia entre formas indicativas y subjontivas ..	171
MARIANNE HOLMÉK HAFF, OSLO	La phénoménologie du sujet inversé .....	181
HELGE VIDAR HOLM, BERGEN	Autobiographie romanesque ou roman autobiographique? Le cas des <i>Mots de Sartre</i> .....	189
KARIN HOLTER, OSLO	D'une femme à l'œuvre: le cas d'Assia Djebbar .....	199
FREDE JENSEN, BOULDER	Sur les relatifs en gallo-roman médiéval .....	207
WILMI JOHANSEN, ÅRHUS	Relations texte-image dans la brochure de présentation .....	217
ULLA JOKINEN, JYVÄSKYLÄ	Le syntagme nominal non-déterminé en moyen français .....	231

KERSTIN JONASSON, STOCKHOLM  
La fonction référentielle étendue du Npr .....

247

MARIA KHLSTEDT, STOCKHOLM

L'emploi du temps et de l'aspect en français chez quelques apprenants avancés et le rôle d'un séjour en France .....

257

JØRN KORZEN, COPENHAGUE

I pronomi clitici *lor/la/lle* vs. *ne* in italiano.

269

HANS KRONNING, UPSAL

Modalité et temps: devoir + infinitif périphrase du futur .....

BRITT-MARIE KYLANDER, GÖTEBORG

*Dom Garcie de Navarre* - une comédie manquée de Molière .....

297

TEHA KAHÄRÄ, JYVÄSKYLÄ

Le nom d'adresse *monseigneur* en moyen français .....

309

HANS LAGERQVIST, UPSAL

Observations sur la langue de deux romans maghrébins:

*Nedjima* de Kateb Yacine et *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun .....

319

BO LAURSEN, ÅRHUS

La normalité en français et en danois .....

331

CHRISTINA LINDQVIST, UPSAL

Le français des présentateurs de la télévision française .....

343

LISE R. LORENTZEN, TRONDHEIM

Les quantificiens *bien des* et *beaucoup de* introduisant des syntagmes nominaux au pluriel .....

355

## VOLUME II

BODIL MARTINSEN, ÅRHUS

Interprétation judiciaire: Communication interlinguale, interculturelle et intersociale .....

375

JØRN MOESTRUP, ODENSE

Problemi critici dell'opera di Primo Levi .....

383

ANNETTE MARIA MYRE, BERGEN

Aproximación semántica a la clipsis en la coordinación .....

389

ANNE ELLERUP NIELSEN, ÅRHUS L'argumentation articulée par grâce à .....	395
JANE NYSTEDT, STOCKHOLM Primo Levi e il mondo animale .....	407
HENNING NØLKE, ÅRHUS <i>Tous les Français ne boivent pas du vin.</i> Réflexions sur le rapport entre la négation et le quantificateur <i>tous</i> .....	421
HUGO OLSSON, UMEA Quelques remarques sur les mots tronqués dans le français d'aujourd'hui .....	431
VAGN OUTZEN, ÅRHUS Rêve et logique dans l'univers romanesque de Michel Rio .....	439
JOHN PEDERSEN, COPENHAGUE L'article ' <i>Education</i> ' de l' <i>Encyclopédie</i> .....	453
OTTO PRYTZ, OSLO La preposición española y sus alrededores .....	461
KIRSTEN WØLCH RASMUSSEN, ÅRHUS Problèmes de l'intégration de l'impersonnel dans la diathèse passive ...	467
ANGEL SAHUQUILLO, STOCKHOLM Cristales y vidrios en la simbología de Federico García Lorca .....	475
ARMI SAKARI-VELTHEIM, HELSINKI Structure interactionnelle d'un débat .....	485
JOHN KRISTIAN SANAKER, BERGEN Naturalisme et cinéma: Maupassant à l'écran - du déterminisme à l'existentialisme .....	495
JØRGEN ULRIK SAND, ROSKILDE Les constructions hypothétiques en français oral .....	503
VESTA SANDBERG, LUND Etude contrastive du français et du suédois .....	511
JØRN SCHØLSLER, ODENSE Nouvelles lumières sur une figure obscure du matérialisme français: le "fonds Cuenz" dans la Bibliothèque Publique de Neuchâtel .....	523
MARIE-Alice SEFÉRIAN, COPENHAGUE Algues, vagues, flux, reflux, ressac et autres images marines de la poésie maghrébine de langue française .....	529
PÄIVI SHVONEN-HAUTECOEUR, JYVÄSKYLÄ Les pronoms personnels déictiques dans un corpus oral .....	539
INGVALD SVERTSEN, TRONDHEIM "Etre existentiel" existe-t-il? .....	549
PØVL SKÅRUP, ÅRHUS Un paradigme mourant dans une <i>Morphologie synchronique de l'ancien français</i> .....	557
Nils SOELBERG, COPENHAGUE La soi-disant métaphore chez Proust .....	563
PALLE SPØRE, ODENSE Analyse de la locution prépositive .....	575
BIRTE STENGAARD, OSLO Las Glosas Emilianenses - el orden de palabras indicado por las glosas alfábeticas .....	581
BRYNJA SVANE, ROSKILDE Synonymes et faux-amis: problèmes de traduction .....	591
SIGBRIT SWAHN, UPPSALA Pourquoi le récit? Autour d'une oeuvre inachevée de Balzac: <i>Les Paysans</i> .....	603
MARGARETA SWÄRDENHEIM, STOCKHOLM Guilbert de Pixérécourt - un précurseur inconnu? .....	609
GERT SØRENSEN, COPENHAGUE Gramsci e il mondo moderno .....	617
HARALD ULLAND, BERGEN L'emploi des détermnants dans les syntagmes agentifs en -eur comportant un complément argument interne .....	623
REIDAR VELAND, BERGEN Le fonctionnement anaphorique de <i>dernier</i> (fr.), <i>ultimo</i> (it.) et <i>último</i> (esp.) .....	633

SUNNIVA WHITTAKER, BERGEN L'emploi scalaire des adjectifs de couleur .....	645
EVA WIBERG, LUND Il futuro in alunni bilingui italo-svedesi residenti in Svezia .....	655
ARNE WORREN, OSLO Metaficción en el Persiles de Cervantes .....	669
 <b>Tables rondes</b>  	
KARL JOHAN DANELL, UMEA Les corpus informatisés. En guise d'introduction: le corpus "mal vu" par certains? .....	678
INGE DEGN, AALBORG Mythe et littérature .....	683
FINN FRANDSEN, ÅRHUS La linguistique romane et les langues de spécialité .....	690
HANS LAGERQVIST, UPSAL Les littératures francophones hors de France .....	694
JEAN A. GITINET, VÄSTERÅS La littérature marocaine d'expression française aujourd'hui: limites et dépassemens .....	696
KARIN HOLTER, OSLO Situation actuelle de la littérature algérienne de langue française - quelques réflexions .....	700
Index thématique .....	705

## Notes

<sup>1</sup>Cf. Faconnier (1984:17).

<sup>2</sup>Cf. Faconnier (1984:19).

<sup>3</sup>Cf. Kleiber (1992) et les références qui y sont citées.

<sup>4</sup>«Le terme original en allemand est «konzeptuelle Verschiebung».

<sup>5</sup>Voir Kayser (1987, 1989), Kleiber (1989, 1990b, c, 1992) et Kleiber et Riegel (1989, 1991).

<sup>6</sup>D'abord formulé dans Kleiber (1987), le principe de métonymie intégrée a ensuite été repris dans Kleiber (1990b, c, 1992) et dans Kleiber & Riegel (1991).

<sup>7</sup>Cf. aussi l'exemple (2) dans le texte.

<sup>8</sup>Cf. Kleiber (1992:319).

<sup>9</sup>Cf. Jonasson (en préparation). Pour les Npr de lieux, on peut observer une différence semblable : il ne suffit pas de savoir où est

situé Capri ou Beyrouth, et ce qui est désigné par ces Npr, pour interpréter (i) et (ii) :

(i) *Capri*, c'est fini (Cadiot 1988)

(ii) Paris, c'est *Beyrouth* (Gary-Prieur 1991)

<sup>10</sup>Pour une élaboration de cette notion de schéma cognitif associé au Npr, voir Jonasson (en préparation).

<sup>11</sup>Il faudrait ajouter ici que l'interprétation considérée de (5c) ne vaut que dans le contexte spécifique de la course automobile, où le coureur et son automobile forment pour ainsi dire un tout. Cf. Kleiber (1990b, c, 1992).

<sup>12</sup>Cf. Kleiber (1990a:129).

<sup>13</sup>Cf. Kleiber (1990a:113).

<sup>14</sup>Cf. Kleiber (1990a) pour une discussion de la notion de «modèle cognitif idéalisé», introduite par Lakoff (1987).

<sup>15</sup>Cf. Kleiber (1992).

Maria Kihlstedt, Stockholm

# L'emploi des temps du passé chez quelques apprenants avancés et l'effet éventuel d'un séjour en France

## 1. Introduction

Le système temporel constitue traditionnellement un domaine complexe dans l'acquisition du français. Nous nous proposons dans cette étude d'examiner l'emploi des temps du passé dans la conversation chez deux apprenants universitaires suédois acquérant le français. On étudiera leur distribution des formes verbales au passé avant et après un stage en France. Cela nous permettra de voir s'il y a des différences dans leur emploi des temps verbaux après le séjour à l'étranger. Si oui, peut-on attribuer cette différence à un accroissement de la capacité linguistique dans la langue étrangère?

Nous nous posons également la question de savoir à quel degré les apprenants se sont approprié les deux formes du passé, le passé composé et l'imparfait dans leur interlangue. A cette fin, les données de deux apprenants seront confrontées à celles des informateurs francophones ayant effectuées les mêmes activités linguistiques.

## 2. Les données et les informateurs

Il existe au Département de français et d'italien à l'université de Stockholm un projet intitulé *L'interlangue française des apprenants universitaires suédois - développement et variation*, mené par Inge Bartning<sup>1</sup>. Ce projet consiste en un corpus de la production langagière d'un certain nombre d'étudiants suédois qui font des études de français à l'université de Stockholm. Ils ont été soumis à une variété de tâches linguistiques principalement orales, telles que des interviews, des reproductions de films vidéo et de bandes dessinées.

Notre étude se situe dans l'un des domaines d'intérêt du projet, à savoir l'interlangue des quelques apprenants avancés enregistrés avant et après un séjour en France. Ils ont 6 ans de français à l'école derrière eux, ainsi que deux années d'études supérieures de suédois ou d'anglais. Ces étudiants ont été enregistrés pour la première fois lors de leur troisième semestre des études de français à l'université. Après cet enregistrement, ils ont effectué un stage de trois mois dans une université française. Afin de cerner l'éventuel effet du séjour à l'étranger à court et à long terme, trois enregistrements à des intervalles de trois mois ont été effectués à leur retour. Chaque interview, faite par la même personne francophone, tourne autour de certains thèmes préétablis, tels que les études, la famille, les différences culturelles

entre la Suède et la France. De plus, pour le but de la présente étude, des sujets de conversation qui sont censés éléger des formes au passé ont été introduits. Les impressions du stage en France, des souvenirs de l'enfance et des vacances en sont quelques exemples. Nous traiterons la production de l'interview qui précède le stage, celle qui a été faite immédiatement après et celle effectuée six mois plus tard. Les informateurs, Mona et Anders, semblent relativement comparables. Ils ont l'intention de devenir professeurs de français en Suède et ils ont tous les deux poursuivi leurs études de français en Suède pendant les six mois qui ont suivi le stage en France.

### 3. Les systèmes temporels en français et en suédois

#### 3.1. Formes et fonctions

La différence primordiale entre les deux langues réside dans le fait que les fonctions exprimées par les formes verbales du passé ne sont pas les mêmes. La distinction française entre l'imparfait / le passé composé ne correspond pas, d'un point de vue référentiel, à la distinction suédoise entre *imperfekt* (*préterit*) / *perfekt* (*partfait*), malgré leurs ressemblances morphologiques. Car le temps *narratif*, qui sert à relater un cours des événements, n'est pas le même dans les deux langues. Tandis que cette fonction est remplie par le passé composé (ou le passé simple à l'écrit) en français, elle est exprimée par *imperfekt* (ou *préterit*) en suédois. Autrement dit, l'imparfait français et *imperfekt*<sup>2</sup> se chevauchent mais ne correspondent pas l'un à l'autre. Une comparaison des deux systèmes donne le schème suivant:

Suédois	French
PERFEKT (partfait)	PASSÉ COMPOSÉ
Forme: aux + participe passé	Forme: aux + participe passé

#### Fonction:

1. Rapport avec le moment de la parole.  
Han har *åkt*. Il est parti. (=il n'est pas là maintenant.)

2. Aspect perfectif  
Il a hérité d'un million et puis il a acheté une Rolls.

PRÉTÉRIT	Fonction:
Forme: radical + suffixe	1. Aspect imperfectif Il marchait avec une canne et semblait faible.

#### Fonction:

1. Aspect imperfectif  
Han gick med käpp och verkade svag.

2. Aspect perfectif  
Han årväde en miljon och sen köpte han en Rolls.

Entre la Suède et la France. De plus, pour le but de la présente étude, des sujets de conversation qui sont censés éléger des formes au passé ont été introduits. Les impressions du stage en France, des souvenirs de l'enfance et des vacances en sont quelques exemples. Nous traiterons la production de l'interview qui précède le stage, celle qui a été faite immédiatement après et celle effectuée six mois plus tard. Les informateurs, Mona et Anders, semblent relativement comparables. Ils ont l'intention de devenir professeurs de français en Suède et ils ont tous les deux poursuivi leurs études de français en Suède pendant les six mois qui ont suivi le stage en France.

### 3.2. Perfekt et le passé composé

Comme en français, le suédois se sert d'une forme composée pour exprimer la fonction 'parfait'. Cette forme est utilisée pour référer à des événements du passé, qui sont envisagés du point de vue de leur pertinence dans le moment de l'énonciation. Ainsi *il est parti* implique un résultat dans le présent: 'il n'est plus ici maintenant'. Autrement dit, cette fonction unit deux moments dans le temps, le moment de la parole, en l'occurrence <<ici et maintenant >>, et le moment de référence par rapport auquel l'événement est envisagé (dans les termes de Reichenbach 1947).

Contrairement au français, le suédois marque morphologiquement l'opposition entre la fonction du partfait et la fonction perfective du temps passé. En français, ces deux fonctions se confondent dans les formes du passé composé. Par fonction perfective, nous entendons la référence aux événements du passé, détachés du moment de l'énonciation, qui constituent le fil d'un récit. C'est la référence aux événements qui sont progresser le discours narratif ('narrative discourse' cf. Dahl 1985):

- (1) L'année dernière, il a hérité d'un million et puis il a acheté une Rolls.  
par rapport à :
- (2) Förta året årväde han en miljon och sen köpte han en Rolls.

En résumé, le français se sert ici d'une seule forme, le passé composé, pour une distinction marquée par deux formes différentes en suédois, *perfekt* et *preteritum*.

### 3.3. Präteritum et l'imparfait

En revanche, le français marque, par ses formes verbales, une distinction que l'on ne retrouve pas dans le système verbal suédois. Tandis que *preteritum* se limite à marquer l'autorité d'une situation, l'imparfait français exprime non seulement qu'il s'agit d'une situation dans le passé, mais aussi que cette situation a un aspect imparfaitif. Selon les termes de Comrie (1976) et d'autres, cet aspect implique que l'on envisage un procès à partir de sa structure interne. Il paraît dans les commentaires et les parties descriptives d'un récit, comme dans la deuxième phrase de l'exemple (3) ci-dessous. Cette fonction s'oppose à l'aspect *perfectif* où l'événement est envisagé de l'extérieur, comme un tout accompli. Ce contraste est mis à l'œuvre en français, comme nous le savons, par les formes du passé composé (à l'oral) et de l'imparfait:

- (3) Marie a quitté<sup>3</sup> la ville vers midi. Le soleil brillait et elle se sentait heureuse.  
Tout d'un coup, elle a entendu un cri.
- En suédois, cette distinction est amalgamée dans la forme de *preteritum*:
- (4) Marie lämnade stan vid middagstid. Solen sken och hon kände sig lycklig.

Plötsligt hörde hon ett skrik.

En somme, il existe un temps simple et un temps composé en français aussi bien qu'en suédois pour faire référence au passé, mais ils diffèrent sémantiquement. Ces différences nous amènent à nous interroger sur le système de marquage morphologique utilisé par les apprenants. Étant donné les ressemblances morphologiques entre *præteritum* et l'imparfait, on pourrait éventuellement s'attendre à ce que les apprenants tendent à surgénéraliser l'imparfait. Mais les valeurs dont sont portées ces formes divergent considérablement. *Præteritum* est en quelque sorte le temps de base pour référer au passé en suédois (cf. 'narrative discourse' ci-dessus), alors que l'imparfait sert à distinguer une opposition aspectuelle. C'est pourquoi on pourrait se demander si l'apprenant transfère la fonction fréquente et sémantiquement distincte de *præteritum* à l'imparfait, son équivalent morphologique dans la langue cible. La présente étude tentera de répondre à cette question.

#### 4. Temps et aspect dans l'acquisition du français

Schlyter (1990) a montré que des apprenants suédois ne semblaient pas influencés par leur langue maternelle dans l'acquisition du système verbal français. Au contraire, ils suivent un ordre acquisitionnel similaire aux apprenants d'autres L1. Selon cet ordre, l'imparfait est acquis tardivement et toujours après le passé composé.

Traditionnellement, le contraste aspectuel entre l'imparfait et le passé composé est considéré comme étant difficile, même pour des apprenants qui utilisent les deux formes du passé dans leur production interlangagiée. Harley (1989) signale que la forme de l'imparfait cause des problèmes aux apprenants anglophones dans les programmes d'immersion au Canada. Ceux-ci consistent en des élèves qui reçoivent la plupart de leur enseignement scolaire dans une deuxième langue, en l'occurrence le français. Les élèves d'immersion manifestent une différence significative par rapport à leurs camarades francophones concernant la quantité de formes à l'imparfait utilisées. De plus, ceux qui emploient l'imparfait au même degré que les locuteurs natifs n'expriment pas les mêmes fonctions par cette forme. Le passé habituel où l'imparfait est exigé en français, semble particulièrement difficile à acquérir.

Coppetiers (1987) a montré qu'un groupe d'apprenants du français très avancés ('near-native speakers') divergent des locuteurs natifs dans leurs jugements d'acceptabilité sur l'opposition l'imparfait / le passé composé.

Dans une étude sur l'expression de la référence temporelle en français écrit chez des étudiants américains, Bergström (1993) a pu constater un suremploi considérable du passé composé par rapport à l'imparfait. Les formes à l'imparfait se réduisent à trois verbes qui expriment des états plutôt que des événements - être, avoir et aimer.

Ces résultats évoquent une question plus universelle dans le débat sur l'acquisition de la temporalité, à savoir le rôle du sémantisme du verbe ou du *mode d'action*<sup>4</sup>. Des recherches antérieures ont montré que l'apprenant semble privilégier quelques caractéristiques lexicales inhérentes au verbe dans son marquage morphologique. Plusieurs chercheurs ont pris comme point de départ la typologie de Vendler (1967) Voici sa classification:

États <sup>5</sup>	Activités (verbes arrésultatifs)	Accomplissements (verbes résultats)	Achèvements
être	courir	courir un kilomètre	trouver
aimer	nager	faire un gâteau	gagner
posséder	écrire	grandir	tomber

Dans ses études exhaustives sur des apprenants d'espagnol et d'anglais, Andersen (1991) a montré que des procès ponctuels (*trouver, gagner, tomber*) apparaissent le plus souvent au présent, qui est la forme qui marque la perfectivité d'un événement en espagnol, c'est-à-dire l'équivalent du passé composé (cf. 3.2., ci-dessus). Inversement, des procès d'activité (*courir, chercher, nager*) et des verbes décrivant un état (*être, aimer, savoir*) ont tendance à paraître dans la forme du présent, indépendamment de la référence temporelle. La même tendance a été signalée chez des apprenants du français par Schlyter (1986), Noyau *et al.* (1988) et Véronique (1990). Et même lorsqu'il y a alternance entre les deux formes du passé chez l'apprenant à partir d'une certaine phase dans l'acquisition, comme c'est le cas pour les apprenants de la présente étude, les apprenants semblent favoriser l'imparfait composé (ou son équivalent) pour les verbes d'état et d'activité, et le passé qui se caractérisent par le trait 'point terminal' (cf. Andersen 1991). Ces études parlent en faveur de l'hypothèse que l'aspect lexical (ou le *mode d'action*) du verbe détermine le choix de formes du passé chez l'apprenant. On peut se demander si cette stratégie simplificatrice apparaît également chez les apprenants relativement avancés de la présente étude.

#### 5. Analyse des données

##### 5.1. Le rôle du séjour à l'étranger

Afin d'évaluer l'éventuel effet du séjour en France, nous avons jugé convenable de comparer la production des formes verbales au passé chez les apprenants ayant visité à l'étranger. L'interview 3 a été inclue dans le but de voir si une éventuelle différence dans la production des formes verbales au passé après (Interview 2) et six mois après (Interview 3) leur stage à l'étranger. Cela nous permettra d'établir le rôle du temps passé en France. Il paraît peu étonnant si les apprenants s'expriment plus aisément juste après le séjour. Mais pour voir si leur système interlangagier a vraiment évolué, il nous semble nécessaire d'étudier le même aspect de leur interlangue un certain temps après le retour en Suède.

Dans les interviews 2 et 3, l'intervieweur a essayé d'inviter l'apprenant à parler des événements au passé. Pour voir si l'apprenant est réceptif à cette stratégie, nous avons mis l'emploi des verbes au passé chez l'apprenant en rapport avec celui de l'<sup>1</sup>interlocuteur.

<sup>1</sup> Un autre variable qui entre en jeu dans la discussion sur le développement interlangagier est celui de la richesse lexicale. Si elle corrèle avec une augmentation de la proportion des formes verbales au passé, il nous semble possible de non voir l'interlocuteur.

attribuer cette augmentation à un accroissement des capacités linguistiques de l'apprenant. Hultman & Westman (1977) ont proposé une mesure (OVIX), qui permet de comparer la richesse lexicale des textes à longueur égale, dont nous nous servons ici.

### 5.2 La proportion des formes verbales au passé

Nous pouvons constater que la proportion des références au passé varie considérablement entre les deux apprenants' (voir figure 1). Anders produit autour de 45% de formes du passé tout au long de la période examinée. Chez lui, le séjour à l'étranger ne paraît pas avoir influencé sa façon d'exprimer les références temporelles en français. De l'autre côté, on pourrait supposer qu'Anders maîtrisait déjà bien les formes du passé avant le départ en France, puisque dans la première interview, il paraît s'exprimer au temps passé surtout de sa propre initiative, sa proportion du passé (45,8%) excédant celle de l'intervieweur (37,1%). Chez Mona, c'est la situation inverse; elle ne semble pas répondre à l'initiative de l'intervieweur dans interview 1, car les formes au passé ne constituent que 20% de sa production totale de verbes. Si l'on compare les chiffres de la première interview à ceux de la richesse lexicale, (36,0 chez Mona et 39,3 chez Anders), on peut proposer l'hypothèse qu'Anders se situe à un niveau plus avancé dans son parcours d'acquisition dès le début de l'investigation.

interview 2, mais en dévient dans la dernière interview. Il faut se méfier d'attribuer ces résultats à une atténuation de l'interlangue pendant les mois qui suivent le séjour en France. Les sujets de conversation peuvent jouer un rôle. Dans interview 3, l'intervieweur a évoqué surtout des sujets susceptibles d'élucider des formes à l'imparfait, tels que *qu'est-ce que vous faisiez d'habitude le week-end quand vous étiez adolescent?* La charge mémorative exigée pour restituer les souvenirs de l'enfance peut être une tâche plus compliquée que de raconter les impressions récentes d'un séjour dans une université française.

### 5.3. La relation imparfait/passé composé

Nous avons pu constater que le système temporel suédois ne semble pas influencer les apprenants de la présente étude. Ils ne transforment pas la fonction de prétéritum à son équivalent morphologique, l'imparfait (cf. 3.3). Le passé composé semble être le marqueur principal d'antériorité, même dans le contexte 'passé habituel' où la langue cible exige l'imparfait, ce que montrent les exemples suivants:

- (5) *I: non personne n'y répondait ? (en parlant du manque de participation des étudiants pendant les cours à l'université française)*  
*E: non ./ oui c'est / parfois c'était très simple./ on avait pas l'envie de répondre / parce que personne n'a pas répondu. (Mona, interview 2)*

- (6) *I: et on se battait? (en parlant des fêtes auxquelles Anders participant pendant son adolescence.)*  
*E: on se battait d'un d'un façon/ qu'on a fait autrefois, c'est plus honnête.....*  
*I: est-ce qu'on bavait ou?*  
*E: on buvait. on boit beaucoup oui.*  
*I: mais tu as participé à des bagarres?*  
*E: non?*  
*I: non?*  
*E: non.*  
*I: spectateur des bagarres.*  
*E: quelqufois oui.*  
*I: quelquesfois / oui . c'était dur? ./ le sang coulait?*  
*E: non non pas non pas tellement pas dur comme ça./ ce sont des / quelques-uns qui a qui a qui ont bit un peu trop et comme ça. (Anders, interview 3)*

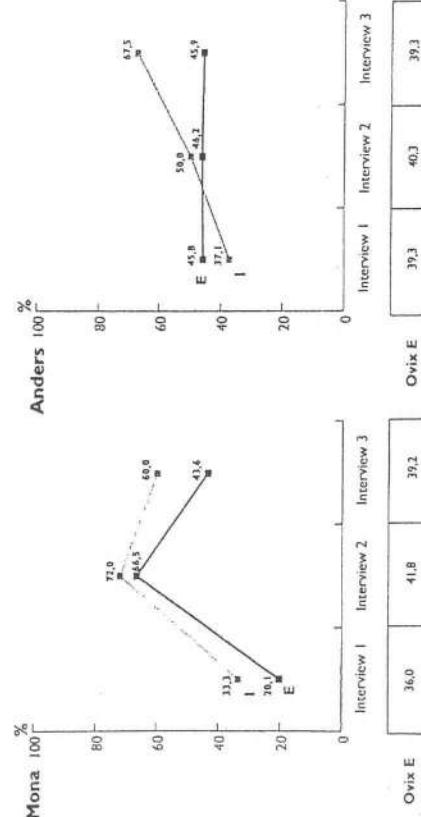


Figure 1. Le pourcentage de formes au passé chez l'étudiant (E) et l'intervieweur (I) et le OVIX de l'étudiant.

Quant à Mona, les chiffres donnent à penser que le séjour en France a fait accélérer son parcours d'acquisition à court et à long terme. Sa proportion de formes au passé augmente de 20 à 66,5% après le stage. Le taux de la richesse lexicale augmente également, ce qui soutient l'assumption qu'il y ait eu un certain développement interlangagier chez Mona pendant l'investigation. Il est intéressant de noter qu'en ce qui concerne l'interaction, les apprenants manifestent le même comportement linguistique: leur distribution verbale ressemble à celle de l'intervieweur dans

interview 2, mais en dévie dans la dernière interview. Il faut se méfier d'attribuer ces résultats à une atténuation de l'interlangue pendant les mois qui suivent le séjour en France. Les sujets de conversation peuvent jouer un rôle. Dans interview 3, l'intervieweur a évoqué surtout des sujets susceptibles d'élucider des formes à l'imparfait, tels que *qu'est-ce que vous faisiez d'habitude le week-end quand vous étiez adolescent?* La charge mémorative exigée pour restituer les souvenirs de l'enfance peut être une tâche plus compliquée que de raconter les impressions récentes d'un séjour dans une université française.

L'exemple (6) nous semble illustrer que la fonction aspectuelle de l'imparfait n'est pas tout à fait acquise. Anders hésite entre le présent ('son', 'boit') et le passé composé ('a fait', 'ont bu'). Parfois il reprend simplement la forme 'offerte' par l'interlocuteur ('battait', 'buvaït'). On pourrait éventuellement faire l'objection que le recours au passé composé peut refléter une volonté d'envisager l'action d'une façon perspective, comme un 'tout' accompli, et qu'il ne s'agit pas d'un suremploi du passé composé. Or, puisque le passage est ancré dans une situation habituelle dans le passé, évoquée par l'interlocuteur, cette explication nous semble peu probable.

Comme indiqué ci-dessus, les apprenants utilisent les deux formes du passé dans leur interlangue. Nous avons confronté leur distribution de ces deux formes à celle de deux informateurs francophones. Dans le but de rendre ces données aussi comparables que possible, ceux-ci ont été interviewés par la même personne que des interviews 1, 2 et 3, les questions situées dans le passé y étant incluses. Comme il ressort de la figure 2 ci-dessous, les deux apprenants, quoique d'un niveau avancé en français, semblent avoir recours à des stratégies simplificatrices dans leur emploi de l'imparfait. Cette forme surgit presque exclusivement avec les verbes d'état chez Mona et Anders, à 94,0 et 91,7 % respectivement, les proportions correspondantes chez les deux francophones, Catherine et Jérôme, s'élèvent à 80 et 71,4 %. Ces derniers emploient l'imparfait aussi pour exprimer des procès résultats (verbes d'accomplissement et d'achèvement), ce qui n'arrive pratiquement pas chez les apprenants, et à un degré plus élevé pour exprimer des procès dynamiques (verbes d'activité).

L'emploi du passé composé ne semble pas poser des problèmes aux apprenants, quelque soient les propriétés sémantiques inhérentes aux verbes (cf. figure 2). Rappelons qu'Andersen (1991) propose que le trait sémantique 'point terminal' (cf. 4. ci-dessus) que l'on retrouve dans les verbes d'accomplissement et d'achèvement, détermine l'emploi du présent du préterit, (=l'équivalent du passé composé) chez des apprenants d'espagnol. Dans la présente étude, le passé composé apparaît le plus souvent avec les verbes d'activité qui n'expriment pas des procès résultats. Ou bien nos apprenants ont dépassé le stade où le sémantisme du verbe dirige le choix de la forme du passé composé, ou bien ce n'est pas la distinction '+/-point terminal', proposée par Andersen, qui est décisif dans leur choix des formes verbales au passé. La répartition des formes au passé composé de Mona et Anders ressemble à celle des deux francophones. Il nous semble donc justifié d'opter pour la première explication. Dans l'ensemble, il paraît donc que le passé composé est le temps préféré pour faire référence au passé, le temps de l'imparfait étant réduit à des verbes d'état. Il se trouve en effet que était et avait constituent la grande majorité des formes à l'imparfait du matériel; 90% dans la production de Mona et 84,6% chez Anders. Chez les deux francophones, la proportion de était et avait n'atteint que 62% (Catherine) et 64,3% (Jérôme). Nous avons là un indice en faveur de l'hypothèse selon laquelle les apprenants ne se sont pas encore approprié le temps verbal de l'imparfait. Il semble s'agir d'un emploi lexical de était et avait plutôt que d'un emploi systématique d'une structure grammaticale.

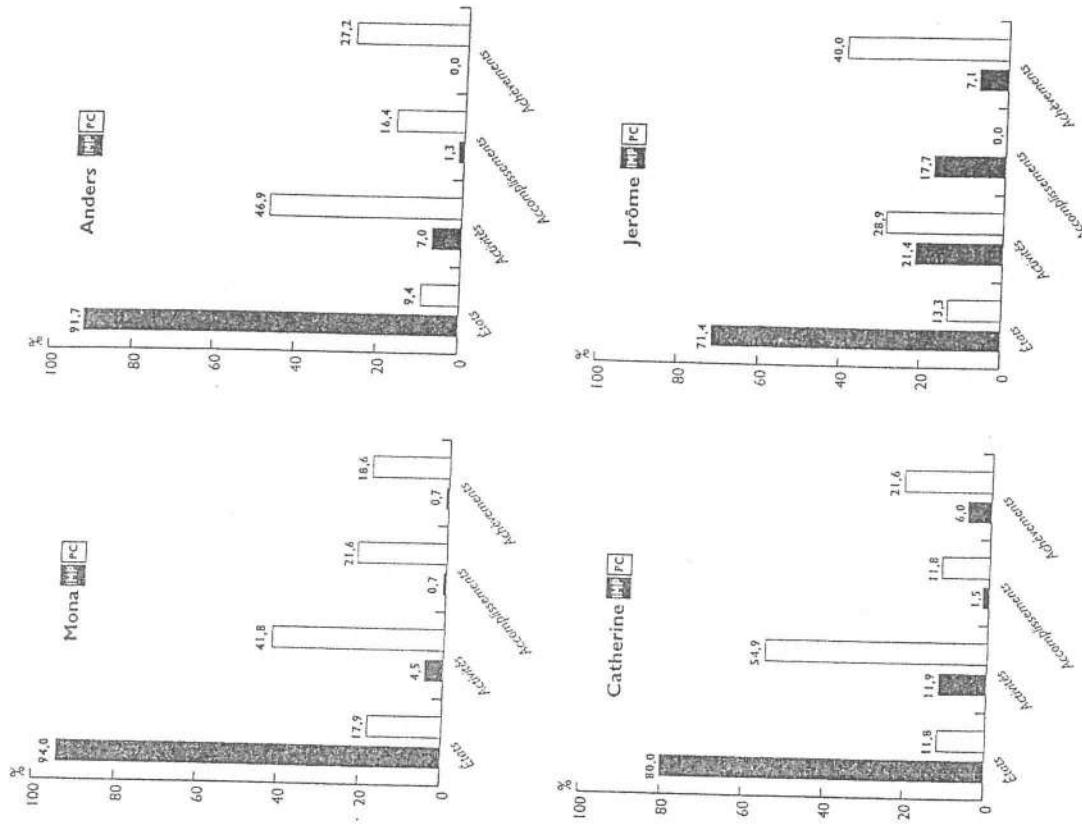


Figure 2. La répartition du mode d'action dans les formes à l'imparfait et au passé composé chez les apprenants et deux francophones en pourcentages.

## 6. Remarques terminales

Dans ce qui précède, nous avons tenté d'évaluer l'effet d'un séjour dans le pays de la langue cible sur le système temporel de deux apprenants. Chez l'un d'entre eux, Anders, l'expérience étrangère ne semble pas avoir influencé sa capacité d'exprimer

des références au passé en français. L'interlangue de Mona, au contraire, paraît avoir bénéficié du séjour à l'étranger à plus long terme, puisque les différences dans son emploi temporel aussi bien que dans sa richesse lexicale notées immédiatement à son retour persistent encore six mois après le séjour en France.

Nous avons pu constater que le système tempore du français n'est pas entièrement acquis par ces apprenants, se situant pourtant à un niveau relativement avancé. Ils se servent des deux temps verbaux, le passé composé et l'imparfait, mais l'emploi de l'imparfait se réduit presque exclusivement aux verbes d'état. Ces apprenants ne semblent donc pas maîtriser l'opposition aspectuelle 'perfectif/imperfetif', ce qui est conforme aux résultats des recherches antérieures sur l'acquisition de la temporalité en français. Nous tenons cependant à souligner que ces résultats émanent de la production d'un nombre très limité d'apprenants. Il faudrait les confronter à des données provenant d'un plus grand nombre d'apprenants au sein du projet afin d'évaluer la représentativité de ces résultats préliminaires.

#### Bibliographie

- Andersen, R. 1991. 'Developmental sequences: The emergence of aspect markers in second language acquisition.' Heinebner, T. & Ferguson, C.A. (édas.) *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bartning, I. 1993. 'Recherches sur l'acquisition du français langue étrangère - aspects de développement, d'interaction, et de variation.' Ce volume.
- Bergström, A. 1993. (à paraître). 'The expression of temporal reference by English-speaking learners of French: Report on the cloze.' Communication présentée à *Second Language Research Forum 1993*. Université de Pittsburgh.
- Bonnotte, I., Kaifer, A., Fayol, M. Idiazabal-Gorrochategui, I. 1993. 'Rôle des types de procès et du co-texte dans l'emploi des formes verbales de la narration. Étude de productions d'adultes en français, en castillan et en basque.' *Langue française* 97, 81-101.
- Coppetier, R. 1987. 'Competence differences between native and near-native speakers.' *Language* 63/3, 544-573.
- Dahl, Ö. 1985. *Tense and Aspect Systems*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harley, B. 1989. 'Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10.' Communication présentée au colloque de Comprehension-based Second Language teaching: Current trends at the University of Ottawa. May 1989.
- Hultman, T. & Westman, M. 1977. *Gymnastivenska*. Liber läromedel, Lund.
- Noyau, C., Houïdafa, E., Vasseur, M.-T., Véronique, D. 1988. Target language French. Bhardwaj, M., Dietrich, R., Noyau, C. (édas.) *Temporality*. Strasbourg: ESF-Final Report Volume V.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York, McMillan
- Schlyter, S. 1986. 'L'acquisition des formes et fonctions verbales françaises par des apprenants suédois.' Soumela-Härmä, E. & Välikangas, O. (édas.) *Actes du 9<sup>e</sup> congrès des romanistes scandinaves*. Helsinki: Société Néophilologique.
- Schlyter, S. 1990. The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children. Bernini, G. & Giacalone-Ramat, A. *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Franco Angeli.
- Vendler, Z. 1967. 'Vers and Times.' *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Press.
- Verónique, D. 1990. Étude longitudinale de la construction d'un système d'expression de la temporalité en français par des apprenants arabophones. Bernini, G. & Giacalone-Ramat, A. *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Franco Angeli.

#### Notes

<sup>1</sup>Pour une description du projet, voir Bartning, ce volume.

<sup>2</sup>En suédois, les termes *preteritum* et *imperfekt* sont employés interchangablement. Or, comme le suggère Dahl (1985), le terme *imperfekt* peut erronément faire penser qu'il s'agit d'une forme aspectuelle comme c'est le cas en français ('l'imparfait') et dans beaucoup d'autres langues. Puisqu'en suédois, *imperfekt* marque avant tout la temporalité, et plus précisément l'antériorité d'une action, nous employerons désormais le terme *preteritum* pour ce temps.

Puisque notre étude concerne la production orale des apprenants, nous faisons abstraction du passé simple.

<sup>3</sup>Le terme utilisé pour ce phénomène varie considérablement. En Europe on se sert du terme *ditionsart* ou *mode d'action*, tandis que Comrie (1976) réfère à '*inherent lexical aspect*'. Le type de procès est le terme préféré par Bonnotte et al. (1993).

<sup>4</sup>Les verbes d'état représentent un état plus qu'un procès, tandis que les trois autres catégories contiennent toutes le trait *dynamique*, c'est-à-dire qu'elles dénotent un procès d'activité. Les verbes d'accomplissement/décrivent des procès duratifs, mais, contrairement aux verbes d'activités, ils contiennent un 'point terminal', cf. *courir* versus *courir un kilomètre*. Les verbes d'achèvement ont un caractère ponctuel ou instantané, cf. *trouver* qui s'oppose à *chercher*, qui est duratif. Parfois, les verbes d'état et d'activités sont regroupés ensemble comme 'résultatifs' et les verbes d'accomplissement et d'achèvement s'unissent sous le terme de 'résultatifs'. Ce qui les distingue, c'est que chez ces derniers, la fin est intrinsèque au procès. Autrement dit, le 'point terminal' fait partie intégrante des procès exprimés par les verbes d'accomplissement et d'achèvements (cf. OVIX = 'ordvariationsindex', indexation de la variation du vocabulaire, cf. Hultman & Westman 1977).

<sup>5</sup>Nous ne traitons que les formes verbales au passé. Ces chiffres sont proportionnels surtout au la distribution verbale des apprenants.

<sup>6</sup>Figure 2 présente les formes au passé composé et à l'imparfait de toutes les trois interviews. Il s'est avéré que même en étudiant une interview à la fois, la répartition de ces deux formes reste en gros le même.

## Language Acquisition & Language Disorders

This series is a forum for research in developmental psycholinguistics. Volumes in the series aim to contribute to theories of language acquisition, both child and adult. Principal focus is on language development, language attrition, language disorders, and language learnability.

### Series Editors

Harald Clahsen  
University of Essex

Lydia White  
McGill University

### Editorial Board

Melissa F. Bowerman  
Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen  
Katherine Demuth  
Brown University  
Wolfgang U. Dressler  
Universität Wien  
Nina Hyams  
University of California at Los Angeles  
Jürgen M. Meisel  
Universität Hamburg  
William O'Grady  
University of Hawaii  
Mabel Rice  
University of Kansas

Yasuhiro Shirai  
Cornell University

Edited by  
Rafael Salaberry  
Rice University

## The L2 Acquisition of Tense–Aspect Morphology

## Table of contents

™ The paper used in this publication meets the minimum requirements of American  
 National Standard for Information Sciences – Permanence of Paper for Printed  
 Library Materials, ANSI Z39.48-1984.

Acknowledgments	vii
Contributors	ix
Abbreviations used in glosses	x
1. L2 acquisition of tense-aspect morphology <i>Rafael Salaberry &amp; Yasutiro Shirai</i>	1
2. The first language acquisition of tense and aspect: A review <i>Richard Weist</i>	21
3. The dimensions of pastness <i>Roger Andersen</i>	79
4. Temporal relations in learner varieties: Grammaticalization and discourse construction <i>Colette Noyau</i>	107
5. Analyzing aspect <i>Kathleen Bardovi-Hartig</i>	129
6. The development of tense-aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect <i>Alex Housen</i>	155
7. The aspect hypothesis in naturalistic L2 acquisition: What uninflected and non-target-like verb forms in early interlanguage tell us <i>Andreas Rohde</i>	199
8. How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian <i>Anna Giacalone-Ramat</i>	221
9. Lexical aspect in child second language acquisition of temporal morphology: A bidirectional study <i>Sonia Rocca</i>	249
10. Information structure in dialogic future plans: A study of Italian native speakers and Swedish preadvanced and advanced learners of Italian <i>Eva Wilberg</i>	285
418-dec21	2002021517
ISBN 90 272 2495 1 (Eur.) / 1 58811 217 9 (US) (Hb; alk. paper)	
© 2002 – John Benjamins B.V.	
No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm, or any other means, without written permission from the publisher.	
John Benjamins Publishing Co. · P.O. Box 36224 · 1020 ME Amsterdam · The Netherlands	
John Benjamins North America · P.O. Box 27519 · Philadelphia PA 19118-0519 · USA	

11. Reference to past events in dialogue: The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French 323  
*Maria Kihilstedt*

12. On viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition: A UG perspective 363

- Roumyana Slabakova & Silvina Montrul*

13. Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology 397  
*Rafael Salaberry*

14. The acquisition and use of perfective aspect in Mandarin 417  
*Patricia Duff & Duanduan Li*

15. The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language 455  
*Yasuhiro Shirai*

- Index of names 479  
Index of subjects 483

No volume of this nature can be successfully brought to light without the trust, the expertise, and the work of many people. First of all, we would like to thank all the participants in the colloquium we organized at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics in 1999 for having provided the dialogic foundation for this volume. Our deepest thanks go to Roger Andersen, Kathleen Bardovi-Harlig, Patricia Duff, Alex Housen, Duan Duan Li, Silvina Montrul, Andreas Rohde, Roumyana Slabakova, and Richard Weist. We are also very thankful to the researchers who believed in our project and who so graciously agreed to contribute their time and expertise towards writing additional papers that were instrumental in making this volume a true reflection of the status of the field in the area of the acquisition of tense and aspect. We are very thankful to Maria Kihilstedt, Colette Noyau, Anna Giacalone Ramat, Sonia Rocca, and Eva Viberg. We greatly appreciate the cooperation and responsiveness of all authors throughout the long process of preparing the chapters. We would also like to thank the anonymous reviewers who contributed with their expertise and useful suggestions to improve the quality and presentation of the chapters in this volume. Finally, we would like to thank the people at Benjamins. First, we are grateful to the editors of the series, Harald Clahsen and Lydia White for their trust in the value of our proposal and for supporting this project. We also owe our most sincere gratitude to Kees Vaes and his editorial team for their help throughout the editorial process.

Rafael Salaberry, Houston, TX  
Yasuhiro Shirai, Ithaca, NY

## Acknowledgments

## Reference to past events in dialogue

The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French

Maria Kihlstedt

### Introduction

Most studies on the acquisition of temporality in French have focused on learners at early and intermediate stages, when morphological distinctions begin to appear (cf. Bergström 1995; Dietrich et al. 1995; Noyau 1991; Schlyter 1990, 1996; Salaberry 1998). The study reported on in this chapter takes the other end of the interlanguage continuum as a starting point, i.e., where morphological marking takes place in a virtually systematic way. This is an ill-documented area in the field of tense-aspect research. As pointed out recently by Bardovi-Harlig, “whereas the field has nearly accomplished the necessary documentation of early to intermediate stages of acquisition [...] there are still gaps in our knowledge of advanced stages in most languages” (1999: 369). The present study aims to help fill this gap. It is based on longitudinal conversational data from four Swedish university students of French and a control group of French native speakers. The underlying question is how the use of tense and aspect differs between the individual learners on the one hand, and between the learners and the native speakers on the other hand. The differences are analyzed with the aim of establishing grammatical and discourse features distinctive of different advanced stages of acquisition in French.

### Grammaticalization processes in SLA

Several current European research teams on second language acquisition (SLA), especially those situated in the functionalist framework, make use of the term grammaticalization to describe the development of learner language (Bartning

1997; Dietrich et al. 1995; Giacalone-Ramat 1992, 2000; Klein & Perdue 1997; Noyau 1997). In this approach, learner language is seen as evolving from lexical means of expression to grammatical ones, in the same manner as, in many languages, a new grammatical form emerges from a lexical item, e.g. when an originally lexical verb of motion becomes an obligatory future marker. Giacalone-Ramat (2000, this volume) argues that despite clear differences in the conditions of implementation, the learning of a grammatical structure of the target language may be compared to diachronic grammaticalization in natural languages. Drawing on the unidirectionality of change from lexical categories into grammatical ones (and never the other way round) in both cases, she suggests that a similar process is at work, illustrating a general tendency of language change.

Within this framework, a distinction is made between grammaticalization which leads to the emergence of a new form and grammaticalization that leads to the discovery, use and mastery of an existing form. As pointed out by Noyau (1997), it is useful to distinguish between *creative* (typological) and *adaptive* (developmental) grammaticalization processes. Creative grammaticalization is when a language acquires a new grammatical category, whereas adaptive grammaticalization corresponds to when learners acquire a grammatical category from the linguistic environment. The driving force, however, is considered to be the same (Giacalone-Ramat 2000). Grammaticalization in language learning then means the restructuring of hypotheses of the form/function relationships of a certain grammatical marker, which, once confirmed by the linguistic environment, allows for qualitative changes of the learner's L2 system toward more target-like use. This approach has the advantage of considering not just a specific inflection in isolation, but the whole system which is being built up by the learner to express temporal reference. Applied to tense/aspect, this means considering verb forms and functions from a context-oriented angle.

#### Grammaticalization of temporality at different stages of acquisition

Not all learners grammaticalize. The grammaticalization of verbal morphology is a fairly late phenomenon for adult second language learners outside the classroom. In the European Science Foundation project (the ESF project, Dietrich et al. 1995), two thirds of the learners fossilized at a *Basic Variety* stage, where temporal relations were expressed without L2 morpho-syntax. Lexical verbs appeared in a base form, temporal sequencing was conveyed by pragmatic principles, such as *the principle of natural order* ("unless marked otherwise, the order of mention corresponds to the order of events") and a rich repertoire of temporal adverbials. However, some learners evolved beyond the *Basic Variety* and started moving toward a more grammaticalized system with morphological differentiation of verb forms and

subordination. Morphological distinctions first emerged with specific verbs in specific discourse contexts and were enhanced by communicative shortcomings. For instance, the principle of natural order led to conflicting constraints, when a telic event did not move time forward but appeared in the background, or when the order of mention of events was different from the order in which they took place. Expressing a reverse-order relation between two past events was problematic without morphology. Furthermore, the pragmatic constraints of the *Basic Variety* did not allow for aspectual differentiation, including the difference between *he was going* and *he went*, nor for distinguishing between a single case reading and a habitual reading (Dietrich et al. 1995; Noyau 1997, this volume).

The learners of the present study differ from the ESF learners in a number of ways. First, they learned French primarily in a classroom rather than in a naturalistic context. Their explicit (also called declarative, see Anderson 1983; Towell et al. 1996) knowledge of French was more important than that of the ESF learners, because of differences in the context of acquisition. This raises the question as to whether their explicit, metalinguistic knowledge of tense and aspect was available as implicit (also called procedural, see e.g. Anderson 1983; Towell et al. 1996) knowledge, retrievable in on-line speech production. The learners were examined in a dialogue situation, which requires rapid, automated access to implicit knowledge. In addition, the learners had moved beyond the stage of emergent morphology at the time of the data collection. The investigation started at a moment when morphological distinctions were being used more or less systematically. Particularly, the learners abundantly produced the two main past forms of French, *imparfait* and *passe composé*. The final stage in the grammaticalization process is native use, i.e. the capacity to use tense/aspect morphology in all types of contexts with different types of verbs and in the same form/function coalitions as in native use. It was hypothesized that some "critical contexts" for morphology were still lingering on despite general use of tense/aspect markers in the learner data, as compared to native use. Our goal was to identify these contexts and thereby bring out relevant features for distinguishing different degrees of grammaticalization in advanced French interlanguage, as regards temporal reference.

#### Temporality in Swedish and French

Adult learners enter the acquisition process endowed with grammatical knowledge from their first language. This knowledge is a potential blocking factor during the grammaticalization process. In the successive restructuring of hypotheses of form/function relationships, learners might be sensitive to a concept of time and aspect encoded morphologically in their first language and search for its counterpart in

the target language. Conversely, a temporal/aspectual meaning grammaticalized in the L2 but not in the L1 might be resistant to restructuring and elude even the most advanced learner (Noyau 1997 this volume; Giacalone-Ramat this volume).

Let us therefore look precisely at what our learners know from their first language and what they need to know in order to master the temporo-aspectual notions in French. Both languages dispose of two tense forms for reference to past time. These are morphologically similar: there is a stem + suffix form (Sw. *preteritum* and Fr. *imparfait*) and a compound form with auxiliary + past participle (Sw. *perfekt* and Fr. *passé compose*). In Swedish, however, these forms encode tense, not aspect. This means that the fundamental relation for pastness is encoded differently in the two languages: by the compound form *passé compose* in (oral) French, *il a joué* 'he played', and by the simple form *preteritum* in Swedish, *han spelade* 'he played'. The only aspectual distinction is the perfective/imperfective opposition, expressed by *passé composé/imparfait* in oral French. The three functions encoded morphologically in the two languages are thus Perfect, Aorist and Past Imperfective. The distinction *perfekt/preteritum* in Swedish is temporal and deictic (relation between Reference Time (R) and Speech Time (S), cf. Reichenbach 1947), while the *passé composé/imparfait* distinction is aspectual (relation between Event Time (E) and R, Klein 1994). The term "perfectivity" is relevant only in French, since Swedish *preteritum* marks pastness but not perfectivity. When needed, "aorist" will be used as a neutral, language-independent term for pastness.

#### *Passé composé*

The French *passé composé* is not only perfective. It is a form with with two basic meanings in modern French: perfective and perfect. In its perfect use, R moves to S, but E is still located before S. The event referred to took place (partly or entirely) in the past, but gives supplementary information about the result of the past event at Speech Time, thus marking the "continuing present relevance of a past situation" (Comrie 1976: 56). Originally, *passé composé* had purely perfect meaning, before it developed into a perfective form and took over the functions of *passé simple* in oral French. This diachronic grammaticalization process, called the *perfectivization path* (Bybee & Dahl 1989; Bybee et al. 1994) has advanced further in French than in many other Romance languages.<sup>2</sup>

The development from perfect, also called anterior, to perfective is a well-documented change in the languages of the world. Besides Romance languages, it has also taken place in some Germanic languages, such as German and Dutch, where the perfect form (auxiliary + past participle) has taken over the functions of the preterite form. Given that neither German nor Dutch encode aspect (perfective/imperfective), the perfectivization process is not exactly parallel to the one in

Romance languages, but the common denominator is the same: the compound past time form takes over the main "pastness" function. The perfectivization of the perfect tense, however, has not taken place in Swedish. The distinction between *preteritum* and *perfekt* in Swedish can be considered grammatically and functionally equivalent to the simple past and the present perfect in English. In neither language is the perfect form used in aoristic contexts, as opposed to German and Dutch. However, Swedish differs from English in that there is no aspectual form, like the progressive. Swedish therefore constitutes an interesting middle case in comparing the acquisition of French by learners with a Germanic first language. As opposed to Dutch and German learners, who might be helped by the formal and functional similarity between *passé composé* and the perfect form in their first language, Swedish learners need to discover the two functions fused in the *passé composé*. As opposed to English learners, they also have to discover how aspect is expressed morphologically.<sup>3</sup> An additional difficulty is that French imperfect can express a great range of functions (habituality, progressivity, characterization, cf. below). It has often been suggested that L2 learners tend to treat grammatical morphemes as if each form has only one function, following the "one form-one function" principle (Andersen 1984). Swedish learners would then probably have more problems figuring out the different functions encoded by *imparfait*, none of which is morphologically expressed in Swedish, than the two functions merged in the *passé composé*, both of which are grammaticalized in their first language. To summarize, there is a simple and a compound form for past time reference in both French and Swedish. Aorist is encoded by *passé composé* in French and by *preteritum* in Swedish. The imperfective/perfective distinction merges in the aoristic *preteritum*, whereas perfective and perfect are more or less distinguishable in the *passé composé*.

#### *Imparfait*

*Imparfait* is a source of difficulty in the acquisition of French, as has been witnessed in numerous previous studies (Bergström 1995; Brum de Paula 1998; Dietrich et al. 1995; Harley 1978, 1992; Kaplan 1987; Schlyter 1990, 1996). These studies all agree on three points: *imparfait* always emerges after *passé composé* in L2 acquisition, its frequency of occurrence is lower than that of *passé composé* and it shows initial lexical restriction to a number of frequent stative verbs, such as *avait* 'had', *voulait* 'wanted', and *était* 'was'. It is a well-known fact learners often start using a new morpheme with certain verbs only. Bybee (1995), Devitt (1999), Noyau (1997) and Howard (1999, forthc.) advocate a lexical approach to the acquisition of temporality. In his study on the emergence of tense/aspect morphology in French in an 11-year-old anglophone, Devitt observed that a couple of frequent irregular verbs, *aller*

'go' and *venir*: 'come', resisted the regular Aux V+e pattern of *passé composé*, observed for many other verbs. Howard (forthc.) shows evidence for important clustering of the imperfect to a few stative verbs in Irish university learners of French.

Most earlier studies have investigated the initial emergence of *imparfait*. Relatively little is known about what happens after this stage, as well as what functions present specific difficulties for learners. Some recent studies indicate that acquisition of the imperfect is easier for learners of French whose L1 marks imperfective aspect morphologically (De Lorenzo 2001; Brum de Paula 1998). On the other hand, Coppie's (1987) study of nearnative speakers of French, selected by native-speaking friends and colleagues for perceived nativeness in production, showed nonnative intuitions on the perfective/imperfective distinction in French in a judgement test. Given its notorious difficulty, and the fact that imperfectivity is not marked in the first language of the learners, specific attention was paid to the use of this form. Three aspects were focused on. First, the lexical distribution of the imperfect on different verbs (other than *étais/avais/voulais* 'was/had/wanted') was investigated. Secondly, the inherent aspectual character (*Aktionsart*) of these verbs was considered. Thirdly, the aspectual values attributed to sentences with *imparfait* were taken into account. The last factor seemed to be the least examined one in previous research.

#### Aspectual values of *imparfait*

Perfective aspect treats the situation as a self-contained whole. The focus is on the completion of the event. E and R coincide, so that successive events expressed in the perfective form by default contain temporal move. Imperfective aspect cuts up a portion only of Event Time. It "views a situation from within" (Comrie 1976: 24) and ignores its endpoints. French imperfect has a broad functional scope, including some pragmatic uses traditionally not found in descriptions of imperfectivity. A subdivision of imperfectivity is often made between *continuosity*, i.e., when a situation is considered as ongoing at a specific R, and *habituality*, when the situation referred to is viewed as a characteristic feature of an entire time period (Comrie 1976; Bybee et al. 1994). French imperfect expresses both. It is used for descriptive situations in the background, for habitual actions and continuous situations. In all its uses, the time span from which the event is considered (R) more or less overlaps with the time taken up by the event on the time line (E). According to the predominant view, *coreferentiality*, i.e., overlap between E and a past-time R, is the semantic invariant behind all aspectual values of the imperfect (Berthonneau & Kleiber 1993; Combettes et al. 1993; Kamp & Rohrer 1983; Vet 1991). The precise

nature of this coreferentiality was used as a methodological tool in the present study.

The different relations of overlap were subdivided into four groups, in order to see what relations seemed particularly problematic for the learners. The R to which the event was attached was first identified. Secondly, the internal structure of the situation within this time span was investigated. Since aspectual values, such as habituality and progressivity, are not mutually exclusive, no absolute classification of each occurrence could be made. Instead, the sentences with the imperfect were ordered on a continuum stretching along four typical cases with increasing distance between E and R: Imperfect of Total Overlap, Habitual Imperfect, Imperfect of Short Overlap and Imperfect "on the limits." The four cases were established by Kihilstedt (1998, in press) and are summarized below:

#### Imperfect of Total Overlap

In (1), Event Time of <*vouloir travailler*> 'want to work' completely coincides with R, expressed by the time adverbials *avant* and *maintenant*:

- (1)<sup>1</sup> Oui parce que *avant je voulais travailler avec le français*. Maintenant je trouve que ça marche pas très bien (Yvonne, interview 3)  
'Yes because *before I wanted-IMP to work with the French*. Now I think that is not working so well.'

Nothing indicates that there was a single moment of R during which the situation was not valid. In addition, Event Time does not extend beyond Speech Time, as indicated by the presence of *maintenant*, 'now'. E and R thus fully overlap. In this type of contexts, *imparfait* marks the characterization of an entire time period. The characterizing value of the imperfect was frequent in our data, where speakers often talked about typical situations of previous stays in France.

#### Habitual Imperfect

In its habitual value, *imparfait* also marks characterization of a time interval. This is the defining feature of habituality: a situation seen not as an incidental property, but as a characteristic feature of a whole time span (Comrie 1976: 28). I would, however, like to make a point of the fact that Habitual Imperfect, although presenting a situation as characteristic, does not mean total overlap between E and R, as in (1). The pattern of occurrence of habitual situations may vary. Habitual Imperfect refers to *more or less* repeated occurrences of E within R. In (2), <*parler français*>, 'speak French' covers the entire time span talked about, a language course that Eva

attended during a previous stay in France. Every time that Eva spoke in that course, she spoke French. The adverbial *tout le temps*, 'all the time' reinforces the interpretation of a continuously repeated situation, occurring throughout R:

- (2) Eva: C'est-à-dire que c'était seulement des professeurs français. Et on parlait seulement le français *tout le temps*. (Eva, interview 2)

'That is to say there were only French teachers. And we only spoke IMP French *all the time*.'

In (3), *imparfait* presents a habitual situation repeated with irregular frequency, in the sense of 'now and then' rather than 'all the time'. E then takes up smaller fragments of R, as in the following example from a native speaker (NS), who talks about what she used to do on weekends when she lived in Rouen as a child:

- (3) I: Que faisiez-vous le week-end quand vous étiez à Rouen ? vous allez vous promener où?

Catherine: Oui oui je me promenais, on allait faire des petits tours en voiture sur la côte. (Catherine, NS)

I: What did you usually do-IMP at weekends when you were-IMP in Rouen? Did you go-IMP for walks or?

Catherine: Yes yes I used to go IMP for walks. We used to go IMP for small trips by car along the coast.'

In both cases, the speaker refers to subintervals of a global temporal frame: the language course in (2) and weekends in (3). The event <speak> takes up every subinterval of a *language course* in (2), whereas the events <go for walks> and <go for small trips> in (3) only cover some of the subintervals of *ou weekends*. In (3) the pattern of occurrence of the event is *irregular* and habitual. The important point here is that R and E are less contiguous in (3) than in (2). Sometimes the frequency was made explicit by adverbials, such as "every two years" or "all the time", as in (2). If not, it was established by pragmatic inference, as in (3).

#### Imperfect of Short Overlap

In its habitual value, *imparfait* requires a time span long enough for repeated occurrences of the event to take place. But an imperfective situation can also be viewed as ongoing at a short reference time. This value is close to progressivity. French disposes of a lexical periphrasis to express progressivity, *être en train de + Vinf*, 'be busy V-ing'. In languages where progressivity is not obligatorily expressed, as in French, nothing excludes that *imparfait* takes progressive and habitual meaning (Comrie 1976: 33f). However, what is here referred to as Imperfect of Short

Overlap (*IMP d'inclusion brève*, cf. Kihilstedt, in press) can never take habitual meaning. There is no global temporal frame as in Habitual Imperfect. Instead, R is short, often given by an adjacent predicate in the *passé composé*, as in the following example from a native speaker:

- (4) Anne: On s'est fait gentiment remettre en place parce qu'on marchait pas du bon côté sur le trottoir. On était du côté vélo et non pas du côté piéton. (Anne, NS)

'We were kindly told off because we were not walking-IMP on the right side of the pavement. We were on the bicycle side and not on the pedestrian side.'

The event <walk on the wrong side> is considered from a tiny part of its total extension, the short interval corresponding to "we were told off" in *passé composé*. E is then only briefly overlapping with R. The walking may or may not extend beyond R. It is impossible to tell, since *imparfait* excludes endpoints. In this use, it simply marks "ongoing at (a short) R".

#### Imperfect "on the limits"

Given that *imparfait* focuses on duration and leaves endpoints open, it is usually incompatible with punctual events, such as achievements. To override this semantic clash, two interpretations are possible (Gosselin 1996; Vet 1994). In one interpretation, the event is viewed as habitual, expressing an indeterminate series of repetitions, as in *elle partait tous les matins à 8h* 'she used to leave every morning at eight'. The other possibility is to focus on a preliminary stage, detachable from the event itself (Smith 1991), as in the following classical example from Imbs (1960: 62):

- (5) Vous avez de la chance de me trouver, je sortais.  
'You were lucky to find me, I was leaving-IMP.'

In the fourth and last case, the event is viewed as not having reached its endpoint in the sense of 'I was just about to leave'. This is a marked use of *imparfait*, referred to as Imperfect "on the limits" of the temporal system (*imparfait aux confins*, Kihilstedt, in press). The overlap between E and R is here only hinted at. Kuteva (1998) calls this aspectual value "proximative", and defines it as "a temporal phase located close before the initial boundary of the situation described by the main verb". In French, it is expressed by *imparfait*, especially when *imparfait* is used with punctual verbs. It is one way of solving the inherent contradiction between the durative, nonlimited character of *imparfait* and punctual, nondurative verbs. From total overlap, as in (1), to a light touch, hardly tangible as in (5), the coreferentiality

of *imparfait* is a many-faceted phenomenon. All clauses with *imparfait* were analyzed according to the distance between E and R, following these four typical cases. It was hypothesized that learners had not yet grammaticalized the wide range of aspectual values of *imparfait*. By comparing the values expressed in learner and native data, it was hoped that an indication of what values were particularly problematic would be brought to the fore.

### Aktionsart

Grammatical aspect is what native speakers have at their disposal. In accordance with how they view a situation, imperfective or perfective aspect marking can be used basically with any verb. This is the "terminus" of acquisition (Andersen 1991), or the ultimate stage of grammaticalization in learner language. During the acquisition process, however, the inherent semantic aspect of the verb (*Aktionsart* or *lexical aspect*) seems to guide the learner's use of verb forms. Following Vendler's (1957) division of *Aktionsart* into four classes (states, activities, accomplishments and achievements), numerous L1 and L2 studies have shown its influence on the early acquisition of tense/aspect morphology (see overviews in Andersen & Shirai 1994 or Robison 1995). The Aspect Hypothesis states that verb morphology is constrained by *Aktionsart*, so that aorist (past + perfective) forms are first used with telic and punctual verbs,<sup>5</sup> progressive inflections with activity verbs and past imperfective inflections restricted to states and activities (Andersen & Shirai 1994). This is congruent with previous studies on the acquisition of French: the first forms of *imparfait* appear with state verbs. For the advanced learner of French, who already makes productive use of the prototypical combinations, the question to be addressed is whether learners have freed themselves from the semantic constraints predicted by the Aspect Hypotheses. The perfective/imperfective distinction combines with all four Vendlerian verb categories in French, even if the "nonprototypical associations" give rise to some specific interpretations, as shown in example (5) above.

However, it is important to keep in mind that even in native French, *imparfait* typically appears with states and activities, in the same way that there is an affiliation between bounded verbs and perfective *passe compose* or *passe simple* (Vet 1994; Vikner 1985). The Distributional Bias Hypothesis (Andersen 1993) claims that also native speakers' use of verb morphology reflects the prototypical combinations predicted by the Aspect Hypothesis. Therefore, the precise question addressed in the present study was the following: are advanced learners still more sensitive to the distributional bias of the input so that the prototypical associations of *imparfait* and *passe compose* are more strongly reflected by the learners than by the native speakers?

Have the learners acquired the "non-prototypical" combinations, i.e. *passe compose* with state verbs and *imparfait* with telic verbs for the functions expressed by these combinations in native use? To answer this question, all predicates in *passe compose* and *imparfait* were classified according to their *Aktionsart*. A modified version of Vendler's model was applied. I used a hierachic feature analysis, based on the  $\pm$ dynamicity,  $\pm$ telicity and  $\pm$ transitoriality of situations. Transitoriality (cf. Vet 1994) replaced the notion of punctuality to further subdivide the category of telic verbs. This notion was chosen instead of punctuality for two reasons. Some punctual events are semelfactive and behave more like activities, because they do not have an inherent endpoint, such as *frapper* 'knock' or *rajouter des signes* 'add marks'.<sup>6</sup> Secondly, the difficulty to distinguish accomplishments from achievements solely on the basis of the punctual character of the event has been pointed out in several studies (Comrie 1976; François 1990; Shirai & Andersen 1995; Smith 1991; Vet 1994).<sup>7</sup>

In the present study, the common feature of the two telic verb classes was the notion of boundary. A distinction was then made, inspired by Vet (1994) between transitional and merely bounded verbs. Transitional verbs mark a change-of-state of a person or an object after the event, regardless of the gradual or punctual character of the change, such as *aller à Paris* 'go to Paris' and *gagner* 'win'. The other telic verb class comprises verbs with a boundary that simply indicates a *nonarbitrary endpoint* of a durative situation and no change-of-state, as in *faire les cours de littérature* 'take the literature classes' and *lire les livres au programme* 'read the course literature'. In summary, one could say that a transitional verb has a change-of-state endpoint, while bounded verbs have an endpoint not necessarily of the change-of-state type. The superordinate term *telic* comprises both.

### Unmarked base forms

The Aspect Hypothesis predicts that some verbs remain unmarked during the acquisition process. In Romance learner languages, verbs are not always inflected in past imperfective contexts, since imperfectivity appears after perfectivity (Giacalone-Ramat 1992, this volume, Howard, forthc., Schlyter 1990; Wiberg 1996). Even in advanced French interlanguage, verbs are not always inflected for tense. Although the data were characterized by a high degree of systematic inflection, a few contexts of "morphological breakdowns" (chutes morphologiques, Kihlstedt 1998: 259ff) could be observed. Learners sometimes backslide to the use of an unmarked base form. This form was predominantly a present form in third person singular, used in past contexts. The base forms were examined in

detail in the present study, in order to see whether they appeared systematically (with certain verb types and/or in certain learners), thus indicating a specific stage of acquisition, or in a random manner. Special attention was given to the discourse context to see whether there was a common contextual factor that triggered the backsliding to base forms.

### Research questions

To sum up the issues outlined above, the following specific questions were singled out as relevant:

1. What is the distribution of past tense forms? Is the frequency of *imparfait/lower than that of passé compose*, as evidenced in studies on learners at initial stages?
2. Are there any lexical restrictions? Do the learners spread the tokens of *passé compose* and *imparfait* to the same amount of verb types as the native speakers?
3. Are advanced learners still more sensitive to the distributional bias of the input, so that the prototypical associations of *imparfait + states and activities*, and *passé compose + telic verbs* are more strongly reflected by the learners than by the native speakers?
4. What aspectual values are expressed by *imparfait*? What relations between Event Time and Reference Time seem particularly problematic for the learners?
5. Are there still any unmarked base forms, showing that past time marking is not fully grammaticalized in all contexts? Do these forms appear in specific contexts and/or in specific learners, or do they appear at random?

### The advanced learner and stages of development

The considerable individual variation in advanced learners is an often mentioned factor (see e.g. Bartning 1997; Regan 1997). However, the relationship between level of acquisition and this factor has rarely been explicitly examined as far as temporality is concerned. Research in this area typically focuses on the initial emergence of morphological distinctions and the upgoing development curve over time. When studying advanced learners, indications of L2 development are less obvious. At later stages, when the lexical and grammatical means of the target language are less of an obstacle to expression, the options available to learners increase, giving them greater leeway to personal choice of expression. Therefore, it is difficult to know whether variation in linguistic behavior between two recordings from the same individual is a sign of progression towards more target-like use, or simply a reflection of variation in personal choice of expression from one time to another. This is probably the reason why most studies on advanced learners are cross-sectional, based on statistic analyses of one or a few specific surface phenomena in larger corpora. However, this design allows neither a real understanding of what an advanced learner is able to express with respect to temporo-aspectual notions, nor the discovery of potential progression or backsliding over time. These factors can only be captured longitudinally, with an indepth analyses of extensive data from one or a few individual learners. Thus, the reason for choosing a longitudinal design was not primarily to capture a developmental curve, but to have access to extensive data from a few learners in order to distinguish systematic variability from nonsystematic. This seems to be the only way to separate factors pertaining to

were students of French in the Department of French and Italian at Stockholm University. The recordings started during their first term at the university. They had all taken French in high school and had spent between 4 and 12 months in a French-speaking country,

The topics of the interviews, made by the same native speaker in the learner and in the control groups, covered personal history, general opinions of Sweden and France, previous academic and professional experience, hobbies, future plans, etc. All in all, 22 interviews, 18 non-native speakers (NNS) and 4 native speakers (NS), from eight informants (four NNS and four NS) were included in the study. The interviews were composed of 47,000 words, 5746 of which were finite verb forms. A first form/function coding was made in order to single out the 1212 forms that carried past time reference. These forms were then classified according to the research questions outlined above. All codings, calculations and concordances were carried out with the help of the PCBeta and Tagger software (Brodda 1991).

### Data and procedure

#### The data

The data were taken from the InterFra corpus (Bartning 1997), established at the Department of French and Italian at Stockholm University. The Interfra corpus<sup>6</sup> consists of oral data from 32 advanced university learners of French, split in a longitudinal and a crosssectional group, a group of 20 high school learners and a control group of 20 native speakers. The analyses were based on interview data from four learners in the longitudinal group and four native speakers from the control group. Data collection took place at regular intervals during a period of two years. The longitudinal learners participated in four or five interviews of about fifteen minutes each. The native informants were recorded only once. The learners

personal choice of expression from factors pertaining to different levels of acquisition in advanced interlanguage.

#### Procedure

When the investigation started, there were few studies available on the acquisition of temporality in advanced French interlanguage. Therefore, an exploratory, inductive method was used. Every phenomenon that could potentially be classified as an "acquisitional" feature was passed through a three-tier filter, where the following questions were examined:

1. Is this feature characteristic (= occurs repeatedly) of the production of this learner?
2. Is it a feature in which there is systematic inter-individual variation, so that it occurs in some learners' production but not in others' (or only in learner versus only in native data) during the investigation period?
3. Is it a feature in which there is systematic intra-individual variation, so that it occurs in every interview with the learner? If not, does it occur more and more often (or seldom), indicating that a development takes place during the investigation period? Or does it occur randomly, e.g., in the first and last interview, but not in the second and the third?

The two first questions had to be answered in the affirmative to continue the analysis of a specific feature. For instance, if *imparfait* was less frequent than *passé composé* in all learners, but not in the native data, it was considered as an acquisitional feature on which learners had not yet attained native-like use. Likewise, if Habitual Imperfect appeared only in two learners and in the native data, this was taken as an indication of a relevant acquisitional feature, which did not vary randomly. As regards the third question, it was treated in three steps. Firstly, if there were, e.g., unmarked base forms in all the interviews of a learner, it was assumed that this learner had fossilized at a "less advanced" stage of acquisition.

Secondly, if a feature was present in the first two interviews but not in the last two (or the other way round, e.g., only in the last interviews), this was taken as an indication that the learner had moved from a less advanced to a more advanced stage during the investigation period. Thirdly, if the feature appeared randomly in some interviews, e.g. the first and the last, other factors were taken into account. Could its apparently random variation be due to its general low frequency in French? The first measure was therefore to examine whether it occurred in the native data. Also, the context was examined, in order to find out whether the feature occurred in a particularly difficult context (e.g. complex temporo-aspectual functions and/or a syntactically complex environment). This method of scrutiniz-

ing each feature in relation to interindividual, intraindividual and native/learner variation led to the establishment of bunches of *implicitly related* features, which coincided regularly and systematically. However, a fine-grained analysis like this must, for practical reasons, be limited to a few individuals. The results established in this manner allow for subsequent testing on larger groups of learners. With a few exceptions, little substantial progress was noticed over time. It was rather a question of finding out what features were representative of a "less advanced" (or intermediate) and a "more advanced" level of acquisition.

#### Results

##### Formal analysis

Table 1 gives the distribution of all verb forms carrying Past tense reference. Given that our learners were relatively advanced, the *production* of past forms was no longer a problem. The relative proportions of *passé composé/imparfait* seemed to depend solely on random variation. Marie and Yvonne preferred *imparfait* to *passé composé* (44% PC vs 53% IMP (Marie) and 57% IMP vs 27% PC in Yvonne's data), whereas *passé composé* is more frequent in Lena's and Eva's production (53% PC vs 34% IMP (Eva) and 59% PC vs 40% IMP in Lena's data). Similarly, the same learner sometimes used more PC than IMP, e.g., 33% PC and 63% IMP in Marie's Int 1, as compared to the completely opposite distribution, 35% PC and 65% IMP, in her second interview. On this point, the study differs from a number of previous studies on the acquisition of French, in which *imparfait* appears considerably less frequently than the perfective tense (Bergström 1995; Harley 1978; Kaplan 1987). However, a clear systematic inter-individual variation was observed for other past forms. The pluperfect was only used by two learners, Lena and Marie, and by all native speakers. Unmarked base forms occurred in the production of the two other learners, Eva and Yvonne, to 14% and 16% respectively, but were absent from Lena's and Marie's production. This was assumed to be two acquisitional features: the presence of the base forms implied the absence of the pluperfect (Eva, Yvonne) and vice versa (Lena, Marie, NS). As a matter of fact, the use of the pluperfect turned out to be a decisive variable for distinguishing between different levels. It will be treated in more detail below.

Table 1. Past time forms in learner and native data

NNS	Eva	Lena	Mari	Yvonne	Total	%						
	Int 1	%	Int 2	%	Int 3	%	Int 4	%	Int 5	%	Total	%
IMP	6	22%	14	47%	19	57%	3	12%	3	17%	45	34%
PC	16	59%	10	33%	11	33%	20	80%	13	72%	70	53%
PPF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UBF	5	18%	6	20%	3	9%	2	8%	2	11%	18	14%
Total	27	100	30	100	33	100	25	100	18	100	133	100

NNS	Int 1	%	Int 2	%	Int 3	%	Int 4	%	Int 5	%	Total	%
IMP	29	54%	12	27%	15	35%	19	39%	75	40%	112	59%
PC	23	43%	32	73%	28	65%	29	60%	2	1%	2	1%
PPF	2	4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UBF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	54	100	44	100	23	100	48	100	189	100	-	-

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

NS	Anne	Catherine	Jérôme	Mélanie	Total	Average
Tokens	52	64	26	56	198	
Types	18	19	10	13	60	
Ratio	.35	.30	.38	.23	.30	

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

NS	Eva	Lena	Mari	Yvonne	Total	Average
Tokens	70	112	107	72	361	
Types	35	38	39	29	141	
Ratio	.50	.34	.36	.40	.39	

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

NS	Anne	Catherine	Jérôme	Mélanie	Total	Average
Tokens	57	46	41	56	200	
Types	32	25	24	13	94	
Ratio	.56	.54	.58	.23	.47	

The lexical analysis of type/token ratio showed no systematic increase over time, but varied randomly from one interview to the other. It was a factor linked to the individual rather than to the acquisitional dimension. That is the reason why the following tables only give the total figures for each learner's production and not the figures of each interview.

NNS	Anne	Catherine	Jérôme	Mélanie	Total NS	Total	%					
	Int 1	%	Int 1	%	Int 1	%	NNS					
IMP	52	46%	64	58%	26	37%	56	41%	198	46%	406	53%
PC	57	50%	46	41%	41	58%	75	54%	219	51%	361	46%
PPF	4	4%	1	1%	4	6%	7	5%	16	4%	10	1%
UBF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	113	100	111	100	71	100	138	100	433	100	839	100

IMP = *imparfait*, PC = *passe composé*, PPF = pluperfect, UBF = unmarked base forms, NNS = Nonnative speaker, NS = Native speaker. Int = Interview

The tables show that native speakers distribute their use of *passe composé* and *imparfait* on a wider range of verb types than the learners do. This seems plausible and could be expected. The difference is more striking in the use of *imparfait* than in the use of *passe composé*. In other words, *passe composé* displays a lexical differentiation which is still less varied than that of the native speakers, but far more varied than the differentiation of *imparfait*. In fact, *imparfait* shows the highest discre-

ancy between NS and NNS use. The native speakers use *imparfait* with twice as many verbs (.30) as the learners (.16). On the individual level, Marie and Yvonne both use more *imparfait* forms than *passe composé* forms, but the forms produced by Yvonne cluster in fewer verb types than those of Marie. The copula *être*, 'be' is the most frequent verb in French (Muller 1974), and the use of *imparfait* is highly restricted to one lexical item, *était*, 'was'. To sum up the quantitative findings, two features seemed to pertain to the acquisitional stage: the (non)use of the pluperfect versus +/-presence of unmarked base forms and lexical differentiation of *imparfait*. The proportion of *passe composé/imparfait*, on the other hand, seemed to depend more on individual variation.

#### The impact of Aktionsart

All verbs that occurred in *passe composé* and *imparfait* were classified according to their Aktionsart, following the hierachic classification procedure described above. The results of the classification of *Aktionsart* are presented in Tables 4 (*imparfait*) and 5 (*passe composé*).

Table 4a. Aktionsart of IMP forms in learner data

	Eva	Len	Mar	Yvo	Total
IMP forms	44	66	126	152	388
States	41	93%	54	84%	114
Activities	3	7%	8	8%	7
Telic/B	0	0	3	2%	2
Telic/T	0	0	1	6%	3
Total telic	0	0	4	8%	5

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

Table 4b. Aktionsart of IMP forms in native data

	Ann	Cat	Jér	Mél	Total
IMP forms	52	64	25	56	197
States	42	81%	54	84%	22
Activities	8	15%	5	8%	2
Telic/B	0	0%	1	2%	0
Telic/T	2	4%	4	6%	1
Total telic	2	4%	5	8%	1

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
States	10	14%	29	26%	28
Activities	29	41%	35	31%	31
Telic/B	12	17%	22	20%	7
Telic/T	19	28%	26	23%	41
Total telic	31	44%	48	43%	48

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

Table 5b. Aktionsart of PC forms in native data

	Ann	Cat	Jér	Mél	Total
PC forms	57	100	47	100	46
States	7	12%	11	24%	12
Activities	10	18%	13	28%	7
Telic/B	4	7%	10	22%	5
Telic/T	36	63%	12	26%	17
Total telic	40	69%	22	48%	22

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

The Aktionsart-past form factor varied in an unsystematic manner over time in each speaker. For the same reason as the one mentioned concerning the type/token ratio factor, only the total score of the learner is presented in Tables 4 and 5. The tables reflect a tendency similar to that of Tables 2 and 3 above: the lexical spread in different verb types is more important in the use of *passe composé* than in the use of *imparfait*. The latter clusters predominantly in states, both in the learner group (88%) and the native group (85%), whereas *passe composé* is used more generally across all verbs, but a little less with states. The "nonprototypical" associations (*passe composé* with states, *imparfait* with telic verbs) are used in similar proportions in the native group (24% *passe composé* with states, 5% *imparfait* with telic verbs) and in learners (20% *passe composé* with states, 5% *imparfait* with telic verbs). So, generally speaking, the learners are not more constrained by *Aktionsart* in their use of past inflections than the native speakers are. From a purely quantitative viewpoint, the Distributional Bias of the input (cf. Andersen 1993) is equally reflected in both groups. This is not to say that *Aktionsart* plays no role for the choice of past forms in learners. Let us first look at *passe composé*. On the individual level, it may be noted that the scores for stative verbs are relatively low in Eva's (14%) and Yvonne's production (7%). In the production of Lena (26%) and Marie (25%), the figures are more similar to those of the native speakers.

The following example shows how Lena elaborates on a newly discovered combination between states and *passé composé*, triggered by a question from the interviewer where this combination appears. Most of the highlighted forms are somewhat peculiar in French, and would have appeared more natural in *imparfait*.

- (6) I: J'aimerais avoir ton avis sur tes études aux vingt points ? Tu peux me raconter un peu comment tu as vécu cela?

Lena: *ça a été* bien. Je trouve que [...] *ça a été* très intéressant. Je trouve d'abord que les professeurs *ils/S ont été* très bien enfin. Et la littérature a été intéressant très intéressant sauf pour un ou deux livres que j'ai pas aimé.

(Lena, interview 2)

- T: I would like to have your opinion on your studies at twenty points [the first semester]? Can you tell me a little about how *you experienced*-PC it?

Lena: *it was*-PC good. I think that *it was*-PC very interesting. First I think that the teachers *they were*-PC very good finally. And the literature *was*-PC interesting very interesting except for one or two / books that *I didn't like*-PC.'

In Lena's production, stative verbs in *passé composé* showed the following development: 4 tokens (Int 1), 17 tokens (Int 2), 5 tokens (Int 3) and 3 tokens (Int 4). Interview 2, from which the preceding example is taken, contained a considerable increase (17 tokens). After that recording, the frequency fell again in the two following interviews. It seems as though Lena started questioning her hypothesis of how *passé composé* can be combined, testing it with states in the second interview. As often observed in SLA studies, the discovery of a new certain form/function relationship often leads to a momentary over-use, as in (6), before the learner moves towards more target-like use which Lena seems to do in the two following interviews. The increase in Interview 2 lead to a native-like percentage in Lena's total production but with non target-like functions, as shown in the example above (6). As regards *imparfait*, the results are a little less conclusive and call for some comments. There is a high clustering in states in both speaker groups. The "nonsative" use is mainly restricted to activity verbs in all speakers, even in the native group.

At the individual level, it may be noted that Eva uses 3 and Yvonne 7 activity verbs in the *imparfait*. These verbs were *parler* 'speak', *travailler* 'work', *étudier* 'study', *faire* 'do', *discuter* 'discuss', and *livre* 'read', frequent verbs in talking about previous studies in France and Sweden. These verbs first occurred in *passé composé* in Eva's and Yvonne's data. So, when *imparfait* first appeared with dynamic verbs, it was restricted to verbs already used in *passé composé*. Eva and Yvonne started exploring *imparfait* with dynamic verbs, keeping one foot on "familiar ground",

applying it first to verbs already used in *passé composé*. Activity verbs in *imparfait* in Lena's and Marie's data, on the other hand, were lexically more varied. By comparing these observations to the results from some previous studies on *imparfait* in L2 French, the following acquisitional order is suggested:

Stage 1

IMP with frequent stative verbs

*était/avait/voulait* 'was/had/wanted'

(Bergström 1995, 1997; Brun de Paula 1998; Harley 1978, 1992; Kaplan 1987; Schlyter 1990)

Stage 2

IMP with activity verbs already used in PC  
Eva, Yvonne

Stage 3

IMP with various dynamic verbs, including a few telic verbs  
Lena, Marie, Yvonne

Yvonne used *imparfait* with a few telic verbs. The verbs all appeared in a context of indirect speech, where Yvonne referred to the arguments given by her colleagues in a discussion of immigrants in Sweden. In this context, the present or *passé composé* would have been more target-like. It seemed as though the first clause in *imparfait* served as a trigger for a whole range of imperfect forms:

- (7) Yvonne: Ils avaient comme argument qu'ils venaient ici qu'ils prenaient toutes les travaux qu'ils ouvraient toutes les entreprises.  
(Yvonne, interview 4)

"They argued-IMP that they [=the immigrants] came-IMP here, that they took-IMP all the jobs that they opened-IMP all the companies.'

On the other hand, an appropriate use of *imparfait* with telic verbs was found in Marie's production. She used this combination in a habitual context, when describing an evening course in French for adults, where she was the teacher. This is a native-like use of Habitual Imperfect, where the habitual character of the event is reinforced by the frequentative adverbial *chaque fois*, 'every time':

- (8) Marie: 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, interview 5)

'Every time the Swedish people said-IMP "this is very difficult. We don't have this in Swedish" they could explain [...] which gave-IMP a sort of...'

So, verb inflections in advanced French interlanguage are partly governed by *Aktionsart*. But when past inflections begin spreading to the nonprototypical combinations, such as telic verbs in *imparfait* (7) and states in the *passé composé* (6), they do not necessarily express the same functions as in native use. Also, the principal semantic division of inflections was +/–dynamicity rather than the predicted +/-telicity division. *Passé composé* preferred all dynamic verb classes, but appeared scarcely with states. Conversely, *imparfait* was mainly used with states and, to a much lesser extent, with activities, and even more rarely with telic verbs. A number of studies on the acquisition of Romance languages, using both conversational and narrative data, have shown that perfective inflections appear early on in the acquisition process with all three dynamic verb classes (Bergström 1995, 1997 and Schlyter 1996 for L2 French, Lubbers-Quesada 1999; Salaberry 1999 for L2 Spanish and Giacalone-Ramat, this volume; Wiberg 1996 for L2 Italian), whereas *imparfaits* is for a long time restricted to states. These findings confirm that the crucial semantic division is +/–dynamicity rather than +/-telicity in both Romance and Germanic languages. In any case, the greater spread of past perfective inflections in the three dynamic verb categories observed in the present study cannot be explained by the fact that the learners studied here are more advanced. In Salaberry's (1999) study, even *states* appeared with perfective inflections from the beginning. At later stages, lexical aspect (*Aktionsart*) was more decisive for the learners' choice of past forms. Salaberry (1999: 167) suggests that, in the beginning stages of acquisition of Spanish by English-speaking university learners, learners mark past tense rather than lexical aspect. The Preterit is then used as a "default past tense marker" across all four verb classes. Wiberg (1996) assigns a similar role to *passato prossimo* in Italian L2. Bergström (1997) suggests another explanation, based on the weak "pastness" of *imparfait*. Modal and aspecto-temporal values coexist in this form. And even when *imparfait* takes past time reference, only a part of the situation is presented as completed (= the part overlapping with R, cf. above), the other part being only potentially completed, since *imparfait* does not mark boundaries. According to Bergström, learners have several cues of the pastness of *passé composé*, whereas this is not the case for *imparfait*. This would explain why *passé composé* is the preferred past tense form used by the university learners of French that she studied. The pattern observed here conforms to the assumption that *passé composé* takes the function of a general past tense marker regardless of *Aktionsart*, expect for states which mainly receive past imperfective inflection.

The semantic determination of +/–dynamicity is even higher in the use of *imparfait*. This form is predominantly used with states in all speakers. But a high proportion of these forms corresponds to one single highly frequent verb, *être*. This means that the two factors "frequency in the input" and "stative *Aktionsart*" cannot be distinguished to account for the general great clustering of *imparfait* in

states. It is true that this clustering is certainly greater in learner than in native data (cf. Tables 2a and 2b), but it is uncertain whether stativity is what triggers imperfective inflection or whether it is just a question of mimicking a frequently encountered lexical item in the input. Dietrich et al. (1995: 271) suggests that "the aspect hypothesis has to be weighed against competing strategies for mimicking the input, such as frequency [...] whatever the verb class." Our findings confirm this statement. The real grammaticalization of *imparfait* beyond the frequent verbs *avait* 'had', *était* 'was' and *voulait* 'wanted' seemed to start when it appeared with dynamic verbs. Only then was the pattern for *imparfait* used in new lexical combinations and for new functions. Interestingly, these new, less frequent combinations were not limited to dynamic verbs. Marie hesitates and asks for confirmation when extending *imparfait* pattern to a less frequent stative verb, *valoir* 'be worth':

- (9) Marie: Et comme je ne l'étais pas ce ce ne voulait pas la peine. ça ne oui?  
(Marie, interview 5)

'And since I wasn't / it was-IMP not worth it.' It not / yes?

However, the most conclusive results for *imparfait* were found when looking at the values expressed by this form. This issue will be treated in the next section.

#### Aspectual values of *imparfait*

In learner data, *imparfait* marking a relation of total overlap between E and R was the most frequent use. In fact, the learners tended to make explicit by lexical means that E and R were entirely simultaneous.

- (10) Lena: J'ai travaillé comme journaliste en provence. [...] Et là je eu:lj.e  
faisais en pendant deux ans. (Lena, interview 1)  
'I worked-PC as a journalist in the countryside. [...] And there I did-  
IMP that for two years.'
- (11) Yvonne: Oui parce que avant je voulais travailler avec le français.  
*Maintenant* je trouve que ça marche pas très bien. (Yvonne, interview 3)  
'yes because before I wanted-IMP to work with French. Now I think it isn't  
working so well.'

In these two examples, E includes the entire R. Nothing indicates that there was a single moment of R during which the situation was not valid. Furthermore, E does not extend beyond S, as indicated by the adverbials *pendant deux ans* 'for two years' in (10) and *maintenant*, 'now' in (11). This is not a relation imposed by the target language. On the contrary, *imparfait* can very well be used for situations that extend over S. Given that *imparfait* does not mark endpoints, the situation may or may not

be over at S (see Klein 1994; Gosselin 1996; Smith 1991). Here is an example of a situation in *imparfait* that extends beyond S. The interviewer asks what the couple in Yvonne's host family studied. Nothing rules out that he (= the husband) is still studying English and still wants to become a teacher at S:

- (12) I: Qu'est-ce qu'ils étudiaient?

Yvonne: Lui il étudiait anglais [...] parce qu'il voulait être professeur.  
(Yvonne, interview 2)

- I: What did they study-IMP?

Yvonne: He studied-IMP English [...] because he wanted-IMP to become /  
a teacher.'

It should be noted that this use of *imparfait* is introduced by the interlocutor, and Yvonne just repeats the forms provided by him. When learners used *imparfait* on their own initiative, the tendency was to explicitly mark its duration, and particularly to specify that the situation did not hold at S. A common configuration was "time adverbial + el" in the first clause, followed by "*maintenant* 'now' + e2" in a second clause, as in (11) above. Sometimes this explicitness led to normative-like uses. *Imparfait* is normally incompatible with time adverbials that express a quantified, limited duration, such as *pendant deux ans* 'for two years' in (10). The only possibility to combine *imparfait* with a quantified time adverbial is when the situation can be seen as habitually repeated within a global temporal frame, as in the following example from a native speaker. The situation <be with my grandmother> took place regularly two or three months within the global time span 'all the summers'.

- (13) Catherine: Pendant tous les étés j'étais chez ma grand-mère pendant deux mois. (Catherine, NS)  
'All the summers I used to stay-IMP with my grand-mother for two three months.'

A habitual frequentative reading like this is however not possible in learner example (10). In a grammatical judgment test made by some native speakers on this example, they unanimously chose the *passé composé* in this context (Kihlstedt 1998: 128). This difference is implicit in English, where the habitual character can optionally be marked lexically by 'used to' or by 'would' + the infinitive. The same goes for Swedish, where '*brukade*, 'used to', marks the same value. Lena has not yet discovered the morphological possibility of marking habituality in French, nor the impossibility of using *imparfait* for a single, completed event in the past, \**je faisais ça pendant deux ans* I did-IMP that for two years'.

*Imparfait* of Total Overlap relation was found frequently in all learners' pro-

duction. The most striking differences between the learners were observed in habitual contexts. The *passé composé* was the basic past tense form for dynamic verbs, regardless of aspectual environment. Only at the most advanced level was *imparfait* used for irregularly repeated habitual actions, where E only covers detached fragments of R, as in the following example from Marie's production:

- (14) Marie: J'étais assez petite à l'époque. Mais quand même je suivais mon père dans les tracteurs. (Marie, interview 4)

'I was-IMP rather young at that time. But still I used to follow-IMP my father on the tractor.'

In a similar context, Lena oscillates between the two past tense forms. She first uses *imparfait* — *si quelqu'un venait* 'if somebody came' — and then the *passé composé* in a relative clause *c'était moi qui a fait interview* 'it was me who would interview him'. The second situation is expressed in the *passé composé*, even if it marks exactly the same relation as the first situation:

- (15) Lena: S'il y avait par exemple quelque'un qui qui venait comme Bengt Westerberg ou quelqu'un c'était moi qui qui a: qui a fait interview avec lui. (Lena, interview 4)  
'If for example somebody came-IMP like Bengt Westerberg or somebody was the one who who would interview-PC him.'

Lena and Marie take the initiative in using the Habitual Imperfect in (14) and (15). It is noteworthy that the other learners rarely supply answers in *imparfait* to habitual questions. They answer without past forms or in the *passé composé*. Even after prompting from the interlocutor *oui? ils rentraient?* 'oh yes? they used to come-IMP home?' as in the following example, Eva gives elliptic answers to imperfactive questions marking habituality:

- (16) I: Ils faisaient dans la famille où tu étais?  
Eva: Mhm.  
I: Oui? Ils rentraient du travail à midi?  
Eva: Chaque jour. Oui. (Eva, interview 2)  
I: They used to do-IMP so in the family where you stayed-IMP?  
Eva: mhm.  
I: Yes? / they used to come-IMP home from work at noon?  
Eva: Every day. Yes.'

This is interesting, since Eva is a learner who tends to repeat past forms supplied by the interviewer in a near-systematic manner, when these occur in *passé composé*. A certain level of proficiency has to be attained before *imparfait* is introduced on the

learner's initiative. Before that, imperfective questions rarely trigger imperfective forms (Kihlstedt 1998; 187ff; Schlyter 1998) The late acquisition of Habitual Imperfect has also been observed in English-speaking pupils in the Canadian French immersion project (Harley 1992). Similarly, Starren (1998) shows that this value disappears early from the French interlanguage of Dutch au-pair girls some time after their stay in France. However, no explanation has been suggested as to why Habitual Imperfect is difficult for learners. Habitual Imperfect presents a situation as taking up fragments of R only. This means that E and R are more or less separated. As observed above, learners give priority to Imperfect of Total Overlap, where E and R coincide. This might be the reason why learners hesitate on this value.

Imperfect of Short Overlap was even less often observed in the learner data. This value typically occurs in narrations, when a durative imperfective situation constitutes the background to a punctual event in *pasé composé*. The imperfective situation is spotted from a short, momentary R. In (17) from Marie's production, the situation <Dallas be on> only covers the tiny time span "squeezed in" between the two events *j'ai ouvert la télé* 'I put-PC on the TV' and *j'ai immédiatement fermé* 'I turned it off-PC immediately'. The overlap between R and E is here even shorter.

- (17) Marie: 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, interview 1)  
*Yesterday I only put on-PC the TV to see if there was-IMP something on before going to the pictures but I turned it off-PC immediately. Dallas was-IMP on.'*

Yvonne backslides to an unmarked base form in the present in this context. The situation <do the seminars in Swedish> is viewed from the short time point covered by the situation in *pasé composé*: *quand je suis venue 'when I came'*:

- (18) Yvonne: 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 [=faisait] les séminaires et tout ça en suédois.* (Yvonne, interview 1)  
*'But there's a big difference I think for the courses in France and the courses here because when I came-PC everybody does [-did-IMP] the seminars and all that in Swedish.'*

As discussed above, *imparfait* combines uneasily with achievements, except when the focus is on preliminary, detachable stages of the event. This value, called Imperfect "on the limits", was only observed in the native data. In the following example, Anne, a native speaker, talks about her Swedish classes, which were just about to finish (but never did). Giacalone-Ramat (this volume) shows that even advanced learners of Italian have difficulty in choosing the right linguistic form for

expressing this notion of "being on the verge of doing something." *Imparfait* indicates in this case that the event was not brought to completion. Thus, there is a maximal distance between E and R. Given that learners tend to explicitly mark Total Overlap Imperfect, it is not so surprising that this value is not observed in learner data.

- (19) Mélanie: Mais pendant deux mois j'ai suivi 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, NS)  
*'For two months, I took -PC [=Swedish] eight hours per week. The course was about to finish-IMP. We managed-PC to obtain, most ERASMUS students asked -PC for extra classes.'*

On the basis of the analysis, an implicational scale for the acquisition of the functions of *imparfait* was posited. This scale is presented in the summary section below.

#### Unmarked base forms

Two learners, Eva and Yvonne, sometimes backslide to the use of unmarked base forms. The most frequent base forms were *a* 'has' and *est* 'is', replacing *imparfait* forms *était* 'was' and *avait* 'had'. They often co-existed with the correct past form:

- (20) Eva: Quand j'ai habité à Val de Loire *c'est / il y a / il y avait beaucoup de vins qui sont bien.* (Eva, interview 1)  
*'When I lived -PC in Val de Loire it's / there is / there were-IMP many wines which are good.'*

- (21) Yvonne: Oui il y a un festival du jazz quand j'étais là.  
*(Yvonne, interview 2)*  
*'Yes there is a jazz festival when I was-IMP there.'*

The unmarked base forms occurred in every interview made by Eva and Yvonne. 14% (Eva) and 16% (Yvonne) of their total production of past time forms were unmarked base forms (cf. Table 1). It also turned out that the context of emergence of the base forms was systematic and not random. First, they almost exclusively appeared in imperfective contexts, as in (20) and (21) above. This is in line with research by Giacalone-Ramat (this volume), Howard (forthc.), Schlyter (1990) and Wiberg (1996), where a base form in the present competes with *imparfait* (or *imperfetta* in Italian).

Secondly, the base forms appeared in contexts of temporal subordination,

which is the case in (20) and (21). I will return to this point shortly. Thirdly, learners who made use of base present forms also used *passe composé* in contexts requiring the pluperfect. Interestingly, the contexts are very similar in (22) and (23). Both learners talk about the number of books they had read when they started taking French at the university.

- (22) Eva: Quand j'ai commencé ici j'ai seulement lu [j'avais lu] un livre en français. [...] Maintenant c'est c'est une quinzaine. (Eva, interview 2)  
‘When I started-PC here I have only *read*-PC [= I had only *read*] one book in French. Now it's fifteen.’

- (23) 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 lu [= j'avais lu] un livre avant  
(Yvonne, interview 3)

- I: So when you came-PC to university those were the first ten books you *read*-PC?  
Yvonne: Oh yes the books in no I have *read*-PC [= I had *read*] one book before.’

No free variation with the target form (the pluperfect) could then be observed — the pluperfect was absent at the less advanced stage, i.e. in the production of Eva and Yvonne. On this point, our data are consistent with the findings reported by Bardovi-Harlig (1994) for English L2 and Howard (forthc.) for French L2, who showed that general morphological stability of past forms was a necessary condition for the emergence of the pluperfect in advanced learners. I would like to suggest an additional explanation, related to the capacity of handling several Rs in the past simultaneously in discourse.

### The pluperfect and temporal shifts

The pluperfect is conceptually complex in that it marks a temporal relation of “past in the past”. The pluperfect is a morphological means of transgressing the principle of natural order (Klein & Perdue 1997), and letting the order of mention be different from the order of events. It is a past time form that inherently marks a temporal shift backwards on the time axis. Besides, it typically occurs in utterances with temporal subordination, which is, as we have seen, a “critical context” for morphological marking in Eva's and Yvonne's production (cf. 20–23). The pluperfect is thus a formally and functionally complex form and turned out to be a crucial factor for distinguishing between the less and the more advanced stage. In Kihlstedt (1998), I made an indepth analysis of all temporal shifts in the past marked within a

single turn in native and learner data. Only temporal shifts occurring independently of the interlocuteur were taken into account. It was shown that this factor separated the more advanced learners from the less advanced, as well as the learners from the native speakers.<sup>9</sup>

Marie used the pluperfect more than the other learners (cf. Table 1). She also made use of some syntactically complex means of temporal ordering of events, such as the elliptic syntactic constructions *avant d'aller au cinéma* ‘before going to the movies’. The temporal shifts are indicated by the codes (time) and t<sup>(i-1)</sup>, t<sup>(i+1)</sup> in the following example:

- (24) Marie: Hier j'ai seulement ouvert la télé (t<sup>i</sup>) pour regarder si c'était quelque chose *avant d'aller au cinéma* (t<sup>(i+1)</sup>) mais j'ai immédiatement fermé (t<sup>(i-1)</sup>). C'était Dallas là. (Marie, interview 1)  
‘Marie: Yesterday I only put on-PC the TV (t<sup>i</sup>) to see if there was-IMP something *before going to the movies* (t<sup>(i+1)</sup>) but I immediately turned it off-PC (t<sup>(i-1)</sup>). Dallas was-IMP on.’

The following examples show how the same type of question triggers two different answers in learner and native data. Three temporal shifts were observed in the example from the native speaker Jérôme, expressed by the pluperfect, adverbials and change-of-state verbs. This temporal information was left implicit by Yvonne. It is impossible to retrieve the order between the past events in in (26).

- (25) I: *Et où as-tu étudié?*  
Jérôme: J'ai étudié donc à Paris (t<sup>i</sup>), je me suis promené entre Paris et Lyon . Parce que j'avais commencé des études à Paris (t<sup>(i-1)</sup>). Finalement je suis revenu (t<sup>(i+2)</sup>) à Lyon pour une année universitaire. Et j'ai terminé (t<sup>(i+3)</sup>) le reste de mes études à Paris. Assas la Sorbonne les sciences politiques. (Jérôme, NS)  
I: *And where did you study-PC?*

“Jérôme: So I studied in Paris-PC (t<sup>i</sup>). I moved about between Paris and Lyon . Because I had started my studies in Paris (t<sup>(i-1)</sup>) . Finally I came back-PC (t<sup>(i+2)</sup>) to Lyon for one year one academic year. And I finished-PC (t<sup>(i+3)</sup>) the rest of my studies in Paris. Assas la Sorbonne political science.”

- (26) I: *Comment as-tu appris le français?*  
Yvonne: 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, interview 1)  
I: *How did you learn-PC French?*  
Yvonne: I studied-PC at: Komvux . And also I studied I took-PC two courses in France one in Avignon and one in Besançon.’

The fact that the order between past events is not specified at a lower level does not hamper communication, but it creates a higher degree of implicitness and less redundancy in discourse. It should be pointed out that a native speaker could naturally have responded in a similar way to Yvonne, listing his/her previous experiences of French studies. Listing does not require any temporal sequencing, and is a legitimate answer to the interviewer's question here. However, native speakers tended to specify the temporal order between past events more often than the learners. The same observation was made by Wiberg (this volume) for temporal shifts in future plans.

On this feature too, Marie outperformed the other learners. Her capacity for temporal linking in discourse consisted of frequently expressing temporal moves back and forth on the time axis by her own linguistic means, as in (24). Yvonne, on the other hand, tended to place all events in a default "past time" frame, without explicit marking of the temporal links between them, as in (25). It is impossible to know whether the event <study at Komvux> precedes or follows the event <take two courses in France>. As shown by Wiberg (this volume), in dialogues, native speakers of Italian marked more temporal switches between the future, the present and the past tenses, when talking about future events than Swedish university learners of Italian, even if the latter had attained nearnative command of morphology. Also, the native switches were temporally and syntactically more integrated and complex than those observed in the learners. This conforms to the findings of the present study, as illustrated in the examples discussed above (22–26).

## Summary and discussion

Table 6 presents the features that were singled out "acquisitional", thus overriding individual variability. They distinguish an "early" versus a "late" advanced stage. They did not all appear diachronically in the production of each individual learner. However, the features correlate synchronically, which means that a learner who makes use of Habitual Imperfect will also use the pluperfect and vice versa. From the examples and tables discussed in the preceding sections, it has become clear that a late advanced stage corresponds to the features found in Marie's production, whereas Eva and Yvonne's learner profiles contain the features of an early advanced stage. The fourth informant, Lena probably represents an intermediate advanced stage.

The features are of different kinds: some of them are purely formal in nature and can easily be verified, whereas others are more semantic and functional in character. It should be remembered that these features were established inductively, following the typical European "bottom-up" approach to SLA, as opposed to the more "top-down"-oriented American method in the terms of Towell (1997).

Table 6. Characteristic features for the expression of temporality in dialogue at advanced stages (Adapted from Kihlstedt 1998: 259)

Form/function	Early	Late	Ex/Table
1. PPP	—	+	Table 1
2. Low lexical variation of IMP	+	—	Table 2
3. IMP limited to dynamic verbs already used in PC	+	—	Table 4
4. Telic verbs in IMP	—	+	Table 4
5. State verbs in PC	—	+	Table 5
6. Habitual IMP	—	+	12, 14, 15, 16
7. Short overlap IMP	—	+	17, 18
8. A base form in the present with past time reference	+	—	20, 21
9. PC in pluperfect contexts	+	—	22, 23
Interactional/discourse features	Early	Late	
10. Initiative + answers with IMP forms	—	+	14, 17
11. Elliptic answers to IMP questions	+	—	16
12. PC in answer to habitual IMP questions	+	—	15
13. Morphological breakdowns in subordinate clauses	+	—	18
14. Temporal shifts between past events	—	+	24, 26
15. Elliptic infinitive constructions for temporal shifts in past-time contexts ( <i>avant de 'before'</i> )	—	+	24

IMP *imparfait*, PC = *passé composé*; PPP = the pluperfect

No claims can be made about their validity beyond our data, nor about their validity in other types of linguistic tasks. Nevertheless, they seem to provide a fruitful starting point for subsequent studies focusing on tense and aspect morphology in advanced interlanguage. Table 6 shows that despite productive morphological marking, the grammaticalization of past time reference is not yet fully attained. A common denominator that accounts for several formal/functional and interactional/discourse features in Table 6 is the capacity to entertain simultaneously two or more time intervals in past-time discourse. Temporal shifts requires the syntactic and morphological handling of different time points. A learner at a more advanced stage has a higher morphological accuracy, marks more temporal shifts, and uses specific syntactic devices for temporal ordering. The emergence and use of the pluperfect, a tense that obligatorily encodes a move backward on the time line, coincide with these features. Marie and the four native speakers used them, but they were absent from Eva's and Yvonne's data. Both factors give more temporal information about the situation than its mere location in the *before now*.

Our findings can be summarized in two points:

*Form precedes function.* This principle, also stated by the researchers in the ESF project (Dietrich et al. 1995), accounts for the general tendencies observed in the present study. Production of forms precedes mastery of their semantic functions.

This is especially clear in the case of *imparfait*, which is limited to a small number of verb types and to a limited range of its aspectual values.

The default relation of reference to past time is *before now*. The more the event is specified, *aspectually*, with respect to the relationship between the time spoken about (R) and the time of the event denoted (E), or *temporally*, in relation to other Rs in the past, the higher the acquisitional stage.

#### Imparfait

Use of the *imparfait* turned out to be a particularly good indicator of different levels of grammaticalization. This form is abundantly used by all learners, but its lexical and functional variation lags behind. The question can be raised as to whether learners have internalized some lexical items rather than a grammatical marker. As regards the values expressed by *imparfait*, the following implicational scale summarizes our analysis.<sup>7</sup> The numbers in parentheses refer to examples. It should be noted that all values appeared in the four native interviews, despite the fact that they were recorded only once, in contrast to the four learners, who were recorded longitudinally.

The different values on this scale should not be considered as mutually exclusive, but rather as accumulative or implicational. They are used here as a methodological tool for capturing the inherent polyfunctionality of *imparfait*. It should also be emphasized that the scale is assumed to be valid only for the discourse type examined here, i.e. dialogues. For instance, in elicited narrative data, the fourth value, characteristic of backgrounding *imparfait*, would probably be more frequent. However, in our conversational data, *imparfait* was most often used for situations where Event Time and Reference Time were close or completely overlapping. To summarize (and somewhat simplify) the discussion above, one could say that the larger the distance between E and R in sentences with *imparfait*, the higher the acquisitional stage. Given that *imparfait* has a wide functional range, none of which is morphologically expressed in the first language of the learners, the low

functional differentiation of *imparfait* could be an effect reinforced by the fact that *imparfait* violates the "one form -> characteristic of learner language (Andersen 1984).

Whatever the case may be, it is clear that despite explicit *n*- perfective/imperfective distinction in school and at university, in the oral production, the learners restricted *imparfait* to a few verbs for a lin. of its aspectual values. Explicit knowledge is not enough to acquire a native-*imparfait*. Few studies have examined whether it is possible to attain native-like performance on this distinction outside the target community. A study by Harley (1989) tested the impact of functional grammar teaching on the *passé composé/ imparfait* distinction, but could only show a temporary effect on the English classroom learners' use of these forms. Further research in this area would need to elicit comparable data on the use of *imparfait* in different linguistic tasks, by learners with and without the same morphological distinctions in their first language.

#### Temporal relations

The default temporal relation marked by the learners is "before now". The *passé composé* was the general past marker, and when *imparfait* was used, learners tended to make explicit that the situation was over at S. On the basis of these findings, and those reported in Kihlstedt (1998), the following implicational order for temporal relations is suggested: *passé composé* → pluperfect → temporal shifts. The use of the pluperfect seemed to be a first step towards more native-like expression of temporal relations in the past. A learner who used the pluperfect generally marked more temporal shifts by more complex means and did not use the unmarked base form (cf. ex. 24). Lena used a few pluperfect forms (cf. Table 1), no unmarked base forms but not yet so many temporal shifts. Eva and Yvonne used the unmarked base form (ex. 20–21) but did not use the pluperfect (ex. 22–23) and marked temporal shifts less often (ex. 26). There thus seems to be a link between morphological accuracy, syntactic complexity and discourse capacity at the more advanced level. The (non)use of the pluperfect seemed to be a good prognostic factor of this link. Finally, the unmarked base forms in our data did not occur at random. They were typically observed in past imperfective contexts of temporal subordination. This raises the question as to the reason why morphological breakdown occurred specifically in these contexts. The fact that contexts of temporal subordination constitute a vulnerable morphological area has not, to my knowledge, been reported before.

Table 7. Implication scale for the aspectual values of *imparfait*  
(adapted from Kihlstedt, *in press*)

1. Total overlap IMP (10, 11)  
Eva, Lena, Marie, Yvonne, the NS
2. Irregular habitual IMP (13, 14, 15)  
Lena (?), Marie, the NS
3. Short overlap IMP (17)  
Marie, the NS
4. IMP "on the limits" (19)  
the NS

### Declarative and procedural knowledge at advanced stages

Towell et al. (1996) points to the relationship between explicit (declarative) and implicit (procedural) knowledge to account for language production in advanced learners. They studied advanced English learners of French in the same task before and after a period in France. The learners did become more fluent after the stay abroad. However, rather than just speaking faster, there was a decrease in hesitation units and an increase in the length and complexity of the linguistic units uttered between pauses, showing that "what has changed is the rapidity with which syntactic and discourse knowledge can be accessed for in on-line speech production (1996: 113)." I think that a similar explanation could be used to account for the differences between learners (Marie and Yvonne) and between the learners and the native speakers as regards the marking of temporal shifts. Declarative, explicit knowledge, with which university learners are typically richly endowed, requires the attention of the speaker. It takes time and space from the limited capacity of working memory to apply an explicit rule before uttering a linguistic unit. In order to keep up the speed in on-line speech production, there is simply not enough space in working memory to attend to the correct morphological form simultaneously. Therefore, an important task for advanced learners is to convert the explicit knowledge into procedural skills, accessible in on-line production. Towell et al. (1996: 88) states:

Knowledge of this kind [= explicit] takes up much more 'space' than knowledge which does not require the attention of the speaker. Therefore, less of it can be handled at one time. Procedural knowledge, on the other hand, does not require the attention of the speaker and can be processed in working memory in larger units without exhausting the working memory capacity.

Tense shifts require a high degree of proceduralized, automatized linguistic knowledge. The more the morphology is automatized or "proceduralized", the more it is cognitively cost-less, giving way for longer and more complex linguistic units. Marie, who shows a high morphological accuracy, also has the capacity to mark temporal shifts by various devices (the pluperfect, elliptic infinitive constructions and subordinate clauses), still to a lesser extent than the native speakers, but to a higher degree than, e.g. Yvonne, who represents another stage of acquisition. Towell et al.'s (1996) finding of an increase in the length and complexity of linguistic unit poses the question of the maximal processing unit in advanced interlanguage. More precisely, how big linguistic units can be handled simultaneously in short-term memory in advanced L2 production? The present study showed that temporal subordination in the past led to morphological breakdowns at a less advanced stage, indicating a lower procedural knowledge. Further research on advanced learners would need to look more closely into the exact nature of syntactic and discourse capacity from a processing skill perspective.

### Concluding remarks

This study sought to describe the forms and functions of verbs with past reference used by four Swedish university learners of French, in order to establish a "less advanced" and a "more advanced" stage of development. Our findings indicate that grammaticalization processes in the domain of tense and aspect are still at work, even after past tense morphology is used productively. The form/function coalitions that characterized advanced interlanguage are not the same as in native use. The way in which *imparfait* was used turned out to be a crucial factor, distinguishing native speakers from advanced learners, and less advanced from more advanced learners. A developmental difference seemed to exist between learners who restricted their use of *imparfait* to states, and those who extended it to dynamic verbs. This factor correlated with lexical variation, the range of aspectual values expressed, and interactional behavior around *imparfait*. Absence of base forms, use of the pluperfect and temporal shifts also characterized a more advanced stage of development.

The study was an attempt to pinpoint some regularities within the "slow, gradual and continuous" (Dietrich et al. 1995: 270) development beyond the Basic Variety, and to define the gains and shortcomings at post-basic, advanced levels as far as the acquisition of temporality is concerned. The findings suggest that some critical contexts of morphological marking remain at advanced stages. These contexts are best accounted for in a context-oriented approach, which considers the acquisition of tense and aspect as a process shaped by several competing factors, including both linguistic (semantic and functional) and cognitive ones, linked to processing skills.

### Notes

1 Since our data consist of oral production, we do not consider *passe simple*, the perfective form of written French.

2. In some contexts, *passe composé* retains its original perfect meaning. With certain adverbials, such as *maintenant* 'now' and *déjà* 'already', only a perfect interpretation of *passe composé* is possible, especially with change of state verbs (Vet 1992), as in *il est parti* = 'he has left', the result of the event being that he is not here now.

3. As shown in earlier studies, English learners do have problems using *imparfait* (see, e.g., Bergström 1997; Harley 1989, 1992), i.e., they are not helped by the aspectual distinction of their L1. This is not so surprising. The functional scope of English progressive is very different from that of French imperfect (cf. Comrie 1976: 33ff).

4. In this paper, all nonverbal items from the original extracts in the InterFra corpus (hesitation marks, pauses etc.) have been excluded to increase readability.

5. In the following, the term verb refers to the verbal predicate, i.e. to the verb and its arguments.
6. In a study of the acquisition of English L1 (Shirai & Andersen 1995), semelfactive events were associated with progressive inflections rather than with past perfective inflections. This was taken to indicate that "punctuality of the verb by itself does not trigger past perfective marking" Shirai & Andersen (1995: 758).
7. For more details, see Kihlschedt (1998: 73-82).
8. For a detailed presentation of the *IntraTra* project, see Bartning (1997).
9. For a discussion and further empirical evidence, see Kihlschedt (1998:21-246).

## References

- Andersen, R. 1984. "The one-to-one principle of interlanguage construction". *Language Learning* 34: 77-95.
- Andersen, R. W. 1991. "Developmental Sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition". In *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, T. Huebner and C. Ferguson (eds), pp. 305-324. Amsterdam: John Benjamins [Language Acquisition and Language Disorders 2].
- Andersen, R. 1993. "Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems". In *Progression and Regression in Language*, K. Hyttenstam & Viberg (eds), pp.305-324. Cambridge: CUP.
- Andersen, R. and Shirai, Y. 1994. "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles". *Studies in Second Language Acquisition* 16:133-156.
- Anderson, J. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1994. "Reverse-order reports and the acquisition of tense: beyond the principle of chronological order". *Language Learning* 44(2): 243-282.
- Bardovi-Harlig, K. 1999. "From morpheme studies to temporal semantics." *Studies in Second Language Acquisition* 21: 341-382.
- 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". *AfLE* 9: 9-50.
- Bergström, A. 1995. *The Expression of Temporal Reference by English Speaking Learners of French*. PhD. Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Bergström, A. 1997. "L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition du temps en français langue étrangère". *AfLE* 9: 51-82.
- Berthonneau, A.-M. and Kleiber, G. 1993. "Pour une nouvelle approche de l'imparfait: l'imparfait, un temps anaphorique métonymique". *Languages* 112: 55-73.
- Brodda, B. 1991. "Do corpus work with PC Beta or be your own computational linguist". In *Computer Corpora: Selected Papers and a Research Guide*, S. Johansson and A.-B. Stenström (eds). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brum de Paula, M. 1998. *L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère: Contextes linguistiques d'émergence et de structuration*. PhD. Dissertation, Department of Linguistics, Paris X Nanterre University.
- De Lorenzo Rosello, C. 2001. "Relations temporo-aspectuelles entre les procès dans le récit oral, en français et en castillan". In *Panorama de la Linguistique Hispanique*. Lille 2000, Y. Machi (ed.), pp. 251-268. Lille: Publications de l'Université Lille III.
- Drevit, S. 1999. "Emerging tense-aspect morphology in French L2 as observed in the narratives of an 11-year-old anglophone". Paper presented at *EUROSLA 9, The Ninth Annual Conference of the European Second Language Association*, June 10-12 199, Lund, Sweden.
- Dietrich, R., Klein, W. and Noyau, C. 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins [Studies in Bilingualism 7].
- François, J. 1990. "Classement sémantique des prédictions et méthode psycho-linguistique d'analyse propositionnelle". *Languages* 100: 13-32.
- Giacalone-Ramat, A. 1992. "Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations". *Studies in Second Language Acquisition* 14 (3): 297-319.
- Giacalone-Ramat, A. 2000. "Typological considerations on second language acquisition". *Studia Linguistica* 54(2):123-135.
- Giacalone-Ramat, A. This Volume. "How do learners acquire the classical three categories of temporality?"
- Gosselin, L. 1996. *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Hartley, B. 1978. "An analysis of the verb system used by young learners of French". *Interlanguage Studies Bulletin* 3 (1): 35-79.
- Harley, B. 1989. "Functional grammar in French immersion. A classroom experiment". *Applied Linguistics* 10(3): 331-359.
- Harley, B. 1992. "Patterns of second language development in French immersion". *Journal of French Language Studies* 2: 159-183.
- Housen, A. 1998. "Facteurs sémantico-conceptuels et discursivo-fonctionnels dans le développement des systèmes temporo-aspectuels: Aperçu de l'acquisition de l'anglais comme langue étrangère". *Temps et Discours* 99: 257-259.
- Housen, A. "The development of Tense-Aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect". This volume.
- Howard, M. 1999. "L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit avancé: une approche lexicale". Paper presented at *EUROSLA 9*, The Ninth Annual Conference of the European Second Language Association, June 10-12 199, Lund, Sweden.

- Howard, M. Forthcoming. "The Expression of Past Time by the Advanced Learner of French: A variationist approach (preliminary title). PhD Dissertation, Department of French, University College, Dublin.
- Imbs, P. 1960. *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris: Klincksieck.
- Kamp, H. and Rohrer, C. 1983. "Tense in texts". In *Meaning, Use and Interpretation of Language*, R. Bäuerle, C. Schwarze and A. von Stechow (eds), pp.250–269. Berlin: de Gruyter.
- Kaplan, M. 1987. "Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French". In *Foreign Language Learning: A research perspective*, B. VanPatten, T. Dvorak, and J. F. Lee (eds), pp.52–60. Cambridge MA: Newbury House.
- Kihlstedt, M. 1998. La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français. PhD Dissertation. Stockholm: Akademityrck.
- Kihlstedt, M. In press. "L'emploi de l'imparfait en français par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs." In *CLUB-Travaux 3. Cercle de linguistique des universités de Bruxelles*. L'Evard (ed), Brussels.
- Klein, W. 1994. *Time in Language*. London: Routledge.
- Klein, W. and Perdue, C. 1997. "The basic variety. Or couldn't natural languages be much simpler?" *Second Language Research* 31: 30–347.
- Kuteva, T. 1998. "On identifying an evasive gram: Action narrowly averred." *Studies in Language* 22:1, 113–160.
- Lubbers-Quesada M. 1999. "Aspectual prototype in interlanguage Spanish". Paper presented at EUROSIA 9, The Ninth Annual Conference of the European Second Language Association, June 10–12 1999, Lund, Sweden.
- Müller, C. 1974. "Les verbes les plus fréquents du français". *Le Français dans le monde* 103:14–17.
- Noyau, C. 1991. *La temporalité dans le discours narratif: Construction du récit, construction de la langue*. Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger des recherches. Department of Linguistics, Paris Université VIII.
- Noyau, C. 1997. "Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères: La morphologie temporelle". In *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, C. Martinot (ed), pp. 223–252. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Noyau, C. "The development of temporality in narrative: morphologization process and text construction". This volume.
- Regan, V. 1997. "Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence socio-linguistique: une approche variationniste". *ALL* 9: 193–210.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. London: Macmillan.
- Robison, R. E. 1995. "The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage". *Applied Linguistics* 16 (3): 344–370.
- Salaberry, R. 1998. "The development of aspectual distinctions in classroom L2 French". *Canadian Modern Language Review* 54 (4): 508–42.
- Salaberry, R. 1999. "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish". *Applied Linguistics* 20 (2): 151–178.
- Schlyter, S. 1990. "The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children". In *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, G. Bernini and A. GiacaloneKarmat (eds), pp.293–310, Milano: Franco Angeli.
- Schlyter, S. 1996. "Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère". *Revue française de linguistique appliquée* 1–1: 107–118.
- Schlyter, S. 1998. "La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues". *LINX* 38 :145–169.
- Shirai, Y. and Andersen, R. 1995. "The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account". *Language* 71 (4): 743–762.
- Smith, C. 1991. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- Starren, M. 1998. "Phénomènes de réduction linguistique en situation d'acquisition et d'attrition d'une langue seconde". *CALAP* 16/17: 51–77.
- Towell, R. 1997. "The other Grand Prix: Eurosla 7 in Barcelona". *The Clarion* 3/2: 1–3.
- Towell, R., Hawkins, R. and Bazergui N. 1996. "The development of fluency in advanced learners of French". *Applied Linguistics* 17 (1): 84–119.
- Vendler, Z. 1967. "Verbs and times" In *Linguistics in Philosophy*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Vet, C. 1991. "The temporal structure of discourse: Setting, change and perspective" In *Discourse Pragmatics and the Verb: The evidence from romance*, S. Fleischmann and L. Waugh (eds), pp.7–25, London: Routledge.
- Vet, C. 1992. "Le passé composé: Contextes d'emploi et interprétation". *Cahiers de pragmatique* 19: 37–59.
- Vet, C. 1994. "Petite grammaire de l'Aktionsart et de l'aspect". *Cahiers de Grammaire* 19: 1–17.
- Vikner, C. 1985. "L'aspect comme modificateur du mode d'action: à propos de la construction être + participe passé". *Langue Français* 67: 95–113.
- Wiberg, E. 1996. "Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age". *Linguistics* 34: 1087–1114.
- Wiberg, E. "Information structure in dialogic future plans: A study of Italian native speakers and Swedish preadvanced and advanced learners of Italian". This volume.



Studies on Language Acquisition

28

The Structure of Learner Varieties

*Editor*

Peter Jordens

*edited by*

Henriëtte Hendriks

Mouton de Gruyter  
Berlin · New York

Mouton de Gruyter  
Berlin · New York

## Contents

The 'Structure of Learner Varieties': Introduction to the volume  
*Henriëtte Hendriks*

1

### Part I: Referential movement

Reference to persons and objects in the function of subject in  
Learner Varieties

*Bernt Ahrenholz*

19

Reference to person in learner discourse  
*Marina Chini*

- ⊗ Printed on acid-free paper which falls within the guidelines  
of the ANSI to ensure permanence and durability.

#### *Library of Congress Cataloguing-in-Publication Data*

The structure of learner varieties / edited by Henriëtte Hendriks.  
p. cm. — (Studies on language acquisition ; 28)  
Includes bibliographical references and index.  
ISBN 3-11-018468-0 (cloth : alk. paper)  
1. Language acquisition. 2. Language and languages — Variation.  
I. Hendriks, Henriëtte, 1962— II. Series.  
P118.S814 2005  
401.93—dc22

2005011301

ISBN 3 11 018468 0

#### *Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek*

Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie;  
detailed bibliographic data is available in the Internet at <<http://dnb.ddb.de>>.

©

Copyright 2005 by Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, D-10785 Berlin.  
All rights reserved, including those of translation into foreign languages. No part of this book  
may be reproduced in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying,  
recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from  
the publisher.

Cover design: Sigurd Wendland, Berlin.  
Printed in Germany.

Structuring space in discourse: A comparison of Chinese,  
English, French and German L1 and English, French and  
German L2 acquisition  
*Henriëtte Hendriks*

111

Two dimensions of the representation of complex events  
structures; granularity and condensation. Towards a typology of  
textual production in L1 and L2

157

*Colette Noyau, Christina de Lorenzo, Maria Kihlstedt, Urszula  
Paprocka, Gema Sanz Espinar, and Ricarda Schneider*

Cross-linguistic analysis of temporal perspectives in text  
production

*Christiane von Stutterheim and Monique Lambert*

203

Determinants in first and second language acquisition: person,  
space, and time in discourse across languages

*Maya Hickmann*

231

## Part II: Scope

The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness

*Angelika Becker*

The acquisition of negation in Italian L2

*Giuliano Bernini*

The acquisition of negation in French L2. An analysis of Moroccan Arabic and Spanish "learner varieties"

*Patrizia Giuliano and Daniel Véronique*

Additive and Restrictive Particles in Italian as a Second Language. Embedding in the verbal utterance structure  
*Cecilia Andorno*

Additive Scope Particles in Advanced Learner and Native Speaker Discourse

*Marzena Włotrek and Christine Dimroth*

Reading from outside: Acquisitional patterns in a cross-linguistic approach  
*Davide Ricca*

*Index*

263

*Henriëtte Hendriks*

315

### 1. A way of looking at (second) language acquisition

Over the last few decades, the field of second language research has grown dramatically. Theoretical approaches are plenty and are often linked to very different interests. Some were born out of an interest in the relation between language and society and how this affects acquisition, some try and look for universal vs. language-specific influences on acquisition, some try to explain acquisition from a functional perspective, a cognitive perspective, and yet others try to the availability of a language acquisition device (in the UG sense) to second language learners. This introductory chapter serves to make explicit the framework in which the contributors to this volume operate, to introduce some common terminology and definitions, and to give the reader a sneak preview of the articles to follow.

In 1997, Klein and Perdue advocated the following perspective for language acquisition research, as characterised by four assumptions:

1. During the acquisitional process, the learner passes through a series of learner varieties. Both the internal organization of each variety at a given time as well as the transition from one variety to the next are essentially systematic in nature.
2. There is a limited set of organizational principles of different kinds which are present in all learner varieties. The actual structure of an utterance in a learner variety is determined by a particular interaction of these principles. This kind of interaction may vary, depending on various factors, such as the learner's source language. With successive input analysis, the interaction changes over time [...].
3. Under this perspective, learner varieties are not imperfect imitations of a 'real' language, the target language, but systems in their own right, error-free by definition, and characterised by a particular lexical repertoire and by a particular interaction of organizational principles. Fully developed languages are simply borderline cases of learner varieties. They represent a relatively stable state of language acquisition - that state where learners stop learning because there is no difference between their variety and the input, the variety of their social environment.

## The Structure of Learner Varieties: Introduction to the volume<sup>1</sup>

Table 2. Packaging in adult L1 and L2 acquisition

	English L1	French L1	German L1
DX	23 (33%)	28 (57%)	20 (42%)
DIR	1 (1%)	4 (8%)	1 (2%)
MAN	15 (21%)	4 (8%)	2 (4%)
CSE	--	1 (2%)	--
Tot. simple	39 (55%)	37 (75%)	23 (48%)
MAN:DIR	6 (9%)	7 (14%)	4 (8%)
MAN:DX	11 (16%)	3 (6%)	14 (30%)
DIR:DX	--	--	--
DIR:CSE	5 (7%)	2 (4%)	2 (4%)
DX:CSE	--	4 (8%)	4 (8%)
Tot. Compl.	31 (45%)	12 (24%)	24 (50%)
English L2	French L2	German L2	
DX	65 (45%)	75 (75%)	Level I
DIR	7 (5%)	9 (9%)	27 (47%)
MAN	17 (12%)	5 (5%)	36 (53%)
CSE	--	1 (1%)	1 (1%)
Tot. simple	89 (62%)	90 (90%)	33 (57%)
MAN:DIR	16 (11%)	9 (9%)	40 (59%)
MAN:DX	22 (15%)	1 (1%)	9 (13%)
DIR:DX	8 (5%)	--	16 (28%)
DIR:CSE	8 (5%)	--	15 (22%)
DX:CSE	2 (1%)	--	1 (1%)
Tot. Compl.	56 (38%)	10 (10%)	28 (40%)

### 1. Granularity and condensation. Two key dimensions in the representation of complex events in language<sup>1</sup>

As Bronckart (1994) suggests, language studies should take "discourse" as the basic unit of meaning. "Discourse", for Bronckart, is a cultural creation, and its organisation principles may vary historically and geographically. When focussing on language acquisition, discourse is considered as a range of possibilities of language use for the learner at a given time. As the description of L1 and L2 learner language varieties may be looked at in a similar way, a discursive approach can provide powerful insights into the language acquisition process and discourse production in general.

A large number of studies on language acquisition working within a conceptual framework (Levett 1989; Berman 1987) describe language as a system in which there is a modular relation between conceptualisation and formulation. Berman (1987) makes a close comparison between first and second language acquisition on the basis of a conceptual approach. She shows a similar evolution in the relation between forms and their function(s). However, in spite of the apparent regularity, this mapping of functions onto forms may vary according to several factors, such as the linguistic knowledge already acquired (elementary vs intermediate vs advanced L2 learners, and bilingual children), or the conditions of language acquisition (L1 vs L2, tutored vs immersion acquisition), or even individual factors. We will attempt to characterise the way in which linguistic knowledge on the one hand, and the conditions of acquisition in L1 and L2 varieties on the other hand, influence discourse construction. This will be done by comparing oral productions from learners at different stages and from children at different ages, and for different languages.

A conceptual approach does not necessarily imply a textual dimension. However, we will investigate the conceptualisation of complex event representations in texts. This allows a better understanding of language organisation

## Two dimensions of the representation of complex event structures: granularity and condensation.

### Towards a typology of textual production in L1 and L2

Colette Noyau, Cristina de Lorenzo, Maria Kihlstedt, Urszula Paprocka, Gema Sanz Espinar, and Ricarda Schneider

and use in L1 and in L2. We have chosen to work on narrative texts, which suit particularly well our investigation, i.e. ways of representing event structure in language.

The linguistic representation of events in time implies the development of lexical items for specifying events as well as that of the lexical and grammatical means for embedding them in time. We have attempted to characterise qualitatively the ways in which learners with developing varieties present complex events and embed them in time, in order to shed some light on various aspects of the evolution of learner varieties in text production. In doing so, we seek to go beyond the findings presented in studies bearing on the acquisition of temporal means (Dietrich, Klein, and Noyau 1995), as well as those concerned with the development of lexical items - verbal in our case (Noyau 1993; Dietrich 1989).

In order to deal with the different modalities of representing complex events in language production by a range of speakers (L2 learners, bilingual children, native speakers of different languages), we look closer at two key aspects of the conceptualisation of event structures in texts (cf. Noyau 1997, 1999; Noyau and Paprocka 2000):

- a) *granularity*, or the degree of temporal partitioning of situations,
- b) *condensation*, or the degree of hierarchical organisation of event structures.

The human mind is able to modulate its representations of a state of affairs, taking different, more or less differentiated, views on it, i.e. identifying a smaller or bigger number of its sub-components. What interests us here is the application of granularity to the temporal domain in texts. *Temporal granularity* is a qualitative dimension which characterises the ways in which, in texts, a complex dynamic situation will be conceptualised, with either a high degree of granularity, i.e. presenting a detailed series of micro-events, or a low degree, as one macro-event or a few events, in which the different components merge. The temporal interval associated with this situation is more or less segmented into sub-intervals corresponding to many or few micro-events. These micro-events fill either the whole temporal lapse or just parts of it, leaving temporal gaps which can be filled by the listener who then infers intermediate components of the macro-situation.

We will use the term situation throughout this paper in two ways: a) for perceived or conceived states of things which are the stimulus to a linguistic representation by a speaker; b) in a technical sense, as in the studies on temporality by Comrie (1985: 5) and Klein (1994), as the lexical content of a predicate, which has given inherent temporal characteristics (duration, change, etc.,

often called *Aktionsart* in the literature), and which can be embedded in time within the complex temporal structure of the text.

In this technical sense, the labels action, event, process, activity, state and the like, as well as 1-state vs 2-state situations (depending on the different authors) refer to different types of situations.

An event is a situation considered as a singular occurrence embedded in time. Events are most frequently situations that include an inherent boundary and whose duration is limited. Aspectualising devices allow the speaker to present a durative situation as a singular bounded occurrence. As narratives are by definition made of a series of events ( $\pm$  additional material), we will often use *event* when referring to situations which make up the narrative.

Two aspects of temporal granularity will be examined: a) the degree of granularity adopted by a speaker in partitioning a situation for telling it; b) shifts in granularity, linked to discursive options which permit to present the complex situation in a hierarchical way, as in the temporal "encapsulations" studied by de Saussure (1998).

Temporal granularity can manifest itself in several ways: partial vs more exhaustive representations of the events as well as shorter or longer sub-events filling the overall time interval (on the theoretical background of this notion, see Noyau (1999)).

This dimension can be characterised by contrasting different ways of telling the same story. The degree of granularity can be quantified by comparing the number of situations in different versions a) of the whole text, b) of an episode, c) of a portion of a dynamic situation expressed by one or several predicates. Comparing the length of narratives, in terms of number of episodes or of propositions, will show if the situation is presented in a more fine-grained or a less fine-grained way, i.e. with a high or a low degree of granularity.

Each conceptualised event belongs to a *proposition*, which, for the present purpose, is defined as a conceptual information unit which minimally includes reference to a situation (a predicate + its associated entities), reference to modality and, optionally, reference to time, to space, and to other circumstances (Levelt 1989; Klein and von Stutterheim 1989). The proposition is reconstructed from the text by the interpretation process on the basis of the linguistic material and the structural and contextual inferences. It is normally expressed by a syntactic clause, but not all syntactic clauses express propositions (*it is the dog that broke the glass* contains two formal clauses, each with a finite verb, but refers to only one situation, and counts as one proposition) — nor all propositions are expressed by a clause, even in full-fledged language: for example *not here* may be a conceptual proposition in an appropriate con-

text. In what follows, we keep apart these two notions for referring to the conceptual and to the linguistic level respectively.

The study of conceptualisation at text level requires a specification of the propositions that are linked. Moreover, we take suprapropositional units into consideration, such as utterances, episodes, and the text itself.

We take the *utterance* to be an autonomous communicative unit, made up by one or more propositions uttered together, which has an illocutionary force, and whose contribution to the information structure of the text can be described as a whole. Various criteria were considered together to segment the texts into utterances: syntactical, semantical, intonative, and interpretative (cf. Sanz Espinar 2000), leading to a consensus between analysts.

Finally, narrative texts can be segmented into *episodes* (Trabasso and Nickels 1992), viewed as a set of propositions which contain, at least, a goal, an attempt to meet this goal, and an outcome. In addition, as all our narrative data were elicited from a visual stimulus (film sequence, picture strip), the stimuli were also analysed in order to evaluate the episodic restitution in each narrative. Sometimes this restitution is quite simple (as a single macro-process per film / picture episode, i.e. with a low degree of temporal granularity), sometimes this restitution is complex and detailed (as a sequence of micro-processes per film / picture strip episode, i.e. with a high degree of temporal granularity). The linguistic means for choosing a specific degree of granularity are the lexical items for situations (states, activities, events, actions), i.e. mainly – but not exclusively – verbs.

*Condensation* is concerned with the linking of conceptual propositions into larger utterance units. When producing a text, the speaker has to comply with constraints imposed by the linear nature of spoken language. However, a message is not always conceptualised as a linear construct (Denhière and Baudet 1991; Levelt 1989; Trabasso and Nickels 1992). Texts, and in particular narratives, can also be hierarchically structured. A body of events making up a complex dynamic situation may be grouped into a hierarchical relational structure, displaying a high degree of condensation which is manifested by multi-propositional utterances and by hypotactic linkage. Conversely it may be expressed as a chain of isolated monopropositional utterances, with a lower degree of condensation.

The utterance was taken as the basic unit in our analysis of condensation. The relation between propositions within the utterances is usually hierarchical. Therefore, the quantitative cues of condensation area) the mean number of propositions per utterance in the text; b) the mean number of embedding levels per utterance.

Furthermore, condensation can be described qualitatively, by analysing the kind of relationship between the situations of different propositions: semantic (temporal, causal, aspectual, etc.), and enunciative / informational (topic / focus, foreground / background). Linguistic means realising these interpropositional relationships are mainly connectors, embedding devices, and verbal morphology.

Finally, two other notions are in order in relation to the two key dimensions that are discussed: when the event components are presented as a chain of temporally ordered sub-intervals, texts can be characterised as *sequentialised*. When the event components are linked to each other by diverse relations between the temporal intervals they cover (time of the situation,  $T_{sit}$ ) and the asserted time intervals (time of assertion,  $T_{as}$ ): partial or total overlap, inclusion, among others (in terms of Klein's (1994) model of time in language), texts can be characterised as *aspectualised*. We will be referring to more or less sequentialising and to more or less aspectualising languages, according to the means allowing these configurations. These tendencies have to be traced in native speakers' texts, as recent studies have shown (Carroll and von Stutterheim 1997; von Stutterheim and Lambert in this volume). These notions are linked to granularity and condensation in that sequentialisation tends to be associated with high granularity and with low condensation, and aspectualisation with low granularity.

A series of studies were conducted with the aim of observing the options chosen by speakers in L1 and L2 and the constraints on these options.

We are concerned here with the different types of linguistic means used for the expression of these options (lexical items: mainly verbal, used for events, syntax of interclausal relations, temporo-aspectual morphology, discourse configurations). Our aim is to determine how different *linguistic* choices map onto the *conceptual* options of granularity and condensation, and how these conceptual options help to distinguish between learner varieties at different stages in the acquisition process.

In the initial stages of acquisition, the emerging repertoire develops by a series of changes in the relation between forms and functions. Owing to the limitations of the lexical repertoire and, more notably, the grammatical repertoire, the learners are led to adopt modes (similar for all learners) of organising information which, although robust, are restrictive. In the later stages of the acquisition process, with an increased lexical repertoire and grammatical capabilities, the options available to speakers increase. This, somewhat paradoxically, gives more room for the influence of the L1 in the production of texts. This phenomenon shows up in the influence of the stronger language on the weak language in the development of bilingualism and in childhood acqui-

sition of a L2 on the one hand, and in the most advanced stages of second language acquisition on the other hand: while the linguistic repertoire of the target language is mastered, there are still some peculiarities in the organisation of information in text production in the learner language (Carroll and von Stutterheim 1997).

These considerations led to state a series of hypotheses which could be tested in different types of data (they are presented in greater detail in Noyau and Paprocka 2000).

Granularity will allow to distinguish different levels within early stages of acquisition: the degree of granularity will increase with the development of lexical items for expressing events in the L2, becoming a free variable at more advanced stages, that is, giving the speaker greater leeway when faced with the situational constraints imposed by the particular communicative task.

Condensation will be more relevant to deal with intermediate and advanced stages of acquisition: learners' language production will show a development from an accumulative presentation of information towards a gradual command of hypotaxis, allowing the hierarchical organisation of narratives. However, the functional use of these procedures in the L2 will remain under the influence of the modes of organisation proper of the L1 for a long time, even in the case of very advanced learners.

## 2. The data

The studies presented in this paper deal with a range of different situations and levels of acquisition. By making comparisons of narrative texts in the L1 and the L2 between different stages in the acquisition of the L2 or between groups of learners at different levels, between productions by native speakers and by children in a bilingual situation, we highlight different positions on the axes of granularity and condensation and attempt to determine the factors which contribute to the varying degrees of granularity and condensation encountered.

A range of narrative accounts were elicited using previously-existing stimuli used in research on language acquisition: picture sequences (Hickmann 1995; Berman and Slobin 1994); cartoon strips (Stutterheim and Lambert, in this volume). These accounts were obtained in the same controlled conditions in each case, thus permitting comparisons to be made. The different studies presented here bear on:

- childhood bilingual acquisition (French-German: Schneider);
- initial and intermediate stages in second language acquisition (French L2

- with Polish L1: Paprocka);
- later stages in second language acquisition: advanced learners (Spanish L2 by French learners, French L2 by Swedish and by Spanish learners: De Lorenzo, Kihilstedt).

Bringing together these different studies led us to evaluate the weight of different factors at play in the degrees of granularity and of condensation that different speakers display in their texts. In fact, the two key dimensions may vary according to: (i) cognitive or linguistic development in child language acquisition; (ii) the level of L2 acquisition; (iii) the communicative task (requirements of the text type, adaptation to the hearer); (iv) global tendencies of a given language, given the options offered and the constraints imposed by the linguistic system; and finally, (v) individual preferences may show up when the linguistic repertoire reaches a given level of development.

Longitudinal case studies give access to the first two factors, careful design of data collection takes care of the third one, cross-linguistic comparisons bring to the fore the strength of language-specific tendencies, and, finally, cross-sectional studies show that inter-individual variation does not prevail over the other factors. Therefore, we brought together several longitudinal and cross-sectional studies of granularity and condensation in an acquisitional and typological perspective.

## 3. Results

### 3.1. Bilingual acquisition in children

With regard to childhood language acquisition, Schneider (1999, 2000a, 2000b) observes a parallel development in the narratives produced by a French-German bilingual boy living in France, aged between 3 (years); 6 (months) and 5;2, in both languages, using Mayer's (1969) stimulus *Frog, where are you?*, which relates a young boy's attempts at finding his pet frog.

Between 3;6 and 4;0, only part of the events represented in the pictures are present in both the French and the German texts, and the child makes use of indirect means to refer to the events (direct reported speech not introduced by verbs of saying, onomatopoeia and noises, gestures, a theatrical way of speaking: expressive prosody and change of voice), resulting in a low degree of temporal granularity. At the same time, the first hypotactic structures appear in both languages: temporal subordination can be observed in the orientation parts and subordination of cause and purpose emerges in the development parts of the narratives<sup>2</sup>.

Between 4;0 and 5;0, in both languages the child makes use of reference to space *überall / partout* 'everywhere' to summarise and to anticipate in the search for the frog outside the house and to list the different places where the frog is looked for. Consequently, the expression of some information is lacking, in particular the (negative) outcomes of the different attempts at finding the frog, as well as the continuation of the search after each failed attempt (low degree of temporal granularity in the development part of the narrative). The amount of direct reported speech diminishes. The condensation of information by hypotaxis is found mainly in the orientation part (temporal subordination). However, a few cases of condensation by hypotaxis within episodes appear in the development part (relative subordination and subordination of cause and purpose).

The two narratives produced at 5;2, one in French and one in German, also converge on certain points. The number of clauses increases, as does the degree of temporal granularity of the texts. The previous extensive use of direct reported speech gives way to a new concern for a more exhaustive selection of the situations presented in the pictures (including actions that occur simultaneously), whilst a high degree of condensation occurs in the opening stages of the narratives. New forms of expressing simultaneity surface, such as the German adverb *solang* 'as long as/while' and the French temporal conjunction *pendant que* 'whilst'. A number of events expressed in the development parts of the story are also condensed by hypotaxis.

It can be observed then, a progression in the reference to events in narratives collected at the different stages: from a partial representation and linear organisation of the events to a more exhaustive selection and a more hierarchical organisation in the two languages. However, these observations merit greater reflection. Before the age of three, the subject already has at his disposal certain linguistic forms allowing the production of hypotactic structures in both languages (Schneider 1998). This may be seen in productions elicited using other stimuli as well as in personal narratives realised by the subject at barely three years old. The analysis of these narratives shows that the familiarity with the nature of the events to be expressed favours the selection of a great deal of information necessary to the addressee and the linearisation of this information into a hierarchically structured text. This is particularly true for personal narratives. This finding suggests that the linguistic repertoire alone does not dictate the selection of information to be transmitted, nor does it determine the use of complex means appropriate for text organisation. The construction of a narrative seems to depend, in the case of the subject observed, more on cognitive factors (macro-planification of discourse vs picture saliency<sup>3</sup>, the degree of familiarity with the particular situations<sup>4</sup>; situations al-

ready experienced by the subject vs new situations, the length of narratives) than on the (roughly equal) command of the two languages at a given age.

The fact that the progression of the language productions of child learners is not linear in nature with regard to granularity and condensation, but is rather subject to cognitive factors, can be supported by the spontaneous non narrative productions of another French-German bilingual boy of around two and a half years old, collected by Schneider.

Example (1) is produced spontaneously by the boy in a familiar situation (leaving the crèche and going home). This sequence is characterised by a high degree of temporal granularity: the child cuts up the process of *going home* into a multitude of micro-actions. The degree of granularity is far higher than that one would normally find in adult productions about this kind of situation (micro-actions such as *put the key in the lock, turn the key, open the door*, etc.) go without saying when you simply want to refer to the action of *going home*) and far higher than is actually needed for communication to be effective in the given situation. This sequence rather points at the young subject's need to imagine complex actions and to build up scripts for familiar, frequently experienced actions. In contrast to the observations made by Cordier (1994: 91), who found that in recall tasks bearing on familiar scripts of complex actions, the recall of actions becomes increasingly complex with age (between four and six years), it rather seems that, in natural interaction, the expression of micro-actions of this type should fade away with age, i.e. once the child has elaborated the script of a familiar action and has learnt that micro-actions do not need to be expressed for the communication to be effective. The child has to learn how to handle granularity and to select or leave out some micro-actions, and to judge what information can be inferred. In the case of (1), however, the child makes explicit most of the micro-actions belonging to the overall scenario he is developing, thus giving preference to the representative function of language above the communicative functions. In other words, the child has to learn what degree(s) of temporal granularity is /are appropriate to a given communicative situation.

- (1) "Going home" (CHI: aged 2;4)

\*AD 1: *au revoir on va rentrer*  
goodbye we will go home

\*AD 2: *nous aussi + au revoir*

*we too + good bye*

\*CHI: *au revoir nous aussi on va rentrer*  
good bye we also we will go home

\*CHI: *on va sortir de la crèche*

we will exit of the crèche  
\*CHI: *passer par la place avec la fontaine*

go past by the square with the fountain  
\*CHI: *traverser la rue*

cross the road

\*CHI: *ouvrir la porte*

open the door  
\*CHI: *monter l'escalier*

climb the steps

\*CHI: *mettre la clé dans la serrure*

put the key in the lock  
\*CHI: *tourner la clé*

turn the key  
\*CHI: *ouvrir la porte*

open the door  
\*CHI: *enlever le manteau*

take off the coat

'

'Goodbye, we're going home. We too. Goodbye. Goodbye, we're also going home. We're going to go out of the crèche, go past the square with the fountain, cross the road, open the door, climb the steps, put the key in the lock, turn the key, open the door, take off our coats'.

Spontaneous productions of this type would suggest that the development of temporal granularity in a child's language production is not necessarily characterised by a progression from productions lacking certain information towards a more exhaustive selection of information in all contexts and in all types of discourse. On the contrary, a higher degree of granularity may be observed early on in certain contexts (familiar actions) and may be absent in the expression of other actions (those less familiar to the child). In order to formulate utterances, the child must have access to certain linguistic means.

However, the child's level of cognitive development would appear to play a crucial role in the selection of information to be expressed and thus in the choice of the degree of temporal granularity adopted (as pointed out by Romeo 1999). The same applies to the development of complex linguistic means which allow the condensation of information in texts. Whilst hypotactic structures may appear early on in day to day conversation, they will emerge later on in monological discourse such as narratives.

### 3.2. Initial and intermediate stages in L2 acquisition

This section summarises analyses of a longitudinal corpus of L1 and L2 narratives produced by six Polish teenagers between six and thirty-eight months of French tuition at school. The productions were elicited using the stimuli *Modern Times* and the *Cat Story*.

In picture-based retellings, the learners mostly opt for mentioning the macro-events only,<sup>5</sup> and refer to the most important and the largest events of story (macro-events) by means of basic level verbal items, as: *aller; venir; dire; faire; vouloir*; 'go, come, say, do, want' (cf. Viberg 1993; Paprocka 1997) once they become able to produce narratives. They thus stick to a low degree of temporal granularity, so that the structure of their narrative is very straightforward but clear, as shown in Magda K.'s production:

(2) (Magda, 6th month)

1 *sur /de larbe/est l'oiseau avec ses enfants –*

on the tree is the bird with its children

2 *quand l'oiseau + + laisse ses enfants –*

when the bird leaves its children

2a */euh/ il vient grand [muy-e] chat –*

there arrives big bad cat

3 *il veut / il veut [mōZ] + le petit oiseau –*

it wants it wants eat the little bird –

4 *mais il vient grand / grand chien*

but it arrives big big dog

5 *et il /le/ tire par la [ke] <taken over from the interlocutor>*

and it him pulls at the tail

6 *maintenant + arrive l'oiseau avec + le déjeuner*

now arrives the bird with the breakfast

7 *pour ses enfants –*

for its children –

8 *encore le /le chien / [purswi] + le chat*

again the dog pursues the cat

'On the tree is the bird with its children. When the bird leaves its children, big bad cat arrives, it wants it wants to eat the little bird, but there arrives big big dog and pulls him at the tail. Now arrives the bird with the breakfast for its children. And the dog chases after the cat'.

As for condensation, it seems that in early narratives (after six months of tuition), the linguistic difficulties favour the strict adherence to the stimulus. This would explain the predominance of events expressed one following the other

in accordance with the sequence of images<sup>6</sup>. This approach nonetheless allows the learners to stick to the "causal path" (Trabasso and Nickels 1992), which, at this stage, is still fairly easy to lose sight of, given their limited narrative capacity in the L2.

In the later texts, we find a higher degree of condensation: the learners are able to put across the same information without having to assert each event separately. They use different means such as nominalisation: the events are expressed verbally and also nominally, for example, in French: *être absent* >> *l'absence* ('to be absent >> the absence'). Meanwhile temporal granularity increases, with more finely-grained micro-events and the possibility of ordering event structures into whole-part relations, so that the texts become more condensed:

- (3) (Ola, 30<sup>th</sup> month)
- a) *Chaplin toujours a fait les choses*  
*Chaplin always has done the things*  
*pour se [...] trouver en prison*  
*to himself find in jail*
- parce que ... il n'a pas été la maison*  
*because he not have been the house*
- le travail la famille et il par exemple*  
*the work the family and he for example*
- + *il est allé au restaurant...*  
*he is gone to the restaurant*
- 'Chaplin always did the things in order to go to jail because he wasn't the house work the family and + for example + he went to the restaurant ...'.

- (Magdak, 35<sup>th</sup> month)
- b) *alors pendant l'absence de leur mère +*  
*so during the absence of their mother*  
*elle a volé pour trouver la nourriture*  
*she has flown to find the food*
- quelque chose pour manger +*  
*something to eat*
- a arrivé un chat +*  
*has arrived a cat*

*pour manger les petits oiseaux*  
*to eat the little birds*  
*'So during their mother's absence + she (= the mother bird) flew off to find some food / something to eat + a cat came along + to eat the little birds'*

In (3a), *aller au restaurant* is one of the micro-events specifically placed under the heading *faire des choses pour retourner au prison*, while in (3b) a single complex utterance sums the story up: *pendant l'absence de leur mère [...] a arrivé un chat + pour manger les petits oiseaux* ('during the mother's absence [...] a cat came along + to eat the little birds'). There is no longer a series of ordered events, but the texts reveal a higher degree of condensation, as they are organised into a complex bundle of temporal and purpose relations around one main event.

After the thirtieth month, the lexical repertoire for events becomes increasingly richer, allowing the speaker to break down the macro-events into series of micro-events. The number of different verb types increases; in *Modern Times*, the amount of verbal items used by the six learners is: 10<sup>th</sup> month = 55 < 16<sup>th</sup> month = 73 < 30<sup>th</sup> month = 67 < 38<sup>th</sup> month = 75; in the *Cat Story* - 6<sup>th</sup> month = 27 < 35<sup>th</sup> month = 51.

More advanced learners whose lexical repertoire has become richer (cf. Paprocka 1998), refer to a smaller number of macro-events and more micro-events, and they construct the stories with a higher temporal granularity: temporal partitioning of situations increases by presenting detailed series of micro-events expressed by more specific (verbal and nominal) items. This evolution can be illustrated by a comparison between the 10<sup>th</sup> and the 38<sup>th</sup> month narratives narrative of one learner, Bartek, for the same episode:

- (4) Bartek, *Modern Times* 1 - 10<sup>th</sup> month
- 1 *oui euh + [cet nom] trouve] le travail*  
*yes this man find the job*
- 2 *il travaille*  
*he works*
- 2a *mais + tout à l'heure il finit [cel] travail +*  
*but soon he finishes this job*
- 3 *et il + il + il + il + il a ale] dans la ville*  
*and he he he he has gone in the town*
- 'Yes, ehm, this man finds a job, he works, but soon he finishes this job and he he he has gone down town'.

(5) Bartek, *Modern Times* 4 - 38<sup>th</sup> month

- 1    *oui + il a obtenu une lettre //*  
     yes he has received a letter  
 1a *qui lui [a permis]*  
     which him has allow  
*trouver le travail /*  
     find the job
- 2    *et euh il a trouvé*  
     and he has found  
 3    *il a travaillé dans la + + endroit où +*  
     he has worked in the place where  
 3a *où on construit les bateaux*  
     where one builds the boats  
 4    *il + il a fait les petits boulots*  
     he has done the small jobs  
 5    *il + oui + le chef de cet endroit + lui a demandé*  
     he yes the boss of this place him has asked  
*rechercher //*  
     to look for
- 5a *le morceau + de bois //*  
     the piece of wood
- 5b *comme ça / il a dit comme ça*  
     like this he has said like this
- 6    *il a trouvé //*  
     he has found
- 6a *mais c'était euh le morceau qui aidait*  
     but it was the piece which helped  
*+ [reste] / qui aide rester + bateau + sur la terre*  
     staying which help stay boat on the ground
- 7    *il / le bateau / quand il a pris ce morceau //*  
     he this boat when he has taken this piece
- 7a *le bateau euh + + est tombé euh*
- 8    *et il a été chassé*  
     and he has been chased

'Yes, he got a letter which allowed him to find a job. And he found. He worked in a place where they build boats. He did small jobs. He yes the boss of this place asked him to look for the piece of wood. "Like this" he said "like this". He found, but it was the piece which helped staying which helped the boat stay out he ground. He, this boat; when he took this piece, the boat

fell, and he was chased'.

Changes in the degree of condensation also appear in the 30<sup>th</sup> month. In the initial stages, i.e. from six to ten months of tuition, paratactic constructions prevail. Even though, for some subjects, hypotaxis with relative pronouns (*que, qui, quand, où*) is also found, allowing the early emergence of dependent clauses. The rather early emergence of the syntactic structures of complex sentences in L2 enables the learners to produce hierarchically organised utterances. This is probably an influence of formal instruction, centred on syntactic construction types to be used in complex sentences. Moreover, after thirty-eight months, the quantitative development of a repertoire allowing the construction of multi-clausal sentences is striking: from one session to the next, the number and range of conjunctions and logical connectors increases. All-round, multi-purpose connectors give way to more specialised connectors: *mais, et, que > qui, parce que, comment, où > quand > bien que, donc, grâce à > pendant que*. We find a direct relation between the order in which these items are taught and their order of appearance.

When the learners come to use more specialised connectors, they link two or more propositions into larger, hierarchically structured, units, thus producing multi-propositional utterances with a higher degree of condensation. The condensation index in narratives goes up during the 38 months of investigation (number of utterances / number of propositions).

The tables show the evolution of the condensation index in the *Cat Story* and *Modern Times*, produced by the six learners:

Table 1. Evolution of the condensation index. Cat story.

Month	6th	12th	16th	35th	L1 Polish
Condens. Index	1.2	1.1	1.5	1.6	1.6

Table 2. Evolution of the condensation index. Modern Times.

Month	10th	16th	30th	38th	L1 Polish
Condens. index	1.3	1.5	1.5	1.4	1.6

In the L2 Cat story narratives produced after sixteen months of tuition, the condensation degree is not far from that of their L1 narratives. It finally draws level after thirty-five months.<sup>7</sup> For *Modern Times*, the comparison between productions in L1 and L2 shows the early emergence of hypotactic constructions in the L2 which are frequently used in the L1, for the same functions as in the L1: relative clauses with *qui* 'who' (L1: *kory = qui* masc., *kora = qui*

fem.) mostly for specifying entities; temporal subordination with *quand* 'when' (L1: *kiedy/gdy*). These two tasks give different images of the learners' narrative and linguistic competence.

### 3.3. From intermediate to advanced stages

In this section we present data from learners at later stages of acquisition: Swedish-speaking university learners of French at intermediate and advanced stages, and a cross-sectional study of French-speaking Spanish learners and Spanish-speaking French learners at very advanced levels.

Two aspects of granularity will be treated in this section: the link between granularity and acquisition level on the one hand, and the interaction of granularity and sequentiality with respect to language-specific differences on the other hand. More precisely, we will look at the degree of granularity adopted by native speakers and its potential influence on narrative structure, as reflected in data from Swedish and Spanish learners of French and French learners of Spanish.

The stimuli used for the Swedish learners were excerpts from two silent movies<sup>8</sup>. For one of the stimuli, *The Sandbox* (Fr. *Le Bac à Sable*) a longitudinal investigation was done: four students recounted the film sequences three or four times over a period of two years. These learners have been studied extensively by researchers in the Interfra project with the aim of establishing distinctive grammatical and discourse features characteristic of different advanced levels. According to the above-mentioned studies, one learner, Marie, has a more advanced learner profile, whereas the production of Yvonne characterises a less advanced, or rather intermediate, learner. Given that their proficiency levels had been established according to independent criteria in other studies, it was assumed that the link between granularity and acquisition level could be more easily examined.

#### 3.3.1. Granularity and level of acquisition

The length of the re-tellings in number of propositions varied randomly both within and between learners. The degree of granularity varied accordingly, since long retellings often indicate a fine-grained account and short retellings the opposite. No clear distinction could be made between the advanced level (Marie: (6)) and the intermediate level (Yvonne: (7)) as far as granularity was concerned. Both learners sometimes made use of 'synthesising' techniques in

describing complex events, with a low degree of granularity:

- (6) (Marie)

*l'homme* essaie tout pour lui plaire [...]

the man tries everything to him please. //

mais / le petit gamin il est toujours très très fâché.

but / the little kid he is still very very angry

'The man tries everything to please him, but the little kid, he is still very very angry'.

- (7) (Yvonne)

*e:t mais l'enfant n'aime pas l'homme tellement.*

and but the child not like not the man much

*il fait tout pour/pour lui faire/*

he does all to to him make

*lui faire sortir de: de là.*

him make exit from there

'And but the child doesn't much like the man. He tries everything (to get him to come out of there)'.

On other occasions, they encoded events with a higher amount of detail, even when the intended specific verb item was not available in French, so that transfer from L1 Swedish occurred, as *sparka* 'kick' in (9):

- (8) (Marie)

*et puis l'homme voit passer un vendeur de de ballons.*

and then the man sees pass a seller of balloons

*et il / il court après.*

and he / he runs after

*il achète / tous les ballons /*

he buys all the balloons

*et les donne au gamin /*

and them give to the boy

*qui s'envole.*

who refl. fly off

'And the man sees a balloon seller pass by and he / he runs after him. He buys all the balloons / et gives them to the kid / who floats off.'

(9) (Yvonne)

<i>quand</i>	<i>il</i>	<i>vait que:</i>	//
when	he	sees	that
<i>que</i>	<i>le garçon</i>	<i>devient un peu jaloux /</i>	
that	the boy	becomes a bit jealous	
<i>il</i>	<i>fait des / il donne les bonbons [...]</i>		
he	makes the he gives	the sweets	
<i>mais</i>	<i>le / le garçon // mm: //</i>	<i>*ja *sparka //</i>	
but	the the boy	well kick	
<i>lui</i>	<i>fait du mal quand même.</i>		
him	does pain anyway		

'and when he sees that // that the boy becomes a bit jealous / he makes some / he gives the sweets [...] but . the / the boy // mm: // \*well \*kick // hurts him anyway'.

This intra-individual and inter-individual variation in the degree of granularity was constant throughout the two-year investigation period.

No systematic study of the condensation dimension was carried out on these learners. However, sporadic observation clearly showed that the learners differed in the way the events were hierarchically structured. Marie made use of various syntactic means of condensation, such as elliptic infinitive constructions: *au lieu de craquer* and *pour s'échapper de l'enfant*, as in (10):

(10) (Marie)

<i>au lieu de de craquer le bonbon</i>	
instead of	bite the sweet
<i>le petit enfant craque le doigt de l'homme . /</i>	
the little child bites the finger of the man	
<i>pour pour s'échapper de de l'enfant /</i>	
to to escape from from the child	
<i>le l'homme / achète des ballons</i>	
the the man buys some balloons	
<i>d'un d'un / d'un vendeur de ballons</i>	
of a of a seller of balloons	
<i>qui qui passe.</i>	
who who passes	

'Instead of biting the sweet the little child bites the man's finger. To escape from the child the man buys some balloons from a passing balloon seller'.

Elliptic constructions were scarcely used by Yvonne, except *pour + infinitive*

(to + inf.) as in (7) *pour lui faire sortir de là* 'to get him to come out of there'.

She used the same construction in her second retelling, at the same point in the narration, which suggests that it was rather used as a chunk than as a productive condensing device.

This difference in condensation has been confirmed in other studies on the same learners. Kirchmeyer (2002) studied the general textual competence in advanced learners. In her investigation, Marie tended to link clauses by more complex subordinating means than other learners. She also had the highest number of clauses per utterance<sup>9</sup>.

Likewise, in another linguistic task (dialogues), Marie uses a wide range of different connectors and other means to structure information hierarchically (Hancock 2004). As regards temporal linking of discourse, Kihilstedt (1998, 2002b) showed that in the dialogues, Marie managed to express temporal moves back and forth on the time axis by her own linguistic means. This was done through the use of various morphological (e.g. the pluperfect) and syntactic means (e.g. temporal subordination, narrative present with subject ellipse). Still she didn't lose track of the overall temporal cohesion of long sequences anchored in the past. Yvonne, on the other hand, tended to place all events in a default temporal frame of "past time", without explicit marking of the temporal links between them.

Let us sum up the observations so far. Granularity seems subject to individual preferences, rather than to proficiency level. This observation is consistent with our general hypothesis (cf. section 1) that the degree of granularity will become a free variable once the lexical and grammatical means of the target language are less of an obstacle to expression. Proficiency enables the learner to choose more freely whether to give a fine-grained account of events or not. As shown in the production from Yvonne, this choice seems to appear already at intermediate stages of acquisition. Yvonne's lexical repertoire for verbs is still limited (cf. (9)), a fact that does not prevent her from choosing different degrees of granularity in the different retellings.

In contrast to the observations concerning granularity, there seems to be a link between proficiency level and the degree of condensation as defined in 1. above, i.e. clauses in a text linked in a hierarchical structure. Condensation increases with higher proficiency, irrespective of the nature of the task (narratives or dialogues), as demonstrated evidence in the above-mentioned studies.

### 3.3.2. Granularity in L1 and its influence on L2 production

The degree of granularity adopted by the speaker depends on many factors, one of which is the acquisition level. However, as shown in the preceding section, beyond a certain stage of acquisition, the importance of this factor decreases in favour of the learner's individual choice.

For more advanced learners, language-specific differences regarding the degree of granularity in native speaker production come into play. As stated in the introduction, a dynamic situation can be conceptualised in different ways, with either a high degree of granularity (a series of detailed micro-events) or a low degree, where potential sub-events merge in one or a few macro-events. This choice, although depending partly on personal narrative style, is also determined by the linguistic means at the native speaker's disposal, and thus reflects conceptualisation tendencies of a particular language. The question can be raised as to whether advanced learners have acquired the degree of granularity characteristic of the target language, or whether a foreign "dis-course accent" lingers on, reflecting the conceptualisation tendencies of the mother tongue. As stated by Slobin (1993: 245): "Each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second language acquisition".<sup>10</sup>

The task of the advanced adult learner is to discover and acquire the linguistic means reflecting these "different kinds of attention" in the target language. By studying conceptual choices made by native speakers, one can examine whether learners opt for L1 or L2 strategies, when faced with the task of constructing a narrative. This question was examined in the L2 French narrations by the Swedish learners, as well as in the L2 French and L2 Spanish narrations of Spanish and French learners. The results from the Swedish learners will be presented first.

The inherent constitutive feature of a narrative text is the consecutiveness of events, but this feature can be more or less central, depending on the linguistic (morpho-syntactic and other) devices available. Establishing the degree of granularity in native speakers' narrations is one way of finding out how central sequentiality is in a given language, and thus a tool for addressing the issue of textual typological differences.

It is important to keep in mind that a narrative text may be detailed even without explicit marking of the consecutiveness of events. This is particularly true in advanced learners, who have a greater range of means of expression at their disposal. Therefore, in our analyses of narrations at advanced levels, an additional distinction was made between a sequential presentation of events,

i.e. when the event components are presented as a chain of temporally ordered sub-intervals, and an aspectual presentation of events, i.e. when the event components are linked together by diverse relations between the asserted time interval – which, in the default case, is the time of the previously mentioned event – and the actual time interval that the event takes up on the time (i.e. relations between TT and TSit, see Klein's model 1994 and above). In the first case, the degree of granularity tends to be higher; in the second case, granularity tends to be lower, as if one way of presenting the events would somehow compensate for the other. It seems that a given language will prefer one or the other of these ways of embedding the narrated events in time, and this preference will depend upon the linguistic means offered by the language.

### 3.3.3. Granularity and sequentiality in Swedish and French

The characterisation of Swedish and French with respect to the degree of granularity was based on native speaker retellings of the two film stimuli, *The Sandbox* and *The Quest*.

Native French speakers, just like native Swedish speakers, recounted the films mainly in the present tense. It turned out, however, that the degree of granularity was considerably higher in the Swedish production. The most general tendency was for the Swedes to form a sequential structure and use a greater number of connectors that mark consecutiveness, such as *sen* and *så* 'and then'.

For *The Quest*, the mean length of the texts in terms of number of words was roughly equivalent for the two groups of native speakers (9036 versus 9098). However, in Swedish, the number of connectors was more than double of that used in French (200 versus 85). For *The Sandbox*, the tendency was clearer still: the Swedish speakers used fewer words but more connectors (37 for 1328 words) than the French speakers (23 for 2358 words)<sup>11</sup>. In Swedish, this preference for putting events in sequence is expressed most notably using the connector *så* 'and then'. This marker, when followed by an inversion of the subject, imposes a sequential interpretation, whether there is a causal link between the events or not<sup>12</sup>. So, for example, the clause *så trod han* 'and then he thinks' in the following example marks referential movement of time (i.e. belongs to the foreground), despite the fact that it contains a stative verb:

## (11) L1 Swedish

<i>så</i>	<i>hitar</i>	<i>han</i>	<i>en vat</i>	<i>pöл /</i>
then	finds	he	a wet pool	
<i>så</i>	<i>tror</i>	<i>han</i>	<i>att de kommer</i>	<i>ovanifrån /</i>
then	believes he	that	it comes	from above
<i>så</i>	<i>kollar</i>	<i>han</i>	<i>om de gör de /</i>	
then	checks he	if	it does	
<i>men / de gör de inte.</i>				
But	it does not			
<i>så</i>	<i>han börjar</i>	<i>krafsa</i>	<i>på den där pölen /</i>	
then	he starts	scrape	on that pool	
<i>så</i>	<i>ramlar</i>	<i>han igenom</i>	<i>igen</i>	
then	falls he	through	again	

'And then he comes across a pool. And then he thinks it's coming from above. And then he checks to see whether that is the case. But it isn't, and so he starts to scrape away at the pool. And then he falls through again'.

French speakers use fewer connectors of this type, but rely more on other means of linking events, thus reducing the relation of consecutiveness. Let us take, for example, the *gerondif* 'gerund' in French: *en Vant* (e1) + NP V (e2). Events expressed in the *gerondif* can be interpreted, according to the context, as either simultaneous or consecutive. In the following examples, both interpretations seem plausible, despite the presence of the connector *et puis* 'and then' in the first one:

## (12) L1 French

<i>et</i>	<i>puis en travaillant</i>	<i>cet</i>	<i>espace mouillé</i>	
and	then by working	this	space wet	
<i>il est</i>	<i>à nouveau aspiré</i>			
he is	again sucked up			
'And then he works and / as he is working this damp ground, he gets sucked in it again.'				
e1 < e2 or e1 = e2?				

## (13) L1 French

<i>en</i>	<i>se faisant engloutir</i>			
by	refl. making swallow			
<i>il tombe dans un trou</i>				
he falls in a hole				
'he is swallowed up and / as he is being swallowed up he falls in a hole'				

## e1 &lt; e2 or e1 = e2?

The same event is typically expressed thus in Swedish:

## (14) L1 Swedish

<i>å</i>	<i>så börjar han gräva i vattnet</i>		
And	then starts he dig	in the water	
<i>å</i>	<i>så åker han igenom marken</i>		
and	then goes he through the ground		
'and then he starts digging in the water. And then he falls through the ground'			
e1 < e2			

where the only possible interpretation is one of succession from one event to the next.

In selecting means of expression other than connectors, such as, for example, the *gerondif* 'gerund', French speakers give less priority to the temporal succession of events. Thus, temporal sequencing is less central in the French production than in those of Swedish speakers. Forty-four percent of the clauses produced by Swedish speakers in *The Quest* data express temporal move, thus belonging to the foreground, compared to 33% in French. This is a quantitative indicator that sequentiality is higher in Swedish than in French.

The results obtained for Swedish speakers match those found by Carroll and Stutterheim for German speakers (1997). These speakers tend to rely on an abstract temporal structure (a time axis) independent of the event structure, making considerable use of adverbials and connectors to express temporal localisation on this axis independently of the inherent temporal features of the events, unlike English speakers. These differences can be linked to the linguistic means made available by the different languages to express temporal notions, with English necessarily combining time and aspect - as does Spanish (see De Lorenzo's study below) - whereas German and Swedish only encode purely temporal relations.

But how can we situate French in relation to these language-specific differences? French dispenses of an aspectual morphological distinction (*passé composé / imparfait*) restricted to past time. As shown by Schlyter (1996), in data from bilingual Swedish-French children, *så* + inverted word order is used as a perfective marker for events in the foreground, where the *passé composé* is used in French.

Since *så* as a sequential marker is independent of tense forms, whereas *passe composé / imparfait* is limited to events anchored in past time, the order of events is verbalised to a higher degree in Swedish, when the present tense is used in both languages. Or, in other words, succession between events has to be inferred to a greater extent in French than in Swedish when the present is used as the main narrative form. This is exactly what was observed in our L1 data.

The next question addressed was whether the Swedish learners transferred this sequentialising presentation of events when retelling the films in French.

Our results were variable on this point. On the one hand, if we take into account the use of connectors, this does not seem to be the case. The native French speakers produced 9098 words in *The Quest*, 85 of which were sequentialising connectors, i.e. around 1 %. In *Le Bac à Sable*, approximately the same proportion was observed: 23 connectors on 2358 words. In the L2 French data, the proportion is roughly the same, i.e. around 1% (5645 words and 56 connectors in the first film and 1145 words and 11 connectors in the second one).

On the other hand, in the L2 French retellings, around 40% of the propositional propositions in the *Quest* expressed temporal move, which is similar to the 44% sequential figure for the native French speakers. These differences indicate that the higher sequentiality of Swedish, as compared to French, is reflected in the retellings in French L2.

There are, of course, other ways of partitioning the time axis than using connectors. In Marie's production, the following episode displays a high degree of granularity in both languages. In Swedish, there are 6 temporally ordered sub-events and 1 background clause. The sequencing of events is marked by coordination and ellipsis, such as *et* 'and' followed by subject omission. Each time interval is filled: a balloon seller comes by (*t<sup>1</sup>*), the man gets an idea (*t<sup>2</sup>*), runs up to him (*t<sup>3</sup>*), buys the balloons (*t<sup>4</sup>*), gives them to the boy (*t<sup>5</sup>*), and the boy floats off (*t<sup>6</sup>*):

(15) Marie, L1 Swedish

- och / till /mannens lycka*
- and / to / man's liking
- så kommer de en / ballongförsäljare gående förbi (t<sup>1</sup>)*
- so comes it a balloonseller walking by
- och han får en fix idé (t<sup>2</sup>)*
- and he gets a good idea

The same episode in French L2 is presented with nearly the same degree of granularity:

(16) Marie, L2 French

- lui / tout seul. /*
- him all alone
- et puis l'homme euh / voit passer*
- and then the man sees pass
- un un vendeur de / de ballons (t<sup>1</sup>) /*
- a a seller of of balloons
- et il court après (t<sup>2</sup>),*
- and he runs after
- il achète tous les ballons (t<sup>3</sup>), /*
- he buys all the balloons
- et les donne (t<sup>4</sup>), au gamin /*
- and them give to the kid
- qui s'envole (t<sup>5</sup>),*
- who flies away

'Him alone. And then the man sees a passing balloon seller (t1), and he runs after him (t2), he buys all the balloons (t3), and gives them (t4), to the kid who floats off (t5).'

As shown above, Marie is the most advanced Swedish-speaking learner. The tendency to conceptualise events sequentially in Swedish seems however to influence her production in French. This is not so surprising: the foreign "discourse accent", i.e. the kind of L1 conceptualisation preferences discussed above tend to linger even at very advanced stages.

The next study is based on very advanced learners and offers a closer look into the question of whether the degree of granularity in L1 surfaces in L2 production.

### 3.3.4. Granularity and aspectualisation in final stages of L2 acquisition

De Lorenzo (2002) studies conceptualisation preferences in the structuring of narrative in general, and the role of temporo-aspectual relations and their relationship to the degree of granularity adopted in particular. Both languages, French (henceforth Fr) and Castilian Spanish (henceforth Sp) were analyzed on the basis of productions from two native reference groups (henceforth FrL1 and SpL1)<sup>13</sup>. This analysis then served as a basis for investigating the influence of L1 conceptual structures (degree of granularity) on the L2 production of both learner groups (henceforth FrL2 and SpL2).

From a typological point of view, the temporo-aspectual systems of the two languages are at first sight very similar. In the past tenses, aspectual differences (perfective/imperfective, perfect) are expressed by verb morphology in both languages. However, Spanish offers a greater range of periphrastic verb constructions. Among these periphrastic forms, the progressive form (*estar + GER*, 'be + V-ing') and other periphrastic constructions formed on the same pattern<sup>14</sup>, combines with all tense-aspect forms.

To what extent does this typological difference affect the way events are segmented in narratives, i.e. the degree of granularity adopted? It was hypothesised that in Spanish, the event structure in narratives should be principally organised according to aspectual distinctions (contact or topological relations), whereas in French, where aspectual distinctions play a lesser role, sequential relations (order relations, i.e. the plot line) would be brought to the fore. This in turn would affect the degree of granularity of situations and narrative structure in L1 but also L2 productions. Two sets of analyses - the use of

verb morphology and the use of periphrastic constructions in FrL1/Spl1 and FrL2/Spl2 led to the confirmation of this hypothesis.

### 3.3.5. Verb forms in the foreground and the background

In the French speakers' productions, the *Présent* (henceforth PRES) represents 95% of the verb forms in the foreground, whereas the *Préterito indefinido* (henceforth PT)<sup>15</sup> covers 82% of the verb tokens in the Spanish speakers' productions, with the *PRES* accounting for just 14%. The imperfect tense (henceforth IMP) does not have the same distribution in the two languages: it is abundantly used in Spanish (3.5% in the foreground, 6.9% in the background), but only scarcely used in French (0% and 7% respectively). As a consequence, from one language to another, the IMP does not fulfil the same functions in discourse.

In Spanish, whether speakers use the *PT* or the *PRES* in the foreground, they still tend to use the *IMP* for the background (61%). This means that the topological relation between foreground events and background events is aspectual, irrespective of the main narrative form used (PRES or PT). In both cases the *IMP* fulfills an important function of establishing the opposition between perfective and imperfective, thus contributing to the structuring of a narrative into episodes (Silva-Corvalán 1983).

In the following example, the *IMP* associated to a 2 state lexical content (cf. Klein 1994) conveys an iterative value, linked to the macro-event 5a:

- (17) Spanish BER ("the research in the bedroom")

- 5a. *lo buscó por toda la habitación*  
him searched-PI through all the bedroom
- 5b. *y no la encontraba*  
and not her found-IMP

'He searched him all over the bedroom but didn't find her'.

In French, this aspectual contrast plays a very limited role. On the one hand the *Pasé simple* (henceforth PS) – perfective aspect – has been replaced by the *Pasé composé* (henceforth PC) – which also expresses a perfect aspect (Topic Time after Time of the Situation, cf. Klein 1994). Thus PC has lost its transparency and conveys now both perfective and perfect meanings in modern French. That might be the reason why PRES operates just as well in the background (79%) as in the foreground (95%) in our L1 French data. The

PRES-PRES combination is frequently used and neutralises a morphological aspectual contrast, as in the following example:

- (18) Français LUC ('the research in the bedroom')
- 8a. *il regarde dans ses grandes bottes*  
he looks-PRES in his big boots
- 8b. *il regarde dans le bocal*  
he looks-PRES in the jar
- 8c. *il fouille le lit*  
he searches-PRES the bed
- 9a. *il met tout sens dessus dessous*  
he turns-PRES all direction upside downside
- 9b. *il me trouve pas la grenouille,*  
he not find-PRES not the frog

'He looks into his big boots. He looks into the jar. He searches the bed.

He turns everything upside-down. He doesn't find the frog'.

As a consequence, event presentation in French tends to be more sequential than aspectual.

Another striking difference between the two languages was found in the relation between the type of situation (i.e. Aktionsart), and verb morphology. In the case of French, there is a tight correlation between the type of situation and verb morphology in our data, which confirms observations from previous studies (e.g., Fayol et al. 1993; Kihilstedt 2002a). The PRES is used with all kinds of situations, as in (18: 8a-9b). The IMP is only used in the background with one-state verbs (*être* 'to be', *avoir* 'to have', *appeler* 'to call', *chercher* 'to look for ...'). The PC is almost exclusively used in the background. In average, 11% of the verb forms used in the background are PC forms, as compared to 1,5% in the foreground, and then mostly with two-state verbs (*trouver* 'to find' *voir* 'to see', 95%).

In Spanish the relation between the type of verb/situation and the use of verb morphology is less restricted. Spanish speakers freely make different kinds of associations, as in the following example:

- (19) Sp. BER ('the search in the forest')
12. *alli Juan y su perro empezaron la búsqueda*  
there Juan and his doggie started the search
- de la rana<sup>16</sup>  
for the frog
- 13a. *cada paso (13b. que daban*  
Each step that make-IMP

- 13c. *y que se alejaban de la casa)*  
and that refl. move away-IMP of the house  
*ibam*  
they went-IMP discovering new things'
14. *e/ perriito, se descubriendo nuevas cosas*  
the little dog spend-PI some time with a hive of bees
- 15a. *le llamaba la atención la forma*  
him get-IMP the attention the way-SUBJ
- 15b. *en que trabajaban*  
in which they work-IMP
16. *Juan por otra parte descubrió un agujero,*  
Juan on other hand discover-PI a hole
- 17a. *le [it-SUBJ] llamó la atención*  
*i qué podía haber dentro -?*  
what could there-be inside?
- 17b. *en un tronco en el suelo*  
in a trunk in the floor
- 18a. *y le salió un topo*  
and him get-PI a mole-SUBJ
- 18b. *no sabía*  
not know-IMP
- 18c. *que hubiera que animales que vivían*  
that have-IMP/SUB animals that lived-IMP,
- debajo la tierra  
under the earth
19. *pero allí no estaba la ranita*  
but there not be-IMP the frog
- 20a. *enseguida descubrió otro agujero*  
immediately after discover-PI another hole
- The little dog spent some time with a beehive. He got attracted by the way in which they work. Juan, on the other hand, was attracted by a hole in a tree trunk on the floor. 'What could there be inside?' And there was a mole. He didn't know that there were animals that lived under the ground. But the frog wasn't there. Immediately thereafter he discovered another hole'.

A two-state lexical content such as *descubrir* ('discover': 13a.) may be associated with imperfective past (which, combined with *cada paso + meivas cosas*, characterises the situation as iterative), and, conversely, a 1-state content such as *buscar* 'to look for' may be associated with perfective past: *estuve buscando* 'he was -P1 looking for'.

Moreover, the same event is easily associated with different aspectual morphemes depending on context, e.g. *llamar la atención* 'attract' in 15a and 17a.

To sum up, native speakers of these two romance languages make different conceptual choices when anchoring events in a narrative structure. Spanish speakers rely on the aspectual opposition perfective / imperfective, for structuring the text into foreground / background and into episodes. French speakers leave the aspectual opposition implicit in favor of sequential-causal relations.

This difference affects the degree of granularity adopted by Spanish and French speakers: less fine-grained accounts in Spanish (see (17)) and more fine-grained accounts in French (see (18) and the quantitative results above).

### 3.3.6. The use of periphrastic verb constructions

Among the Romance languages, Spanish (and Portuguese) dispose of the greatest range of periphrastic verbal constructions (henceforth PVC) that encode aspectual meanings, whereas French has relatively few of them (Dietrich 1985). In our analysis, a distinction is made between phasal constructions (initial / intermediate / final phase) and other constructions. The latter ones can be further divided into those which express aspect (progressive: *estar*+GER / être en train de +INF, 'be + V-ing') or *Aktionsart* (*volver a*+INF / re-{VI}, the prefix 're-' or 'again'; *conseguir* +INF / réussir à +INF 'to manage to'), and those which express diathesis (passive constructions using verbs such as *quedarse / rester*, *verse / se voir*, *salir / se retrouver*+PART/GER, 'remain', 'see oneself', 'be suddenly' +V-ed-ing).

Spanish speakers use 49% more PVC than French speakers (143 token vs 96); they also use 100% more phasal constructions (80 vs 40) and 13% more PVC expressing temporal perspective (63 vs 56). Here again, two different conceptual choices are made by Spanish and French speakers. Spanish speakers tend to focus on the initial phase of situations, (thus contributing to the structuring of a narrative into episodes); in addition, they characterise situations in subtle ways, combining PVC with the whole morphological repertoire. This is another example of the aspectual presentation of events made by Spanish speakers. French speakers tend to focus on the temporal relation of conse-

cutiveness in their use of lexical expressions and PVC, i.e. they give a sequential presentation of events.

Two closely related temporo-aspectual systems are then used differently in narratives by the speakers of each language. The observed differences (aspectuality vs sequentiality) bring out language-specific constraints on the degree of granularity. The question can be raised as to whether learners opt for the degree of granularity typical of the L1 or of the L2.

### 3.3.7. Granularity in French L1 and Spanish L1

In comparison with the production of the French speakers, the following divergences concerning the degree of granularity appear in the Spanish speakers' productions. The speakers of Spanish break down their narratives into fewer episodes (-28%: 3,8 vs 5,3)<sup>17</sup> which cover broader time intervals, fewer utterances (-22%: 3,9 vs 5,0) and fewer clauses (-15%: 110 vs 130), thus adopting a lower degree of granularity than their French counterparts: their narratives are less fine-grained<sup>18</sup>. This tendency is confirmed by Sanz Espinar (1999). Her data of film-retelling productions (from *Modern Times*) by native speakers and learners of French and Spanish show that temporal granularity is higher (+15% of propositions on average) in L1 French as compared to L1 Spanish productions.

So, why is it that speakers of Spanish use a lower degree of granularity than speakers of French, and by what linguistic means? Noyau's hypothesis (1998) relates the degree of granularity to the type of temporo-aspectual links established between events. This relation depends in turn on the linguistic means offered by the language and their availability for the particular task.

As shown above, Spanish speakers focus on the phases of events and the aspectual relations with other events, making use of verbal morphology and PVC (see (17) above), while French speakers prefer the sequential segmentation into chains of events along the time axis (see (18) above).

Another difference is the way Spanish speakers use morphology for keeping apart the time and aspect dimensions, and for differentiating the degree of granularity in narratives, as in (20) below (low granularity in 15a-b, shift to high granularity in 16-22).

(20) (MIG) "The search in the forest"<sup>19</sup>

15a. *entonces cada uno empezó la búsqueda por su cuenta*  
then each begin-P1 the search individually

- 15b. *y empezaron a sufrir* *perípecias* *una trás otra,*  
and begin-PI to suffer incidents one after other
- 
- 16a. *el niño se asomaba a una madriguera*  
the boy refl. leaned-IMP into a mole tunnel
- 16b. *llamándolo*
- 16c. *y enseguida salía un topo*  
and suddenly appear-IMP a mole
- 16d. *que le asustaba*  
that him frighten-IMP
- 17a. *el perro saltaba saltaba*  
the dog jump-IMP jump-IMP
- 17b. *porque había visto una colmena*  
because had seen a beehive
- 17c. *y la colmena se caía*  
and the hive refl. fall-IMP down
- 17d. *y todas las abejas empezaron a perseguirle*  
and all the bees begin-PERF to follow him
- 18a. *y el perro salía corriendo*  
and the dog go out-IMP running
- 18b. *escapando de las ovejas,*  
fleeing from the sheep
- 19a. *el niño se subía a lo alto de un árbol*  
the boy refl. climb-IMP to the top of a tree
- 19b. *y buscaba por los agujeros*  
and search-IMP into the holes
- 20a. *y salía*  
and go out-IMP a owl
- 20b. *y se caía el niño*  
and refl. fall down-IMP the boy
- 21a. *llegó el niño se subía a una piedra*  
afterwards the boy refl. climb-IMP a stone
- 21b. *y salía la cabeza de un ciervo*  
and go-IMP out the head of a deer
- 21c. *que lo cogía entre sus astas*  
who him take-IMP between his antlers
- 22a. *y entonces salía corriendo el ciervo*  
and then go-IMP running the dear

22b. *y lo tiraba, por un pequeño barranco*

and him throw-IMP through a little gully

*hacia un río*

“Then each begins the search individually, and they begin to encounter all kinds of trouble. The boy leaned into a mole tunnel, calling him, and suddenly a mole appeared and frightened him. The dog jumped and jumped because he had seen a beehive. And the hive fell down and all the bees began to chase after him and the dog ran away fleeing from the bees. The boy climbed up a tree and looked into the holes, and an owl came out, and he fell down the boy. Later the boy climbed upon a stone and came off the head of a deer, who took him on his antlers. And then the deer ran away, and threw him through a little gully down towards a river”.

15a and 15b (*P*) provide a sequential frame for the whole episode: “beginning the search and failure of each tentative”. 15a gives the beginning of the plot. 15a and 15b exhibit a lesser degree of granularity than the sequence 16a-22b (*IMP*) which follows, where events from a variety of situation types are presented imperfectively and linked by diverse specific temporal relations. In addition, the events have a given duration and an internal temporal structure (phases, iterations and the like).

In the case of French, the absence of verbal morphology contrasts leads to a higher degree of granularity, bringing out the sequential relation between the events at the expense of the aspectual relations.

(21) (YVE) “The deer episode”<sup>20</sup>. (corresponds to 21a – 22b in (20) above)

- 51a. *le cerf [...] relève brusquement la tête,*  
the deer lift suddenly the head
- et le petit garçon, se retrouve sur la tête,*  
*et le petit garçon, se retrouve sur la tête,*
- et le petit garçon, se retrouve sur la tête,*  
*et le petit garçon, se retrouve sur la tête,*
- et le cerf, entre les deux, bois, du cerf #*  
*et le cerf, entre les deux, bois, du cerf #*
- of the deer between the two antlers of the deer*  
*of the deer between the two antlers of the deer*
- la tête, vers, un endroit,*  
*la tête, vers, un endroit,*
- comme à se diriger vers, un endroit,*  
*comme à se diriger vers, un endroit,*
- lorsque le cerf arrive à l'endroit voulu,*  
*lorsque le cerf arrive à l'endroit voulu,*
- when the deer arrives to the place intended*  
*when the deer arrives to the place intended*
- 54c. *qui se retrouve propulsé, avec son chien [...]*

who	refl.	finds	hurled	with	his	dog [...]
<i>dans</i>	<i>une</i>	<i>mare</i>				
into	a	pond				
55a.	<i>le</i>	<u><i>cerf</i></u>	<i>se</i>	<i>met</i>	<i>alors à ricaner</i> ,	
	the	deer	refl.	begins	then	to snigger
55b.	<i>et</i>	<i>fait</i>	<u><i>demi-tour</i></u>			
	and	turn	around			

'The deer suddenly lifts his head, and the little boy finds himself on the deer's head between the two woods of the deer. The deer starts to run to a place and when he arrives at where he wanted to go, he throws the little boy off, who finds himself thrown off, with his dog, in a pond. The deer then starts to snigger and turns around'.

### 3.3.8. Granularity — an indicator of the influence of L1 on L2 productions

Let us now consider the productions of L2 learners. To what extent do learners adopt the degree of granularity of the target language or, alternatively, do they stick to the degree of granularity of the L1? In order to adopt the degree of granularity of the target language, learners need to perceive the temporal and aspectual notions verbalised in the representation of events by native speakers. They must then choose the most appropriate linguistic means to express these notions; in short, they have to restructure the relative importance of time and aspect in comparison with their L1.

We will compare FrL2 and SpL2 productions to the FrL1/Spl1 productions discussed above according to three criteria: episodes, utterances and clauses, verb forms in the foreground and the background, and the use of periphrastic verbal constructions.

As regards the segmenting of events into episodes, utterances and clauses, the degree of granularity in productions of FrL2 is lower than that of native FrL1 (episodes -11%; 4,7 vs 5,3; utterances -10%; 45 vs 50; clauses -9%; 119 vs 130). The degree of granularity is also higher (episodes +24%, utterances +15%, clauses +8%) than that of Spl1. The degree of granularity adopted is, then, somewhere between that of the L1 and that of the L2. The degree of granularity produced by the SpL2 group is higher than that of FrL1 (episodes +39%; 5,3 vs 3,8; utterances +38%; 54 vs 39; clauses +35%; 148 vs 110). It is also a little higher than that of FrL1 (episodes 0%; 5,3 = 5,3; utterances +8%; 54 vs 50; clauses +14%; 148 vs 130). The degree of granularity adopted is, then, closer to that found in the L1; French speakers use the granularity of their L1 in their productions in SpL2.

As for *verb forms in the foreground and the background*, in FrL2, the PC is the most frequently used form for foreground events (46%), followed by the PRES (42%) and the PS (11%). If we consider the averages obtained, the FrL2 group as a whole differs from both the FrL1 speakers (PRES 95%) and from the SpL1 speakers (PI 82%). However, inter-individual differences must be taken into account: five FrL2 speakers made the same choices as the native Sp speakers and seven other FrL2 speakers the same choice as the native Fr speakers. In the background clauses, the IMP is the dominant form (51%); this choice is similar to that of the native Sp speakers (61%), but is completely opposed to that of the native Fr speakers, for whom the IMP receives a mere 7% and the PRES represents 79% of the verb forms for the background in FrL1. In the productions by French speakers in SpL2, the PRES is the most frequent form for foreground events (80%), a choice made by the majority of speakers (ten learners out of twelve.) This choice contrasts with that of native Sp speakers (PRES 14%) and is closer to that of native Fr speakers (PRES 95%). As for background events, the PRES is also the most frequent form found in SpL2 (71%), which is similar to the percentage for the native Fr speakers (79%). Note that the IMP musters a score of 17% in SpL2, which, although much less than the 61% found for the native Sp speakers, is at least greater than the 7% for the native Fr speakers. To sum up, the choice of verb forms used by the learners to anchor events in the narrative structure does not match up to that of the native speakers of both target languages, but is rather similar to the options of speakers of the respective L1s.

The *use of PVC* also shows an important influence of the L1. Spanish learners of FrL2 are somewhere in between those of native Fr and Sp speakers: they use 27% more PVCs than the natives Fr (122 vs 96), but 15% less than the Sp (122 vs 143). They use 50% more phasal expressions (60 vs 40) and 11% more expressions of temporal perspective than native Fr speakers (62 vs 56), and respectively -25% (60 vs 80) and -2% less than the Spanish group (62 vs 63); the difference is most apparent in the figures for phasal expressions (+50%, -25%) (cf. (19:12); (20:15a, 17d); (21:53a, 55a)). French learners of SpL2 use 24% more PVCs than the native Sp speakers (177 vs 143), mostly for temporal perspective (67% of the PVCs, 119 token); for this function the total is 89% more than for the native Sp speakers (63 token). As for phasal expressions on the contrary, they are used less: 28% (58 vs 80) than by the native Spanish group. The tendencies observed for the native French group are even stronger in L2 by the French learners (fewer phasal expressions but more expressions of temporal perspective than for the native Spanish group), which shows that the degree of granularity relates to that of their L1.

As to verb morphology, both learner groups are clearly influenced by the verb forms used in L1 productions. As to the PVC, on the other hand, the two groups differ: the Spanish-speaking learners of French seem to be influenced by their native language, whereas the French learners of Spanish use nearly as many PVC as the SpL1 group.

The results obtained here according to the three criteria (number of episodes, utterances and clauses; verb forms and PVCs) generally point in the same direction: in L2, both advanced learner groups (FrL2 and SpL2) use the same temporo-aspectual relations between events, the same kind of complex event structure as the native speakers of their respective L1 (Sp, Fr). In order to reach a native-like text organisation, they would need to opt for the appropriate degree of granularity in the target language, by taking into account the temporal-aspectual constraints specific to each language. This is probably one of the final obstacles in the acquisition process.

### 3.3.9. Granularity in French, Spanish and Swedish

To sum up the studies on granularity in advanced L2 varieties, it has been shown that languages exploit more or less strongly the dimension of granularity, and that the degree of granularity in the L1 influences *more or less* productions in L2. Swedish speakers appear to be less influenced than Spanish speakers: the frequent use of sequential connectors in SpL1 does not show up in productions in FrL2, whereas Spanish speakers do apply Spanish IMP functions to the corresponding IMP in their FrL2 narratives.

Secondly, Fr speakers' narratives are more fine-grained than those of the Spanish speakers, but less fine-grained than those of the Swedish speakers. This means that the language-specific degree of granularity is relative, depending on what languages are compared. Incidentally, the task of the learners is not so much a question of reaching a maximal degree of granularity, but rather of acquiring the degree of granularity characteristic of the target language. This is particularly important to consider when examining advanced learners, where the granularity degree is no longer restricted by lexical and grammatical shortcomings in the target language.

Another clear tendency is that French native speakers make limited use of the available aspectual contrast in French between the IMP and the PRES/PC, as was observed in three different sets of narratives: *The Quest*, *The Sandbox*, *The Frog Story*. These converging results show that French is situated between Swedish and Spanish as far as the aspectual or sequential organisation of events is concerned. It thus seems particularly interesting to study how learning

ers with a more 'aspectualising' first language (Spanish) and a more "sequentialising" first language (Swedish) perform in French L2 (De Lorenzo and Kihlstedt, in progress).

## 4. Discussion

Let us sum up the results presented. The work carried out by Schneider on bilingual acquisition in children shows, for children in a balanced bilingual situation (age 3;0–5;2) the importance of the acquisition of verb items in the development of granularity and condensation. This development is outlined here:

- 1) early narratives show a lack of verbal lexemes, supplied in part by mimic (low degree of granularity), and a few early hypotactic means for condensation (from the age of 3) to express consecutiveness, cause and purpose;
- 2) at the age of 5;2 there is a clear increase of the verbal lexicon, with consequences on the length of narratives (longer narratives, i.e. higher degree of temporal granularity). New hypotactic means appear, notably for the expression of simultaneity.

This results in an evolution from poor event representation and linear organisation to a more specific and detailed representation of events and a more hierarchical organisation of the text structure. Moreover, the development of verbal lexicon appears to be crucial in the relation between granularity and condensation.

For personal narratives on familiar situations, the available knowledge of scripts allows the children to build more complex narratives, while fictional narratives require the development of concepts carried by specific verbs (cognitive development) before condensation — whose means are acquired early for basic relations as consecutiveness, causality, purpose — can be displayed in this kind of text. All in all, longitudinal studies of children in a balanced bilingual situation show the predominance of cognitive factors in explaining the evolution of the conceptualisation of complex events in narratives in both languages (Schneider 2000; Romeo 1999).

In conclusion we find a non linear development of granularity in bilingual L1 acquisition, depending on the domains of knowledge acquired by the child. These results also show that granularity and condensation are not independent from each other. On the one hand, the degree of condensation depends on the development of granularity options which in turn relies on the quantitative

development of verbs. On the other hand, the scarcity of verbs results in a low degree of granularity, and restricts the possibility to establish hierarchised relations between propositions.

The same relation between granularity and condensation is present in the initial to intermediate stages of L2 acquisition studied by Paprocka. The earliest stages show a low degree of granularity (macro-events only, with basic level verbal items, and gaps in the re-told scenario). The lack of verbal lexicon in early stages of L2 acquisition places learners in a similar situation to children, which is reflected in the analysis of granularity and condensation. The gradual development of the verb lexicon consequently increases the degree of granularity of narratives. The difference between first and second language acquisition is that concepts are already developed in adolescents and adults, but as conceptualisation is language-dependent, L2 learners have to find new ways to present information in the L2. Although linguistic means for condensation are available from early on for these learners in tutored acquisition, the 30th month shows a crucial change in the use of condensation means, which coincides with a clear growth of verbal lexicon. As far as condensation is concerned, it seems as though the guided acquisition of syntactic complexity enables learners to reach the same degree of condensation of sentences as in their L1 discourse, and that this takes place fairly rapidly in the acquisition process (*supra* and Noyau and Paprocka 2000).

In L2 as in bilingual acquisition, different behaviors are manifested depending on the task. It seems that picture stories do not lead to display all the condensation means at the speaker's disposal, as the pictures show a previous segmentation of the story, whereas film retellings allow for more condensation.

As for the intermediate-advanced and very advanced L2 learners, the situation changes. Once the verbal lexicon has become richer, granularity is a matter of choice at those levels, as the studies of Kihlstedt and De Lorenzo show. As for condensation, neat differences between native speakers and learners show up. The influence of the L1 at advanced levels of L2 acquisition, as regards the use of connectors and of verbal morphology and most notably of verbal periphrases, lead to characterise two different strategies of embedding events into a global text structure: linearisation, based on temporal consecutiveness, which goes with a high degree of granularity and low condensation, and aspectualisation, based on a hierarchical structure (temporo-aspectual relationships as simultaneity, perfectivity vs imperfectivity, causality), which goes with a lower degree of granularity and higher condensation.

This way of exploring the nature of linguistic knowledge in advanced L2 narrative production, examined individually or in comparison with produc-

tions of native speakers of the same language, is in keeping with other research studies, especially on three points. Firstly, it is linked to the production model bearing on conceptualisation and formulation proposed by Levelt (1989). Secondly, it is a fruitful way of investigating text production, if one shares the idea that a text is best characterised by its referential movement (Klein and Stutterheim 1987). Finally, it is a way of examining the claim that linguistic means made available by different languages (grammatical means and lexicalisation patterns) "filter the conceptual choices prior to expression" (Carroll and Stutterheim 1997) and lead speakers either to select or leave out certain notions in discourse elaboration (Slobin 1996).

These studies, as well as those presented in this paper, converge in showing how speakers are guided by their L1 to adopt a particular perspective in discourse planification. This choice of planification is characterised by the selection of information to be expressed, according to the reference domains and cohesion (for a given type of text). Access to a degree of competence approaching that of the native speaker implies the restructuring of the conceptual schemas which underline modes of organising texts. This line of research leads to a more in-depth consideration of the typological characteristics of languages as determining patterns of constructing texts.

It is our firm belief that the two dimensions of the representation of complex event structures in discourse that we have tackled here help us to better understand the interactions between conceptualisation and formulation, i.e. the way in which the acquired linguistic repertoire influences the choices made in the pre-verbal message, thus determining how a specific communicative task is fulfilled.

#### Notes

1. We express our warm thanks to Henriëtte Hendriks and to an anonymous reviewer for their valuable criticism and suggestions. This text has gained in clarity and strength due to their attentive reading. All remaining errors are, of course, our own responsibility.
2. See Labov (1972) for a discussion of the notions of orientation and development in narratives.
3. The observations made by Berman and Slobin (1994: 67) go along the same lines. They note that some very young children are capable of structurally organising part of their narratives but « are generally unable to sustain this level of complexity across their texts ».
4. As Hudson and Shapiro (1991: 90) point out: "a narrative is more than just a piece of connected discourse, it is an account of an event. In order to produce a narrative, one must have knowledge about the event that is the topic of the narrative."

5. The macro-events are the necessary events for a meaningful account of the story.
6. The sequence of images, which was available during the whole time in which the learners produced their accounts, proved to be more restricting than the film, which was narrated after having been seen.
7. With regard to the slight drop in the thirty-eighth month, this may have been due to the repetitive nature of the task. By this stage, it was the fourth and final time subjects were asked to give an account of the narrative.
8. Accounts were produced by 4 university students in L2 French and L1 Swedish during four terms, as well as by a group of native speakers for the film *The Sand-box* (data from the Stockholm InterFra corpus, see Bartning 1997). For the second study, based on the film *The Quest*, which is used in several studies on information structure in discourse (see e.g. Carroll, Lambert, and von Stutterheim 2000), the structure in discourse (see e.g. Carroll, Lambert, and von Stutterheim 2000), the design was cross-sectional and based on data from in L1 Swedish and L2 French from 18 university learners. Comparisons with native speaker production were made for both films.
9. For a more detailed account of different coordinating and subordinating means used by these learners and native speakers, see Kirchmeyer (2000).
10. This question has been studied by a number of L2 researchers, see e.g. Carroll & Stutterheim (1997).
11. These divergences between the two groups are statistically significant (at  $p < .00001$  and  $p < .0000001$  respectively)
12. Så followed by SVO order can mark the cause ('so that'), the notion of succession, or both.
13. The data base (De Lorenzo, in progress) comprises 72 oral narrative produced by 48 speakers who were divided into 4 groups of 12, i.e. two groups serving as reference groups (native French speakers (Fr) and native Spanish speakers (Sp), and two groups of learners (Spl2-FrL1; FrL2-Spl1)). The productions were elicited using the picture book *Frog, where are you?* Mayer (1969).
14. i.e. constructions with motion verbs, such as *JR* 'to go', *SAL/JR* 'to leave/go out'; see (19: 13a-c) below.
15. In *italics* Spanish tense forms.
16. In **bold**, main structure clauses
17. The granularity index here is based on the number of clauses and the number of episodes expressed. The length of the episodes in number of propositions must also be taken into account (De Lorenzo, in progress).
18. Simultaneously, the number of clauses per utterance is greater (+8%); the Spanish speakers' utterances show a higher degree of condensation.
19. In **bold**, foreground clauses and situations; underlined, sequential connectives.
20. For the presentation here we have cut out those parts relating to the background (signalling them in brackets).

## References

- Bartning, Inge  
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: 9-50.
- Berman, Ruth  
1987 Cognitive components of language development. In: Carroll Pfaff (ed.), *First and Second Language Acquisition Processes*, 3-27. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Berman, Ruth and Dan Slobin (eds.)  
1994 *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Cross-linguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronckart, Jean-Paul  
1994 Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59: 6-64.
- Carroll, Mary and Christiane von Stutterheim  
1997 Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9: 83-116.
- Carroll, Mary, Monique Lambert and Christiane von Stutterheim  
2000 Temporal structure in film retellings by French and German advanced learners of English. Paper presented at the Euroconference The structure of learner language, Sant Feliu de Guixols, Spain.
- Comrie, Bernard  
1985 *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerdier, Françoise  
1994 *Représentation cognitive et langage: une conquête progressive*. Paris: Armand Colin.
- De Lorenzo Rosselló, Cristina  
1999 La variabilité des degrés de granularité et de condensation dans le discours narratif oral (français et castillan L2): deux critères conceptuels d'évaluation du niveau de développement des lectes post-basiques. Paper presented to EUROS LA 9, Lund (Sweden).
- De Lorenzo Rosselló, Cristina  
2002 *Les relations temporo-aspectuelles entre les procès 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*. Unpublished doctoral dissertation. Université Paris X.
- De Lorenzo Rosselló, Cristina  
2000 Relations temporo-aspectuelles entre les procès dans le récit oral, en français et en castillan. In: *Panorama de la linguistique hispanique. Lille 2000*. Lille: Publications de l'Université Lille III.

- De Lorenzo Rosselló, Cristina and Maria Kihlstedt  
2001 Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français par des apprenants hispanophones et suédophones. XXIII Congreso Internacioal de Lingüística y Filología Románica, Salamanca, September.
- Denhière, Guy and Serge Baudet  
1991 *Lecture de textes et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dietrich, Rainer  
1989 Communicating with few words. An empirical account of the second language speaker's lexicon. In: Rainer Dietrich and Carl Friedrich Graumann (eds.), *Language Processing in Social Context*, 233-276. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- Dietrich, Rainer, Wolfgang Klein and Colette Noyau  
1995 *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dietrich, Wolf  
1983/85 *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas Románicas. Estudios sobre el actual sistema verbal de las lenguas Románicas y sobre el problema del origen del aspecto verbal perifrástico*. Madrid: Gredos.
- Fayol, Michel, Maya Hickmann, Isabel Bonnote, and Jean-Emile Gombert  
1993 The effects of narrative context on French verbal inflections: a developmental perspective. *Journal of Psycholinguistic Research* 22, 4:
- Hancock, Victorine  
2004 Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprentis avancés. Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs. Doctoral dissertation. *Cahiers de la Recherche*, 16. Dept of French and Italian, University of Stockholm.
- Hickmann, Maya  
1995 Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In: Paul Fletcher and Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, 194-218. Oxford: Blackwell.
- Hudson, Judith and Lauren Shapiro  
1991 From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. In: Allyssa McCabe and Carole Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure*, 89-136. Hillsdale/NJ: Erlbaum.
- Kihlstedt, Maria  
1998 La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français. Doctoral dissertation. *Cahiers de la Recherche*, 6. Department of French and Italian, University of Stockholm: Akademityck.
- Kihlstedt, Maria  
2002a L'emploi de l'imparfait en français par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 7,2: 7-16.
- Kihlstedt, Maria  
2002b Reference to past events in dialogue: The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In: Salaberry, Rafael and Yas Shirai (eds.), *The Acquisition of Tense and Aspect*, 323-362. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kirchmeyer, Nathalie  
2002 Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels, et informationnels. Doctoral Dissertation. *Cahiers de la Recherche*, 17. Dept of French and Italian, University of Stockholm.
- Klein, Wolfgang  
1994 *Time in Language*. London and New York: Routledge.
- Klein, Wolfgang and Christiane von Stutterheim  
1989 Referential movement in descriptive and narrative discourse. In: Rainer Dietrich and Carl Friedrich Graumann (eds.), *Language Processing in Social Context*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- Labov, William  
1972 *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Levett, Willem  
1989 *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA / London: Bradford Books MIT Press.
- Mayer, Mercer  
1969 *Frog, Where Are You?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Noyau, Colette  
1998 Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes; gammes de récits. Paper presented to Journées Scientifiques de l'Université du Bénin. To appear in *Journal de la Recherche Scientifique*, Lomé (Togo): Université du Bénin.
- Noyau, Colette  
1997 Granularité, traitement analytique / synthétique, segmentation / condensation des procès. Un aspect des interactions entre conceptualisation et formalisation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues. Paper presented at the Table-ronde du Groupement de Recherche 113 'Acquisition des langues' du C.N.R.S., La Baume-les-Alix.
- Noyau, Colette  
1999 Processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants: sur la granularité. Réflexions complémentaires sur le thème de la granularité des représentations de procès dans la mise en texte et dans l'acquisition des langues, à la lumière de quelques travaux théoriques récents. Paper presented at the Table-ronde du Groupement de Recherche 113 'Acquisition des langues' du C.N.R.S., Berder.

- Noyau, Colette and Urszula Paprocka  
2000 La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation. *Roczniki Humanistyczne* 48:5: 87-121.[Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne]
- Paprocka, Urszula  
1997 Sur quelques aspects de l'acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif. *ALLE* 9: 63-93.
- Romeo, Silvia  
1999 Représentation d'action complexe dans les explications de systèmes transformationnels. Étude longitudinale de deux enfants bilingues. Paper presented at the Colloquium 'Représentation(s)', Poitiers. To appear in the Proceedings.
- Sanz Espinar, Gema  
1999 Le lexique des procès dans le récit en espagnol et en français langues maternelles et étrangères. Doctoral dissertation, Université Paris X and Universidad Autónoma de Madrid. Lille: ANRT.
- Sanz Espinar, Gema  
2000 La proposición: una unidad semántico-conceptual para el estudio de la referencia en el discurso y de las relaciones interproposicionales. In: Marcos Martínez Hernández et al. (eds.), *Actas del congreso internacional de semántica*, 905-916. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Saussure, Louis de  
1998 L'encapsulation d'événements. L'exemple du passé simple. In: Jacques Moeschler (ed.), *Le Temps des événements. Pragmatique de la référence temporelle*, 245-269. Paris: Kimé.
- Schlyter, Suzanne  
1996 Bilingual children's stories: French passé composé/imparfait and their correspondences in Swedish. *Linguistics* 34, 5: 1059-1086.
- Schneider, Ricarda  
1998 L'acquisition de la subordination dans le domaine de la temporalité par un enfant bilingue français-allemand. *LNLY* 38: 171-193.
- Schneider, Ricarda  
1999 L'expression des procès dans les récits d'un enfant bilingue. *ALLE* 12: 63-82.
- Schneider, Ricarda  
2000a *Le développement de la compétence narrative chez un enfant bilingue Français-Allemard*. Doctoral dissertation, Université Paris X: Presses Universitaires du Septentrion.
- Schneider, Ricarda  
2000b L'autoreformulation dans les récits enfantins. *Linguistique et Sémiotiques*, 39, *Annales Littéraires*, 701: 261-282. Besançon: Presses de l'Université de Franche-Comté.
- Silva Corvalán, Carmen  
1983 Tense and aspect in oral Spanish narrative. *Language* 59, 4: 760-780.
- Slobin, Dan  
1993 Adult language acquisition: a view from child language study. In: Clive Perdue (ed.), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives, The results*, 239-252. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stutterheim, Christiane von and Monique Lambert  
this volume  
Crosslinguistic analysis of temporal perspective in text production.
- Trabasso, Tom and Margaret Nickels  
1992 The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes* 15: 249-275.
- Trabasso, Tom, Nancy Stein, Philip Rodkin, Margaret Park Munger and Camille Baughn  
1992 Knowledge of goal-plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development* 7: 153-170.
- Viberg Åke  
1993 Cross-linguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. In: Kenneth Hylenstam and Åke Viberg (eds.), *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*, 340-385. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viömonaa, Kaarlo  
1993 *On the Semantics of Adult Verb Acquisition*. Gothenburg Monographs in Linguistics 12, University of Göteborg.



## PRÉSENTATION

Acquisition des langues. Développements récents de la recherche sur les locuteurs en action et les processus de traitement de la langue dans l'activité textuelle

Colette Noyau et Maria Kihlstedt

**Pub. linguistiques | Revue française de linguistique appliquée**

2002/2 - Vol. VII

pages 5 à 6

ISSN 1386-1204

Article disponible en ligne à l'adresse:

---

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-5.htm>

---

Pour citer cet article :

---

Noyau Colette et Kihlstedt Maria , « Présentation » Acquisition des langues. Développements récents de la recherche sur les locuteurs en action et les processus de traitement de la langue dans l'activité textuelle, *Revue française de linguistique appliquée*, 2002/2 Vol. VII, p. 5-6.

---

Distribution électronique Cairn.info pour Pub. linguistiques.

© Pub. linguistiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Présentation

### Acquisition des langues

#### Développements récents de la recherche sur les locuteurs en action et les processus de traitement de la langue dans l'activité textuelle

Les recherches sur l'acquisition des langues ont connu une évolution rapide cette dernière décennie en Europe. La plupart de ces recherches portent sur l'oral et mènent des comparaisons avec les productions orales de locuteurs natifs de la L2 et souvent de la L1, ce qui amène à décrire des aspects souvent méconnus des langues en présence au carrefour du linguistique et du discursif. Ces travaux se caractérisent également par leur dimension translinguistique, qui permet d'identifier des processus cognitifs généraux sous-tendant les parcours acquisitionnels quel que soit le couple de langues L1-L2, et des différences liées aux caractéristiques typologiques des langues en présence.

Ce volume, coordonné par Colette Noyau et Maria Kihlstedt, rassemble des travaux de chercheurs jeunes ou confirmés, issus de huit pays européens, symbolisant le dialogue dense à travers l'Europe dans ce domaine scientifique. Il présente deux ensembles d'études sur deux domaines de ces travaux récents : celui de la morphologie temporo-aspectuelle, et celui de la sémantique lexicale dans le domaine des procès, que complètent des textes consacrés aux différences typologiques entre langues particulières dans le traitement linguistique des événements, aux liens entre la dynamique de l'information et l'ordre des éléments dans les énoncés, à l'adaptation du locuteur en L2 aux contextes sociaux de communication.

#### Développement de la morphologie temporo-aspectuelle

La morphologie temporo-aspectuelle, qui a fait l'objet de nombreux travaux ces dernières années, est examinée du point de vue du locuteur engagé dans l'activité de production dans sa dimension globale, textuelle, et c'est dans ce cadre qu'est décrite et expliquée l'évolution des fonctionnalités de la morphologie et la modification des représentations que s'en fait l'apprenant.

Ainsi, le travail de Maria Kihlstedt sur l'acquisition de l'imparfait français par des apprenants suédophones montre que l'apparition dans les discours des apprenants des divers emplois de l'imparfait donne un indice fiable du degré de maîtrise de la langue française. Cette progression entre emplois de l'imparfait est expliquée par leur relative complexité cognitive.

De son côté, Martin Howard scrute les interrelations entre les différents facteurs contextuels qui rendent compte de l'emploi variable des temps du passé en français L2. Il tente de montrer en quoi une prise en compte simultanée de ces facteurs permet de mieux rendre compte de la variation dans l'utilisation des tiroirs verbaux par les apprenants.

Pour Ewa Wiberg, analyser la référence au passé dans les dialogues d'apprenants avancés permet de cerner les limites de la maîtrise autonome des marqueurs de temps-aspect-mode.

Peter Griggs, Rita Carol & Pierre Bange tentent aussi de caractériser la nature cognitive des processus d'apprentissage de la morphologie verbale de la L2, chez de jeunes élèves, en examinant l'émergence et l'usage fonctionnel des marqueurs morphologiques verbaux, et ils en tirent des implications quant aux démarches didactiques susceptibles de prendre en compte cette activité cognitive spontanée.

### Développement du lexique verbal

La recherche de Åke Viberg sur les verbes de base dans l'acquisition de langue étrangère met en lumière le caractère central dans l'acquisition d'un petit nombre de verbes qui se caractérisent non seulement par leur fréquence, mais aussi par leur relation sémantique aux autres éléments de leurs champs lexicaux. Le développement initial du lexique verbal dans l'acquisition suit ainsi des principes universels avant que les différences typologiques n'interviennent.

De son côté, Gema Sanz Espinar examine le lexique des procès dans les récits d'apprenants hispanophones de français et francophones d'espagnol, dans le contexte de l'introduction d'une référence spatiale. Les évolutions décrites pointent des processus de même nature chez les deux populations, mais mettent en relief la difficulté à maîtriser les différences fines dans ce domaine fonctionnel limité entre les deux langues romanes.

### La langue 2 entre conceptualisation et formulation linguistique

Christiane von Stutterheim, Roland Nüse & Jorge Murcia Serra présentent la synthèse de toute une série de travaux tendant à mettre en lumière expérimentalement que les différences translinguistiques dans le traitement des événements ne relèvent pas seulement des caractéristiques du système linguistique, mais sont ancrées dans la façon dont les locuteurs de chaque langue construisent leurs représentations conceptuelles des événements à mettre en mots.

S'intéressant à un domaine aux frontières entre organisation phrasique et organisation textuelle, l'étude de Maria Chini sur les ordres marqués en italien L2 recourt elle aussi à des productions narratives pour mettre en lumière les étapes de la maîtrise des fonctions discursives et informationnelles des différents ordres des éléments dans l'énoncé.

Enfin Jean-Marc Dewaele & Nathalie Wourm s'interrogent sur la compétence socio-pragmatique en L2, examinant comment les apprenants accroissent leur sensibilité et leur adaptation aux variations contextuelles maniées par les locuteurs natifs, tant pour les registres que pour la conformité à des scripts communicationnels. Ces auteurs avancent ensuite des suggestions sur les voies par lesquelles ces aspects d'une langue pourraient être appris.

Colette Noyau & Maria Kihlstedt  
Equipe 'Dynamique des langues' / UMR-CNRS 7114  
Université de Paris-X-Nanterre  
200 avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex  
cnoyau@u-paris10.fr , maria.kihlstedt@wanadoo.fr





CAIRN.INFO  
Chercher, repérer, avancer.

## L'EMPLOI DE L'IMPARFAIT EN FRANÇAIS PAR DES LOCUTEURS SUÉDOPHONES ET DES LOCUTEURS NATIFS

Maria Kihlstedt

**Pub. linguistiques | Revue française de linguistique appliquée**

2002/2 - Vol. VII  
pages 7 à 23

ISSN 1386-1204

Article disponible en ligne à l'adresse:

---

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-7.htm>

---

Pour citer cet article :

---

Kihlstedt Maria , « L'emploi de l'imparfait en français par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs » , *Revue française de linguistique appliquée*, 2002/2 Vol. VII, p. 7-23.

---

Distribution électronique Cairn.info pour Pub. linguistiques.

© Pub. linguistiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

**L'emploi de l'imparfait en français  
par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs**

Maria Kihlstedt  
*Université de Paris X Nanterre*

**Résumé :** *Cette étude se donne pour but d'examiner l'acquisition de l'imparfait par des apprenants suédophones avancés. Leur emploi de cette forme est comparé à celui d'un groupe de locuteurs natifs dans la même tâche dialogique. L'analyse est axée sur les relations entre le temps du procès (TSit) et le temps pris comme repère (TRé) dans les énoncés avec des formes à l'imparfait. Il s'avère que les apprenants tendent à préférer l'imparfait pour les cas où il y a recouvrement total entre les deux. Les procès qui impliquent une relation de distance n'ont été attestés à cette forme que chez l'apprenant le plus avancé, ainsi que chez les locuteurs natifs. Ces résultats nous ont amenés à proposer une échelle implicationalle pour l'acquisition des valeurs de l'imparfait aux stades avancés.*

**Abstract:** *This study investigates the acquisition of the imparfait by advanced Swedish learners of French. Their use of the imparfait is compared to that of some native speakers in an interview task. The analysis is based on the relationship between Event Time and Reference Time in different values expressed by the imparfait. It is shown that the learners prefer the imparfait for situations where the actual time of the event (Event Time) completely overlaps with the time spoken about (Reference Time). Situations that imply a distance between the two time spans are only expressed in the imparfait by the most advanced learner and by the native speakers. On the basis of this result, an implicational scale for the acquisition of the contextual values of the imparfait at advanced stages is suggested.*

### **1. Introduction**

L'imparfait est notoirement 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 est le cas dans l'acquisition du français par les enfants (cf. Schlyter, 1998). Or, peu d'études ont tenté de saisir la nature exacte de cette difficulté. Nous nous proposons de nous rapprocher de cette problématique, par la comparaison des contextes d'emploi de l'IMP dans les dialogues chez quelques apprenants suédophones avancés et quelques locuteurs francophones.

Il est à noter que les résultats rapportés ici font partie d'un travail plus vaste : dans Kihlstedt (1998, 2002), nous avons examiné la façon dont quelques apprenants universitaires utilisent les temps du passé en français, dans le but de dégager des faisceaux

de traits constants qui coïncident chez un même individu, et, de ce fait, sont censés constituer des critères distinctifs de différents stades avancés d'acquisition. Il s'est avéré qu'un grand nombre de ces caractéristiques ont trait à l'imparfait (désormais l'IMP).

## 2. Questions de recherche

Les études antérieures font valoir l'émergence tardive de l'IMP, sa fréquence plus faible que le passé composé, ainsi que sa restriction lexicale à quelques verbes d'état, tels *était*, *avait*, *voulait* (cf. Bergström, 1995 ; Dietrich & al., 1995 ; Harley, 1992 ; Noyau, 1998, 2002 ; Schlyter, 1996, 1998). Ces études prennent pour objet des apprenants aux stades initiaux et intermédiaires d'acquisition. Chez les apprenants aux stades avancés, en revanche, la production de la forme en elle-même ne pose plus aucun problème. Dans Kihlstedt (1998), nous avons pu constater que l'IMP est même utilisé dans des proportions nettement supérieures à celles observées chez les autochtones. De plus, l'IMP s'associe majoritairement avec des verbes d'état chez les locuteurs suédophones comme chez les locuteurs natifs. Les différences qui persistent aux niveaux avancés par rapport à l'emploi natif de l'IMP sont donc à rechercher ailleurs que dans le lexique verbal. C'est pourquoi nous nous sommes tournés vers le contexte discursif d'occurrence des formes à l'IMP, en nous posant les questions suivantes :

- Quelles valeurs les formes à l'IMP servent-elles à exprimer dans les données des apprenants par rapport aux valeurs exprimées par les locuteurs natifs ?
- Quelles relations temporelles un apprenant 'très avancé' exprime-t-il à l'aide de l'IMP par rapport à un apprenant 'moins avancé' ?

## 3. Les données

Notre étude s'inscrit dans le cadre du projet InterFra sur l'acquisition du français, mené à l'université de Stockholm sous la direction d'Inge Bartning (cf. Bartning, 1997). Elle se fonde sur l'analyse de 18 interviews, provenant de quatre étudiants du français à l'université. Lors des enregistrements, les apprenants avaient entre 21 et 26 ans. Tous avaient été exposés au français à la fois en milieu guidé et en milieu naturel, mais de manière variable comme il ressort du tableau 1 :

*Tableau 1. Informations biographiques sur les apprenants*

	Eva	Lena	Marie	Yvonne
Age	20 ans	23 ans	20 ans	25 ans
Etudes de français à l'école	6 ans	6 ans	6 ans	4.5 ans
Séjour en pays francophone	4 mois	12 mois	10 mois	4 mois

Nous avons aussi inclus les entretiens de quatre locuteurs natifs (désormais LN) du groupe de contrôle des données InterFra : Anne, Catherine, Jérôme et Mélanie. Ces données sont exploitées en parallèle avec les données des locuteurs apprenants (désormais LA), pour fournir une image précise des fonctionnements des formes temporelles. Au total, l'étude porte sur 22 entretiens d'environ 15 minutes chacun, concernant 8 informateurs. On a

répertorié 5.722 verbes fléchis. 1.222 d'entre eux sont des formes référant au passé, dont 604 (406 chez les LA et 198 chez les LN) sont des formes à l'imparfait.

Les entretiens, qui sont semi-dirigés, portent sur des sujets variés : séjours antérieurs en France, études, loisirs, différences culturelles entre la Suède et la France, etc. Les séquences textuelles référant au passé se trouvent pour l'essentiel dans les comptes rendus d'expériences personnelles. Les locuteurs parlent des événements de leur passé sans forcément les ordonner dans des suites chronologiques. Il s'ensuit que les propositions à l'IMP<sup>1</sup> n'apparaissent pas en premier lieu à l'arrière-plan comme dans des récits. Cet état de fait a eu des implications pour le choix du cadre d'analyse.

#### 4. Cadre d'analyse

##### 4.1. Précisions terminologiques

Tout d'abord, quelques remarques sur les concepts de base à notre étude. Nous utilisons le terme *procès* pour désigner l'état ou l'événement exprimé par le verbe. Les dénominations *temps du procès* ou *temps de la situation* (TSit) renvoient à l'intervalle que le procès occupe sur l'axe temporel (*Event Time*, cf. Reichenbach, 1947). Dans la représentation graphique des exemples, le TSit est illustré par une ligne pointillée. Nous nous servons de manière interchangeable des termes *temps repère* et *terme de référence* pour désigner l'intervalle pris comme repère, c'est-à-dire l'intervalle à partir duquel le procès est envisagé (*Reference Time*, cf. Reichenbach, 1947). Le TRé est donné entre crochets dans les exemples. Le troisième concept de base qui entre en jeu est celui du *moment de la parole* (= MP, *Speech Time* chez Reichenbach).

##### 4.2. L'imparfait en français

L'IMP français est un temps polyfonctionnel qui peut prendre de multiples valeurs. Celles-ci sont connues sous diverses dénominations : l'IMP d'habitude, descriptif, qualificateur, ludique, d'incidence, etc. Les linguistes s'attachent depuis longtemps à chercher un invariant, la valeur 'de base', derrière ces valeurs<sup>2</sup>. La raison en est que, d'un point de vue typologique et à la différence des formes imperfectives dans d'autres langues, l'imparfait en français offre de généreuses possibilités combinatoires ; il peut en effet apparaître en français avec n'importe quel verbe, indépendamment du sémantisme de celui-ci<sup>3</sup>.

Selon une conception prépondérante, le point crucial se trouve dans l'absence d'autonomie référentielle. L'IMP s'appuie sur un temps de référence déjà introduit dans le discours, à propos duquel il asserte quelque chose. Ainsi, l'IMP entretient toujours une relation de simultanéité avec une autre entité temporelle - c'est un temps *coréférentiel* (voir

<sup>1</sup> Nous ne tenons compte que des cas où l'IMP réfère à un procès au passé. L'IMP à valeur purement modale, utilisé par exemple dans les subordonnées introduites par *si* (*si j'étais riche*), est laissé de côté.

<sup>2</sup> Une première distinction peut être faite entre l'IMP à valeur temporelle et l'IMP à valeur modale. Dans la présente étude, nous ne tenons compte que de l'IMP temporel.

<sup>3</sup> Même si, le sémantisme ponctuel d'un verbe comme <sortir> entre en conflit avec le caractère non limitatif de l'IMP. Les effets de sens qui en résultent ont pour but d'effacer la borne inhérente au procès (voir Gosselin, 1996 ; Smith, 1994 et *infra* 4.2.4).

Berthonneau & Kleiber, 1993 ; Combettes & al., 1993 ; Kamp & Rohrer, 1983 ; Moeschler & al., 1994 ; Molendijk, 1990 ; Vet, 1991 ; Vet & Molendijk, 1986).

Si le procès à l'IMP se rattache à un procès donné au passé simple (PS), il se retrouve typiquement à l'arrière-plan des événements successifs du premier plan, exprimés au PS. Or, comme le font remarquer, entre autres, Berthonneau & Kleiber (1993) et Labelle (1987), le sens fondamental de l'IMP n'est pas d'indiquer l'arrière-plan, c'est seulement un effet de sa co-référentialité.

Dans le présent travail, les passages ancrés dans le passé ne prennent pas, de façon générale, la forme de récits. Pour cette raison, une analyse axée sur les différents types de co-référentialité entre le procès à l'IMP et le temps repère auquel il se rattache nous a paru plus opportune.

Ainsi, nous avons examiné la nature de la co-référentialité constitutive de l'IMP : s'agit-il d'un rapport de simultanéité propre, d'une inclusion partielle ou d'un simple chevauchement entre le temps référentiel et le temps du procès ? L'outil d'analyse consiste d'abord à établir le TRé 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*). En prenant comme base la distance entre le TRé et le TSit de chaque énoncé à l'IMP, on a pu identifier quatre relations-'types' dans nos données.

#### 4.2.1. L'IMP de recouvrement total

Dans l'exemple (1), le TSit (= | ----- | ) de <vouloir travailler> coïncide totalement avec le TRé (= [ ] ), exprimé en l'occurrence par l'adverbe *avant* :

- (1) E : oui parce que *avant je voulais* travailler avec le français. *maintenant* je trouve que ça marche pas très bien (Yvonne, LA<sup>4</sup>), interview 3)

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

Rien n'indique qu'il y a eu un moment du TRé pendant lequel le procès n'a pas été valable. Le locuteur se prononce sur la totalité de l'intervalle de référence. 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 nos données : les locuteurs font souvent référence aux états qui les concernent 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 correspond plus ou moins au TRé, c'est "la période spécifiée, et l'Imparfait décrit l'événement caractéristique de cette période" (Labelle, 1987, 21).

#### 4.2.2. L'IMP d'habitude

<sup>4</sup> Dans les exemples, les sigles LA (=locuteur apprenant) et LN (locuteur natif) sont utilisés.

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 les deux valeurs ne sont pas équivalentes. Il importe de souligner que l'IMP d'habitude, tout en envisageant un procès comme caractérisant un TRé, n'implique pas pour autant le recouvrement total entre le TSit et le TRé. Bien au contraire, l'IMP d'habitude désigne un procès qui ne recouvre que des sous-intervalles du TRé, lesquels sont plus ou moins décalés. L'habitualité associe en effet durativité et itérativité : elle signifie qu'un procès dure tout au long d'un intervalle et se répète au sein de cet intervalle, comme dans cet exemple :

- (2) I : mm . / 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, LN)

Les réalisations des procès <se promener> et <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.

Dans (2), il s'agit d'un procès qui se répète de "temps à autre", "souvent" mais pas "tout le temps". Le procès n'occupe que des fragments discontinus du TRé:

---|---|-----|---|---|---|---|  
 = *je me promenais*  
 on *allait faire de petits tours*  
 ---[---]---[---]---[---]---[---]---[---]  
 = *les week-ends*  
 [-----]  
 TRé: *quand vous étiez à Rouen*

Dans l'exemple suivant, l'intervalle de référence est un cours de français donné en France :

- (3) E : c'est-à-dire que: / c'était seulement des professeurs français . (I:mm) SIM et on *parlait* seulement le français *tout le temps* et . (Eva LA, interview 2)

Le même schéma n'est pas applicable à (3). Le procès <parler> est perçu comme se répétant de façon plus insistance et recoupe de ce fait de plus grandes portions du TRé. La présence du complément *tout le temps* renforce cette interprétation :

|-|---|---|---|---|  
 on *parlait français*  
 [-----]  
 = *tout le temps*

<sup>5</sup> Notons cependant qu'une situation itérative n'est pas forcément habituelle. La notion d'itérativité est liée à la pluralité du procès (Noyau, 1991). 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, 62). Ce type de procès, appelé aussi *sémelfactif*, est rare, voire inexistant dans nos données. C'est pourquoi le terme *itérativité* signifie, chez nous, des répétitions dans un cadre habituel.

[-----]  
 = TRé : au cours en France

Ainsi, les exemples (2) et (3), qui tous deux ont une valeur habituelle, divergent en ce qui concerne la nature de l'itérativité, c'est-à-dire dans la fréquence de répétition des procès. Il s'est avéré utile de faire une distinction plus fine concernant l'IMP d'habitude. Nous faisons la différence entre les cas où la durativité du procès est mise en avant, comme dans (3), et les énoncés qui désignent des répétitions éparses et décalées du procès, comme dans (2). Cette dernière valeur constitue un sous-groupe de l'habitualité qui sera dénommée *l'IMP d'habitude irrégulière*. En effet, il s'agit d'une gradation de l'habitualité, fondée sur une distance qui va s'accroissant entre les réalisations du procès et le TRé. L'IMP d'habitude irrégulière appartient au pôle le plus éloigné, alors que des cas comme (3) mettent davantage l'accent sur la durativité et/ou les répétitions contiguës du procès, et partant, sur le rapprochement entre le TRé et le TSit.

#### 4.2.3. L'IMP d'inclusion brève

Dans sa valeur habituelle, l'IMP s'inscrit typiquement dans un TRé 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 d'inclusion brève du TRé dans le TSit. Dans (4), on découpe un tout petit morceau des procès <se faufiler> et <marcher>, morceau qui correspond à la brève durée du TRé exprimé par le procès au passé composé :

- (4) E : *on s'est fait euh re- gentiment plus ou moins gentiment remettre en place* parce qu'on marchait pas du bon côté de le du bon côté sur le trottoir on était du côté vélo et non pas du côté piéton (Anne, LN)

TRé : *on s'est fait remettre en place*

<.....[....].....> = *on marchait*

Dans cet exemple, il s'agit d'une relation d'*inclusion brève*. On découpe un tout petit morceau du procès <marcher>, un morceau qui correspond à la brève durée du TRé exprimé par le procès au passé composé. Le procès <marcher> s'étend probablement au delà de l'intervalle correspondant au procès <se faire remettre en place>. L'IMP, qui fait abstraction des bornes du procès, ne permet pas de trancher. Quoi qu'il en soit, l'IMP ne réfère ici qu'à une portion infime du TSit.

#### 4.2.4. L'IMP 'aux confins'

Le dernier cas de co-référentialité pris en compte concerne une valeur que nous avons choisi d'appeler l'IMP 'aux confins' du système temporel. L'IMP présente le procès sans bornes. C'est pourquoi il s'associe particulièrement bien avec des lexèmes verbaux non-bornés, comme le fait remarquer Vikner (1985), à qui nous avons emprunté l'exemple suivant :

- (5) Son fils jouait tranquillement avec ses autos sur la pelouse (= verbe d'activité + aspect imperfectif)

Il y a ici correspondance sémantique entre la valeur de l'IMP et le sémantisme du procès. Vikner (1985, 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 apprendre, et où l'étranger se trompe rarement." Or, dans des exemples comme

- (6) Vous avez de la chance de me trouver, je sortais<sup>6</sup>.

le sémantisme ponctuel du procès <sortir> entre en conflit avec le caractère non limitatif de l'IMP. L'effet de sens qui en résulte et qui efface la borne inhérente au procès (Gosselin, 1996 ; Smith, 1994) est que le procès est envisagé à partir d'une phrase préparatoire, laissant l'achèvement du procès en suspens : il prend le sens de "j'étais sur le point de sortir". La relation de co-référentialité se résume ici à un léger frôlement à peine tangible<sup>7</sup>.

TRé TSit

-----|.|  
je sortais

De la simultanéité propre, comme dans (1), à un léger chevauchement comme dans (6), la co-référentialité de l'IMP est un phénomène à multiples facettes. Nous avons examiné comment les différents types de co-référentialité se reflètent dans nos données.

## 5. Analyse des données

L'objectif de notre analyse est de voir comment les apprenants construisent l'intervalle de référence auquel se rattachent les procès à l'IMP pour tenter d'établir un ordre d'apparition de ses différentes valeurs. Il s'avère que la prise en compte des quatre relations de co-référentialité permet non seulement d'établir des différences d'emploi entre apprenants à différents niveaux, mais aussi entre les locuteurs natifs et les apprenants.

### 5.1. La valeur de base : recouvrement total

Le cas d'emploi de l'IMP le plus fréquent est celui où il y a recouvrement entre l'intervalle de référence et le temps du procès, soit le premier cas de figure. Voici quatre exemples tirés des données de chacun des quatre apprenants :

- (7) E : parce que: *j'étais à Angers / pendant trois mois . // et c'était / c'était intéressant* (Eva, LA, interview 2)
- (8) E : *j'ai travaillé comme journaliste en \*provence eh je je euh je faisais ça pendant deux ans . /* (Lena, LA, interview 1)
- (9) E : *pendant trois euh / trois étés j'ai / travaillé dans un: laboratoire . à l'époque / à ce temps là / je je voudrais bien / j'avais envie de d'être chimiste quoi . quand je travaillais là mais / maintenant j'ai plus envie . c'est / c'est trop abstrait* (Marie, LA, interview 3)

<sup>6</sup> L'exemple provient d'Imbs (1960, 92).

<sup>7</sup> Il y a une deuxième possibilité d'interprétation pour surmonter l'incompatibilité sémantique entre l'IMP et un procès ponctuel. Dans un autre contexte énonciatif, le procès peut être vu comme se répétant de façon indéterminée, du type *Il sortait tous les matins à 7 heures*, auquel cas nous le considérons comme un exemple de l'IMP d'habitude (Kihilstedt, 1998).

- (10) E : parce que / eu:h *quand j'étais à l'école c'étais terrible à l'école dans cette époque*.  
 (Yvonne, LA, interview 3)

Le schéma des relations TSit / TRé de ces exemples peut se visualiser ainsi :

Tsit	TRé
(7) être à Angers, être intéressant	pendant trois mois
	[  -----  ] (Tsit = TRé)
(8) faire ça (=travailler comme journaliste)	pendant deux ans
	[  -----  ] (Tsit = TRé)
(9) vouloir être chimiste	à l'époque, quand je travaillais là
	[  -----  ] (Tsit = TRé)
(10) l'école être terrible	à cette époque, quand j'étais à l'école
	[  -----  ] (Tsit = TRé)

Dans cet emploi, très fréquent dans les données des LA, l'IMP sert à caractériser la totalité du TRé à l'aide des adverbes temporels ou des subordonnées introduites par *quand*. Ce souci d'expliquer le TRé mène parfois à des emplois erronés. Dans (7) et (8), les procès <être à Angers> et <faire ça> se rattachent respectivement aux compléments *pendant 3 mois* et *pendant 2 ans*. Or, l'IMP ne s'associe pas, en principe, avec des compléments bornés en raison de son caractère non-limitatif. Pour que l'IMP soit compatible avec un complément qui désigne un espace temporel dans son déroulement complet, il faudrait l'insérer dans un contexte de répétitions indéterminées (voir Togeby, 1982), comme dans cet exemple d'un locuteur natif :

- (11) E : pendant tous les étés eu:h [...] j'étais chez ma grand-mère / (I:mm) *pendant deux trois mois*. (Catherine, LN)

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 une telle interprétation ni à (7) ni à (8). L'énoncé *j'étais chez ma grand-mère pendant deux trois mois* diffère sémantiquement des deux énoncés structurellement identiques *j'étais à Angers pendant trois mois* (7) et *je faisais ça pendant deux ans* dans (8), où le rapport TSit/TRé est celui d'un recouvrement total. Cela est en effet le propre du passé composé. Nous avons soumis les exemples (7) et (8) à des informateurs francophones. Ils ont unanimement opté pour le passé composé à la place de l'IMP.

La langue cible n'impose en aucune façon la coïncidence totale entre TSit/TRé mise en œuvre par les apprenants. Bien au contraire, un procès à l'IMP, tout en ayant une référence

passée s'étend souvent au-delà du moment de la parole. Comme le font remarquer Klein (1994) et Gosselin (1996), la relation entre le MP et le TSit n'est pas pertinente pour rendre compte des énoncés à l'IMP. Rien n'indique si la borne finale d'un procès à l'IMP se situe avant le MP ou pas. Ainsi, dans des phrases telles que *Jean travaillait à Paris*, il est fort possible que Jean travaille encore à Paris au MP. Le locuteur ne se prononce pas sur l'étendue réelle du procès. Il se contente d'asserter qu'il était vrai au moment pris comme repère.

Or, il y a une réticence chez les apprenants à utiliser l'IMP si le procès englobe potentiellement le MP. Différentes stratégies ont été observées dans ces contextes. Soit l'apprenant "profite" du TRé introduit par l'intervieweur (= *étagage*) :

- (12) I : qu'est ce qu'ils faisaient eu:h ?\$ (=le jeune couple chez qui habitait Yvonne à Besançon)  
 E : *ils étudiaient*.  
 I: étudiaient .  
 E : oui .  
 I : qu'est-ce qu'ils étudiaient ?  
 E : lui *il étudiait* anglais . / en préférence parce qu'il il *voulait* être / m:  
 professeur . (I:mhm) il voulait êtr- être professeur en Afrique . et elle (SOUPIR) (RIRE)  
 tous les choses (Yvonne, LA, interview 2)

Il est probable que le jeune couple n'a pas arrêté d'étudier ou de vouloir être professeur au moment où Yvonne parle d'eux. Mais c'est l'intervieweur qui introduit les formes à l'IMP et Yvonne ne fait que les reprendre. En d'autres occasions, ce genre de questions débouchent sur des formes au présent. Dans (13), le procès <les enfants être petits> peut très bien inclure le MP. Les enfants sont petits au moment de l'énonciation, et ils *l'étaient* lors du séjour d'Yvonne dans leur famille. Dans ce contexte, Yvonne change le cadre passé de la question en faveur d'un ancrage au temps présent<sup>8</sup>.

- (13) I : et tu voyais bien comment ils élevaient les enfants ?  
 E : *mais ils sont si petites encore* . je: non (EN RIANT) j'ai pa:s assez vu .  
 (Yvonne, LA, interview 2)

Soit l'adverbe *maintenant* co-émerge en opposition avec des formes à l'IMP, comme un indice supplémentaire du recouvrement total entre le TSit et le TRé. Un schéma récurrent est celui d'un premier procès à l'IMP, suivi d'un deuxième procès au présent + *maintenant*, comme dans (14)<sup>9</sup> :

- (14) E : parce que SIM c'est ça que *je pensais aux vingt points* . mais *maintenant*  
 (RIRE) / (I:m) ça n'existe pas parce que (Yvonne, LA, interview 2)

On assiste donc à une tendance, chez les apprenants, à réserver l'IMP pour des procès entièrement révolus.

## 5.2 Affinement des valeurs

La tendance à restreindre l'IMP à la valeur de recouvrement total TRé/TSit s'observe chez les quatre apprenants. Les différences individuelles, permettant de situer les apprenants à

<sup>8</sup> Il est vrai que le recours au présent dans cet exemple serait tout à fait possible. Or, étant donné qu'Yvonne n'utilise jamais l'IMP de sa propre initiative pour référer à une situation potentiellement vraie au MP, nous avons classé cet emploi comme une stratégie d'évitement de l'IMP.

<sup>9</sup> Voir aussi ex. (1) et (9) *supra*.

différents stades se manifestent plutôt pour les autres cas de figure, comme par exemple l'IMP d'habitude. Il implique, rappelons-le, la répétition d'un procès, qui n'occupe que des sous-intervalles plus ou moins décalés du TRé. Dans (15), le procès *<je suivais>* est interprété comme ne recouvrant que des portions discontinues du TRé *<à l'époque>*. C'est un exemple de l'IMP d'habitude irrégulière, le sous-groupe de notre deuxième cas de figure :

- (15) E : eu:h j'étais assez petite à ce / à l'époque . mais / mais quand même *je suivais mon père* dans les tracteurs (Marie, LA, interview 4)

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

Réalisations de *je suivais*

[---|---|-----|---]  
à l'époque

Ceci est un emploi attesté uniquement chez Marie, une apprenante qui apparaît sous plusieurs aspects comme la plus avancée. Chez les autres apprenants, le passé composé est parfois utilisé à la place de l'IMP à valeur habituelle. Lorsque Lena tente d'exprimer une relation similaire à celle exprimée dans (15), elle oscille entre l'IMP, *venait*, et le PC, *c'est moi qui a fait interview*<sup>10</sup>:

- (16) E : s'il y avait par exemple *quelqu'un qui qui venait* comme / Bengt Westerberg ou *quelqu'un / c'était moi qui qui a: qui a fait interview a- / avec lui* .  
(Lena, LA, interview 4)

De manière générale, nous avons trouvé que la façon dont l'IMP est traité dans l'interaction est liée au niveau de maîtrise de l'apprenant. Nous l'avons déjà constaté à propos d'Yvonne qui n'utilise jamais l'IMP pour un procès qui englobe potentiellement le MP, sauf si l'intervieweur a déjà, par la question, introduit cette valeur dans le dialogue, comme dans (12) et (13) *supra*. Marie, de son côté, introduit elle-même l'IMP d'habitude irrégulière à plusieurs reprises, comme dans (15). Eva, une apprenante "moins avancée" que Marie selon d'autres indices, évite de répondre avec des formes au passé à des questions qui expriment l'IMP d'habitude, malgré les sollicitations de la part de l'interlocuteur :

- (17) I : *ils le faisaient* dans la famille où tu étais ?  
E : mhmm .  
I : oui ? / *ils rentraient* + du travail à midi ?  
E : chaque jour . / oui . (Eva, LA, interview 2)

Cela est d'autant plus intéressant que cette apprenante tend à reprendre les formes de l'intervieweur de façon quasi systématique, lorsque celles-ci sont au PC, comme si elle souhaitait gagner du temps dans la formulation de la réponse.

<sup>10</sup> Cet exemple figure dans un test d'acceptabilité que nous avons soumis à quelques informateurs francophones (Kihlstedt, 1998, 265). Ils ont unanimement choisi l'IMP pour les deux procès mis en relief dans (16).

- (18) I : mm . / *tu as étudié* aux quarante points et aux soixante points ?  
 E : *j'ai étudié* au: aux quarante points . mais maintenant à qu'aux à quarante points et aussi à soixante . [...]  
 I : *tu as beaucoup lu* ?  
 E : *beaucoup lu / en français* ? (EN RIANT)  
 I : mm .  
 E : // mieux qu'aup / qu'auparavant mai:s // mais pa:s suffisamment .  
 I : mm .  
 E : mm .  
 I : et que: penses-tu de: *des cours que tu as / eu* ?  
 E : *des cours que j'ai eu* . / eu:h / ils sont très intéressants . (Eva, LA, interview 3)

Eva semble donc bénéficier "sélectivement" de l'input (Sato, 1990 ; Giacobbe, 1990), en fonction du stade de développement où elle se trouve.

Dans les entretiens, l'intervieweur pose de nombreuses questions sollicitant l'IMP d'habitude, du genre *qu'est-ce que tu faisais d'autre à Paris*? Donc, *a priori*, les occasions d'en faire usage ne doivent pas manquer. L'IMP d'habitude est toutefois rare chez les LA.

La réticence à référer au passé habituel par l'IMP a été signalée par Harley (1992) dans ses études sur des élèves anglophones en apprentissage du français par immersion. De même, Starren (1998) a pu montrer que l'IMP d'habitude disparaît tôt de l'interlangue des jeunes filles au pair hollandaises, enregistrées quelque temps après un séjour en France.

A notre connaissance, il n'existe pas d'études qui expliquent pourquoi l'IMP d'habitude serait particulièrement difficile. Comme tentative de réponse, on pourrait invoquer la priorité observée pour la valeur de recouvrement total TRé/TSit. L'IMP habitude, et notamment l'IMP habituel/irrégulier, exige qu'on les dissocie, ce qui semble constituer un problème général chez les apprenants.

Quant au troisième cas de figure, l'IMP d'inclusion brève, il n'a été attesté que chez Marie ainsi que chez les locuteurs natifs. Dans (19), le procès *c'était Dallas* est repéré à partir du court intervalle se situant entre <ouvrir la télé> et <fermer immédiatement> :

- (19) I : hier tu as regardé la télévision ?  
 E : hier *j'ai seulement / ouvert* la télé pour regarder si *c'était* quelque chose avant (I: mm) d'aller au cinéma mais / *j'ai / immédiatement fermé* / (I:mm)  
*c'était* Dallas là .\\$ (Marie, LA, interview 1)

On retrouve chez Yvonne une tentative pour exprimer la même relation, mais elle recourt au présent à la place de l'IMP :

- (20) E : eu:h oui mais / j'ai s # c'est+ une grande différence je pense pour les cours en France et les cours ici parce que *quand je suis venue* / (I:mm) *tout le monde fait les séminaires* et tout ça en suédois (Yvonne, LA, interview 1)

*j'ai ouvert / immédiatement fermé, quand je suis venue*

<-----[--]----->  
*c'était Dallas, tout le monde fait (=faisait) les séminaires en suédois*

Regardons finalement les cas où la distance TSit/TRé est la plus importante, que nous avons appelés l'IMP ‘aux confins’. En raison de la durativité inhérente à l'IMP, les verbes ponctuels donnent lieu à des effets de sens particuliers (cf. 4.2.4). Les locuteurs natifs jouent sur ces effets de sens, comme par exemple la suspension de l'achèvement inhérent au procès <prendre fin>, envisagé ici à partir d'un état préparatoire au procès lui-même :

- (21) E: non . / mais pendant deux mois j' ai suivi (=des cours de suédois) huit heures par semaine . / les cours *prenaient fin* . on a réussi à obtenir de # la plupart des étudiants ERASMUS ont demandé à ce qu' on puisse avoir des cours supplémentaires .\\$ (Mélanie, LN)

TRé TSit

---|.|  
les cours *prenaient fin*

De même, dans (22), le procès *comprendre* est envisagé comme ‘au ralenti’. L’accent est mis sur le déploiement progressif de l’action ponctuelle de <comprendre>.

- (22) E : . j'ai attendu un petit peu . j'y suis allée quand même parce que je *je comprenais* enfin . pour moi (Anne, LN)

Ce type d’emploi constitue probablement le dernier bastion dans l’acquisition de l’IMP. Il n’a été attesté chez aucun apprenant. Cela ne veut pas dire qu’il n’existe pas de verbes ponctuels à l’IMP dans les données des apprenants. Dans (23), Yvonne parle d’une discussion sur le racisme qui a eu lieu à son travail. Il n’est cependant pas possible d’attribuer à ces formes la valeur de l’IMP ‘aux confins’:

- (23) E : non mais ils -/o avaient comme comme argument qu' ils (=les immigrés) *venaient* ici qu'ils / *prenaient* toutes les les travaux qu'ils -/o *ouvraient* toutes les entreprises . et les Suédois n' avaient pas de chance euh (Yvonne, LA, interview 4)

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. Une telle constatation a été avancée pour rendre compte de l’acquisition de la temporalité aux stades initiaux et intermédiaires d’acquisition (Dietrich *et al.*, 1995). Elle vaut aussi pour l’acquisition de l’IMP chez nos apprenants plus avancés.

## 6. Synthèse sur l’acquisition des valeurs de l’IMP

### 6.1. Echelle implicationnelle

Nous venons de voir que l’acquisition de la forme morphologique de l’IMP ne va pas nécessairement de pair avec l’acquisition des distinctions conceptuelles exprimées par

celle-ci. L'analyse des données a montré que, contrairement aux locuteurs natifs, les apprenants n'exploitent qu'une gamme restreinte des fonctions de l'IMP.

La relation de base, attestée en abondance chez les quatre apprenants, est celle d'un recouvrement total - ou quasi total - entre le TRé et le TSit :

[ | -----| ]  
*avant je voulais travailler avec le français  
je faisais ça pendant deux ans*

A partir de l'analyse effectuée ci-dessus, nous sommes à même de proposer l'échelle implicationnelle suivante, qui permet de postuler l'évolution du processus de morphologisation au delà des premières occurrences de l'IMP. Chaque valeur implique la précédente, de sorte qu'un locuteur qui utilise l'IMP d'habitude irrégulière (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*  
Eva, Lena, Marie, Yvonne, les LN
3. *IMP d'habitude irrégulière*  
Lena (?), Marie, les LN
4. *IMP d'inclusion brève*  
Marie, les LN
5. *IMP aux confins*  
les LN

On constate que Marie fait l'usage de l'IMP qui se rapproche le plus de celui qu'en font les locuteurs natifs : quatre des cinq cas de figure ont été attestés dans sa production. Lena recourt une fois à l'IMP et une fois au PC dans un contexte d'IMP d'habitude irrégulière (16). Yvonne et Eva semblent se situer à un stade antérieur : la non-maîtrise des trois dernières valeurs débouche sur l'emploi de réponses sans verbes au passé (17) ou de formes idiosyncrasiques (20).

Il convient de signaler que cette échelle n'est valable que pour des données dialogiques. L'ordre des valeurs que nous avons établi serait peut-être différent dans des récits, où l'on pourrait s'attendre au moins à une présence plus importante de la quatrième valeur, valeur typique de l'arrière-plan d'un récit. Il va de soi qu'il faudrait tester cette échelle sur des populations plus nombreuses, et surtout dans des études plus expérimentales qui prennent en compte des types de discours différents.

Il est à noter également que les valeurs sont à considérer non pas comme des valeurs absolues qui s'excluent mutuellement, mais comme un moyen de schématiser la polyfonctionnalité inhérente à l'IMP.

### 6.2. Explications possibles de la difficulté de saisir l'IMP

Une des raisons pour lesquelles les multiples valeurs de l'IMP n'ont pas été découvertes par les LA est peut-être que certaines d'entre elles sont, en français parlé, peu fréquentes. La combinaison prototypique IMP/verbe d'état domine dans les données natives (Kihlstedt, 1998, 2002). Certaines valeurs de l'IMP exigent un verbe dynamique, comme l'IMP d'habitude. Donc, si dans l'input les apprenants n'ont pas été suffisamment confrontés à des verbes dynamiques à l'IMP, il n'est peut-être pas si étonnant que les valeurs de ceux-ci n'aient pu être intégrées à leur interlangue.

Une autre explication réside dans le fait que certaines valeurs expriment des relations assez complexes, qui obligent à articuler simultanément plusieurs intervalles temporels : l'IMP d'habitude allie singularité et répétition de l'événement, l'IMP d'inclusion brève envisage l'action comme se déroulant à un point temporel précis, et l'IMP 'aux confins' considère le procès à partir d'une phase préparatoire. Ces valeurs demandent des opérations cognitives assez complexes, qui ne sont pas forcément accessibles lors d'une mise en mots en langue étrangère.

Pour ce qui est de la valeur la moins attestée, l'IMP 'aux confins', nous croyons que la catégorisation temporelle du suédois joue un rôle. Le français encode, à travers l'IMP, plus

d'information sur la structure interne d'un événement que le suédois. Citons à ce propos une comparaison faite par Combettes & al. (1993, 18) entre l'allemand, qui ressemble au suédois par l'absence d'une forme uniquement imperfective, et le français :

"(28) *Johann ging nach Paris*

(*Johann aller + passé à Paris* Æ *Johann alla/allait à Paris*) peut continuer par une ou plusieurs phrases par lesquelles le récepteur apprend que Johann a dû faire demi-tour à la frontière franco-allemande, parce qu'il avait oublié son passeport. Dans ce contexte, un discours en français doit commencer par (29) et pas par (30) :

(29) *Jean se rendait à Paris*

(30) *Jean se rendit (s'est rendu) à Paris*

Le français est donc obligé d'encoder plus d'informations que l'allemand dans ce cas-là."

Tout comme en allemand, on peut, en suédois, mettre le procès <aller à Paris> au *preteritum* au début d'un discours, sans pour autant exclure l'interprétation de non-achèvement du procès. On n'a pas besoin de prendre position sur le +/- achèvement de l'événement, comme on le fait en français avec l'opposition PC / IMP. Les locuteurs suédois sont donc peu habitués à devoir catégoriser ce trait. Les travaux de De Lorenzo (2002) donnent quelque appui à l'hypothèse de l'influence de la langue maternelle. Les apprenants hispanophones du français qu'elle étudie semblent avoir une sensibilité plus prononcée aux valeurs de l'IMP que les apprenants suédophones étudiés ici.

Slobin (1991) postule que les catégories grammaticales de la langue maternelle conduisent les locuteurs de cette langue à privilégier les notions qu'elles recouvrent au détriment des autres.<sup>11</sup> En d'autres termes, la langue maternelle nous pousse à verbaliser certaines représentations mentales des événements plutôt que d'autres, en l'occurrence le +/- achèvement des procès opéré par le choix entre PC et IMP. Cette sensibilisation s'opère chez l'enfant lors de l'acquisition du langage. D'autres notions ne sont pas notées par l'enfant de la même manière, ni exprimées par des moyens lexicalisés :

"In brief, each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second language acquisition" (Slobin, 1991, 23).

Peut-être avons-nous ici affaire à une opposition grammaticale qui n'est jamais perçue de la même façon par ceux qui ont appris le français en tant que langue maternelle et ceux qui l'ont appris à l'âge adulte. Coppetiers (1987) montre que des non francophones, même s'ils ont séjourné plus de 20 ans en France, et même si leur performance orale ne trahit pas leur origine étrangère, divergent des locuteurs natifs dans leurs jugements sémantiques sur cette opposition. Des recherches ultérieures pourraient éclairer la question de savoir dans quelle mesure les nuances sémantiques de l'IMP peuvent être acquises par des apprenants dont la langue maternelle n'encode pas l'opposition perfectif / imperfectif.

<sup>11</sup> De nombreuses études acquisitionnistes s'intéressent actuellement à cette question : elles examinent si les représentations mentales transmises par les catégories grammaticales de la langue maternelle se reflètent dans la production d'apprenants hautement avancés, c'est-à-dire locuteurs "quasi-natifs" d'une L2 (voir par ex. Carroll & Stutterheim, 1997 ; De Lorenzo, 2002).

## 7. Remarques finales

Dans ce qui précède, nous avons tenté de cerner en quoi réside la difficulté à acquérir l'IMP en français. Cette problématique nous semble devoir être abordée à partir de la corréférentialité caractéristique de ce temps verbal, tout au moins chez des apprenants avancés, qui quantitativement produisent l'IMP comme des locuteurs natifs. Il a été montré que les valeurs qui n'impliquent que simultanéité partielle entre l'intervalle de référence et le temps du procès résistent le plus longtemps à être intégrées dans la langue de l'apprenant. L'IMP dit 'aux confins', où la dissociation entre le TSit et le TRé est la plus importante, ne se manifeste que chez les locuteurs natifs. Cette valeur constitue probablement le dernier bastion dans l'acquisition de l'IMP par des apprenants adultes. La question se pose de savoir si elle peut être acquise par des locuteurs non-natifs du français.

Les stades implicationnels proposés pour l'acquisition de l'IMP résultent de l'extrapolation de nos données. Il va de soi qu'il faudrait les tester sur des populations plus nombreuses, et surtout dans des tâches linguistiques plus dirigées, pour évaluer leur représentativité. Cependant, ils nous semblent constituer un bon point de départ pour des études ultérieures qui souhaiteraient cibler plus directement l'acquisition de valeurs de l'IMP aux stades avancés, un domaine jusqu'ici peu exploré.

Maria Kihlstedt

Equipe Dynamiques des langues / UMR 7114-CNRS  
Département des Sciences du langage, Université de Paris X Nanterre  
200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex  
Tél. +33 (0)140977640, (0)142406648  
[maria.kihlstedt@wanadoo.fr](mailto:maria.kihlstedt@wanadoo.fr)

## Références

- 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 (Acquisition et interaction en langue étrangère)* 9, 9-50.

Bergström, A. (1995) : *The Expression of Temporal Reference by English Speaking Learners of French*. Thèse de doctorat. Pennsylvania State University.

Berthonneau, A-M. & Kleiber, G. (1993) : Pour une nouvelle approche de l'imparfait : l'imparfait, un temps anaphorique méronomique. *Langages*, 112, 55-73.

Carroll, M. & von Stutterheim, C. (1997) : Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9, 83-116.

Combettes, B., François, F., Noyau, C. & Vet. C. (1993) : Les aspects dans le discours narratif. *Verbum* 4, 5-47.

Coppetiers, R. (1987) : Competence differences between native and non-native speakers. *Language* 63, 544-573.

De Lorenzo, C. (2002) : *Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères. Étude transversale du stade ultime de l'acquisition d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Paris X-Nanterre.

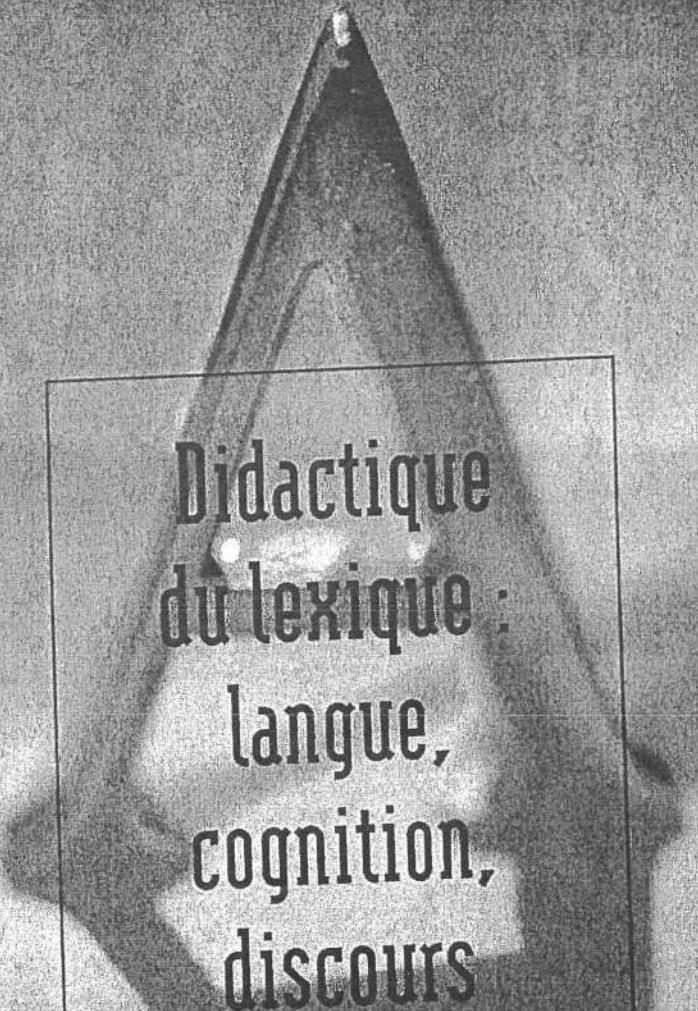
Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995) : *The Acquisition of Temporality in a Second Language. Studies in Bilingualism* 7. Amsterdam, Benjamins.

Ducrot, O. (1979) : L'imparfait en français. *Linguistische Berichte* 60, 1-23.

- Giacobbe, J. (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris, CNRS-Editions.
- Gosselin, L. (1996) : *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Harley, B. (1992) : Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies* 2, 159-183.
- Imbs, P. (1960) : *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris, Klinksieck.
- Kamp, H. & Rohrer, C. (1983) : Tense in texts. In Bäuerle, R., Schwarze, C., von Stechow, A. (eds), *Meaning, Use and Interpretation of Language*, Berlin, de Gruyter, 250-269.
- Kihlstedt, M. (1998) : *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. (2002) : Reference to past events in dialogue. In Salaberry, R., & Shirai, S. (eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, Amsterdam, Benjamins.
- Klein, W. (1994) : *Time in Language*. London-New York, Routledge.
- Labelle, M. (1987) : L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises : le passé-composé, l'imparfait et le présent historique. *Revue Romane* 22-1, 3-29.
- 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, Ropodi.
- Noyau, C. (1991) : *La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue*. Thèse d'habilitation, Université de Paris VIII.
- Noyau, C. (1998) : Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte. *Studi Italiani di Linguistica Teorica eApplicata* 1, 111-131.
- Noyau, C. (2002) : Temporal relations in learner varieties : Grammaticalisation and discourse construction. In R. Salaberry & Y. Shirai (eds.), *L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Amsterdam, Benjamins.
- Reichenbach, H. (1947) : *Elements of Symbolic Logic*. London, Macmillan.
- Sato, C.J. (1990) : *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Schlyter, S. (1996) : Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée* I-1, 107-118.
- Schlyter, S. (1998) : La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues. *LINX* 38, 145-169.
- Slobin, D. (1991) : Learning to think for speaking: native language, cognition and rhetorical style. *Pragmatics* 1, 7-26.
- Smith, C. (1994) : *The Parameter of Aspect*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Starren, M. (1998) : Phénomènes de réduction linguistique en situation d'acquisition et d'attrition d'une langue seconde. *CALAP (Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage)* 16-17, 51-77.
- Vet, C. (1991) : The temporal structure of discourse : Setting, change and perspective. In Fleischmann, S. & Waugh, L. (eds), *Discourse Pragmatics and the Verb. The Evidence from Romance*. London-New York, Routledge, 7-25.
- Vet, C. & Molendijk, A. (1986) : The discourse functions of past tenses in French. In Cascio, L. & Vet, C. (eds), *Temporal Structure in Sentence and Discourse*, Dordrecht, Foris, 133-159.
- Vikner, C. (1985) : L'aspect comme modificateur du mode d'action : à propos de la construction.

## **2. Bilinguisme simultané et bilinguisme successif**





# Didactique du lexique : langue, cognition, discours

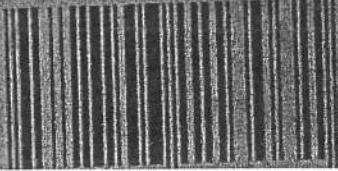
Ouvrage coordonné par Francis Grossmann  
Marie-Anne Paveau et Gérard Petit

ellug

# Didactique du lexique : langue, cognition, discours

Ouvrage coordonné par Francis Grossmann, Marie-Anne Paveau et Gérard Petit

Les études portant sur l'acquisition précoce – ou plus tardive – permettent de mieux comprendre à la fois ce qui précède la fameuse explosion lexicale et comment s'effectue ensuite la restructuration du lexique après cette étape décisive. Mais elles ne suffisent pas à régler la question de l'enseignement du lexique, souvent perçu par les praticiens comme problématique. Rappelons en effet qu'il n'y a pas d'isomorphie entre développement et enseignement, comme le sait bien tout pédagogue, puisque l'appropriation des savoirs lexicaux est un processus à long terme. Il y a donc nécessité en ce domaine de réfléchir aux modèles didactiques permettant de prendre en compte les connaissances actuelles sur le développement, tout en faisant place à la réflexion linguistique. Le présent ouvrage, qui réunit les contributions de psychologues, linguistes et didacticiens, s'efforce de décrire le socle diversifié sur lequel se fonde la compétence lexicale : les capacités cognitives des individus, mais aussi la compréhension du système de la langue et des discours.



Ellug  
ISBN 2 84310 068 2

## *Table des matières*

GROSSMANN Francis, PAVEAU Marie-Anne & PETIT Gérard  
*Présentation*

5

### **I – L'acquisition précoce**

BASSANO Dominique

*Le développement lexical précoce: état des questions et recherches récentes sur le français*

15

DUNIGNAU Karine

*Pour un apprenissage-enseignement du lexique verbal tâchéé sur l'acquisition: revisite et apport des « métaphores / erreurs » des enfants de 2 à 4 ans*

37

LABRELLI Florence, BASSANO Dominique,  
CHAMPAUD Christian, BONNET Philippe, LEMÉTAVER Fabienne

*L'évaluation du développement lexical entre 1 et 4 ans:  
présentation du DI.PF*

51

### **II – Contextes spécifiques d'apprentissage**

NOYAU Colette

*Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français I.2: Verbes de base, flexibilité sémantique, grandeur*

65

KNUSTEDT Maria

*Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français*

85

CHINI Danièle

*Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales: le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais*

107

ELBOUZ Mouna, COMBLAIN Annick

*Apprentissage lexical et généralisation chez les enfants retardés mentaux*

CHAMPTON François

*Lexique et théorie de l'indication*

133

### III. Lexique, lecture et production d'écrits

MARIE-BRÉTTON Nathalie, GOMBERT Jean-Félix,  
COLI Pascale

*Connaissances morphologiques et acquisition de la lecture*

GOMBERT Anne, PIOLLET Annie, LESTRAVOI Marc

*Privilier la production et l'image du lexique de l'émotion lors de la production d'un récit par de jeunes enfants ?  
Histoires colorées... justine d'exprimer?*

159

### IV – Construire le sens lexical

Rossi Micaela

*Du monde et des mots : pour une définition du sens lexical*

175

DELLAGNE Valérie

*Les mots de l'autre. Approche contrastive de discours de vulgarisation*

189

PETTORI Geneviève, REBOUT-TOURÉ Sandrine

*Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en valeur les discours et la langue*

215

### V – Lexique et discours

RABATEL Alain

*La mise des énonciateurs au service du lexique : points de vue, connaissance et images du monde, sémiotique*

229

GUERNIER Marie-Cécile

*Le lexique : apprentissage et enseignement*

247

SITRI Frédérique

*Anaphore démonstrative et approche discursive du lexique*

267

Liste de contributeurs

281

MARTINOT C. et IBRAHIM A. H. éd., *La Reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé, 2003.

NOYAU G., « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (1,1 et 1,2) », dans *Regards croisés sur l'analogie*, Duvigau, K., Gasquet, O., Gaume, B. éd., *Revue d'intelligence artificielle (RIAI)*, vol. 17, n° 5-6, nov. 2003, Hermès-Lavoisier, p. 799-812 ;

— « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes: gammes de recits », *Journal de la recherche scientifique de l'université de Lomé*, Lomé (Togo), vol. 2/2002, p. 33-44.

NOYAU G. et CISSÉ A., « Communication orale et écrite dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école », dans Beurh T. et al. éd., *African Languages in Global Society / Les langues africaines à l'heure de la mondialisation*, Cologne, Koeppe, sous presse.

NOYAU G. et QUASHI M., « L'école et la classe comme environnement écolo-gique d'acquisition du français en Afrique de l'Ouest », dans Defays J.-M., Delcommune B., Dumortier J.-L. et Vincent L. éd., *Les Didactiques du français, un principe initié*, Fernelmont (BE), EME (éditions modulaires européennes), coll. Proximités, 2003, p. 205-228.

NOYAU G., DE LORIANZO C., KUHLSTEDT M., SANZ G. et SCHNEIDER R., « Two Dimensions of the Representation of Complex Event Structures: Granularity and Condensation. Towards a Typology of Textual Production », dans Hendriks H. éd., *The structure of Learner Language*, Berlin, De Gruyter, à paraître.

NOYAU G. et PAPROCKA U., « La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation », *Raszkiewi I Jumanipologie, Annales de Lettres et Sciences humaines*, vol. XI/VIII, cahier 5, Lublin, Pologne, 2000, p. 87-121.

NOYAU G. et TAKASSI I., « Catégorisation et recatégorisation; les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues du Togo », dans Lazard G., Moyse-Faurie C. et Pilot-Ratchoir C. éd., actes du colloque « Typologie des langues et universaux linguistiques », Paris, CNRS Éditions, à paraître.

PIAUVERGNAT J., « Étude de glissements syntaxiques et sémantiques dans le parler d'enseignants togolais de français à Lomé », dans Holtzer G. et Plog K. éd., *Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique*, à paraître.

ROSCH E., « Principles of Categorization », dans Rosch E. et Lloyd B. éd., Hillsdale, *Cognition and Categorization*, Lawrence Erlbaum, 1978, p. 27-48.

TALMY L., « Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Form », dans Shopen T. éd., *Language Typology and Semantic Description*, vol. 3, *Grammatical categories and the Lexicon*, ClUP, 1985, p. 36-149 ;

— « Path to Realization of a Typology of Event Conflation », *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, BI S. 1991, p. 480-519.

VIBERG, Å., « Basic Verbs in Second Language Acquisition », *Revue française de linguistique appliquée*, « Acquisition des langues: tendances récentes », 2002/2, p. 51-69.

## *Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français*

Maria Kuhlstedt

L'acquisition du lexique verbal constitue une tâche particulièrement complexe pour le jeune enfant et pour l'apprenant d'une deuxième langue (désormais L2). Comme il a été montré dans plusieurs études sur les jeunes enfants en langue maternelle (Gentner, 1982), le lexique verbal se développe avec un certain retard comparé au lexique des désignations des entités et ce pour plusieurs raisons. Contrairement aux noms, les verbes impliquent toujours une relation intrinsèque avec les autres éléments de la phrase et sont cognitivement plus difficiles. De plus, la catégorisation des événements en unités lexicalisées est assez peu déterminée par la perception, à la différence des entités, dotées d'une saillance perceptive plus tangible. Cela explique pourquoi la lexicalisation des procès est plus variable selon les langues que celle des entités (Talmy, 1985).

Dans cette étude, nous présenterons des résultats d'une étude en cours sur l'acquisition du lexique verbal en français L2 en contexte scolaire. Il s'agit de deux groupes de quinze élèves chacun, un du CM2 et un autre de 5 de deux établissements à Lomé, Togo. L'étude s'inscrit dans un projet intitulé: «Apprentissage du français – langue de scolarisation – en situation diglossique» (voir Noyau ici même). Les apprenants de la présente étude se trouvent dans une situation d'immersion en français par l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils apprennent toutes les matières scolaires dans la L2. C'est cependant une situation d'acquisition un peu particulière, dans la mesure où les pratiques pédagogiques offrent peu de possibilités pour chaque individu de s'exprimer librement. De plus, les élèves patient rarement le français en dehors de l'école.

À cela s'ajoute le problème plus précis de l'attention portée au lexique verbal dans l'enseignement. Il s'avère que dans les programmes officiels, suivis de près par les enseignants, ainsi que dans les manuels utilisés, c'est le lexique nominal qui fait l'objet de toutes

les attentions, et que le lexique verbal se trouve plus ou moins réduit à l'apprentissage implicite. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant d'examiner ce que les élèves sont réellement capables d'exprimer spontanément, par leurs propres moyens linguistiques.

Les données examinées consistent en des restitutions orales d'un récit avec lequel les élèves se sont familiarisés au préalable<sup>1</sup>. Le récit se prête bien à l'examen de la réelle capacité d'utiliser le lexique verbal en langue seconde, étant donné que c'est une activité qui sollicite forcément un nombre important de références à des événements. Notre étude et celle de Noyau (ici même), sur un autre corpus de restitution de récits par des élèves togolais en CE2 et CM2, ont été effectuées de façon coordonnée et leurs résultats sont complémentaires.

#### Cadre théorique

Notre étude prend comme point de départ théorique deux tendances typologiques un peu contradictoires mais complémentaires, l'une universelle, l'autre spécifique.

#### Verbes de base et verbes nucléaires

D'un point de vue typologique, une caractéristique universelle du lexique verbal est qu'un petit nombre de verbes dits *de base* occupent une place dominante chez les locuteurs natifs. Viberg, qui a fait des études fouillées sur les verbes de base et leur importance dans le processus d'acquisition, (voir par ex. Viberg, 1998, 2002) illustre cette tendance avec l'exemple d'un corpus composé d'un million de mots (Viberg, 2002, Stockholm-Umeå corpus SUC, p. 53), où seulement 20 verbes lexicaux (ou *types*) couvrent plus que 50 % de toutes les occurrences verbales attestées. En ce qui concerne le français, l'enquête du *Français fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1967), fondée sur le français oral, montre que le verbe *faire* se situe au 3<sup>e</sup> rang, après *être* et *avoir*, parmi les verbes les plus fréquents du corpus, *dire* occupe le 4<sup>e</sup> rang, *aller* le 5<sup>e</sup> rang et ainsi de suite.

Or, en regardant de plus près les listes de fréquence et le rang occupé par un verbe donné, d'un point de vue sémantique, on constate que le verbe *faire* se situe au 3<sup>e</sup> rang, après *être* et *avoir*, parmi les verbes les plus fréquents du corpus, *dire* occupe le 4<sup>e</sup> rang, *aller* le 5<sup>e</sup> rang et ainsi de suite.

Le verbe nucléaire de mouvement est *aller* en français, un peu plus fréquent que *venir*, celui de communication *dire*, qui est nettement plus « basique » en termes de fréquence et en termes de sémantisme que *partir* (17<sup>e</sup> rang). De la même manière, le verbe nucléaire de

1. L'expérimentation dont sont issues les données de la présente étude s'inscrit dans un projet intitulé : « La construction des connaissances via la scolarisation en situation diglossique » (voir Cerdier *et al.*, à paraître) effectué au sein de l'action ACI « Ecole et sciences cognitives ». Les données ont été recueillies en avril 2001 par une équipe franco-togolaise selon le protocole mis au point par l'ACI.

qu'un verbe unique au sein d'un groupe de verbes d'un même champ sémantique a souvent un statut particulier. On trouve ce que Viberg appelle un *verbe nucléaire*, en quelque sorte le « meilleur représentant » d'un champ sémantique donné. Ces verbes nucléaires tendent à avoir le même sens fondamental dans beaucoup de langues. Les verbes de base et les verbes nucléaires coïncident souvent, mais pas toujours. Viberg résume ainsi la différence entre verbes « de base » et verbes « nucléaires » :

*Some of the basic verbs are language-specific in the sense that they tend to lack an equivalent in other languages. One example of that in Swedish is the verb *få "get/may"* [...] There is, however, an important set of verb meanings that tend to be realized as basic meanings in all languages and these are referred to as nuclear verbs* (Viberg 2002, p. 54)<sup>2</sup>.

Pour ce qu'il y a des verbes nucléaires en français, Noyau (ici même) propose des regroupements par champ sémantique des 50 verbes les plus fréquents du *Français fondamental*. Ce faisant, elle montre clairement comment un (parfois deux) verbe unique d'un domaine sémantique donné jouit d'un statut privilégié par sa fréquence nettement supérieure aux autres du même domaine. En voici quelques exemples. Le chiffre à gauche du verbe indique son rang dans le corpus du *Français fondamental*:

verbes de mouvement	verbes de communication	verbes de perception
5 aller	4 dire	6 voir
11 venir	17 parler	33 écouter
12 arriver	22 demander	34 entendre
22 partir		39 regarder
30 sortir		
36 rentrer		
41 revenir		
42 monter		

(Noyau ici même p. 65)

2. « Un certain nombre des verbes de base sont propres à une langue donnée en ce sens qu'ils n'ont aucun équivalent dans d'autres langues. Un exemple en est le verbe suédois *få "obtenir/pouvoir/devenir"* (voir angl. *get*, nonne renvoie). Cela dit, il y a un ensemble considérable de verbes qui tendent à véhiculer les mêmes sens dans toutes les langues. Nous les désignons comme verbes nucléaires. »

perception *voir* se situe au 6<sup>e</sup> rang parmi la totalité des verbes, loin avant *éouter* (33<sup>e</sup> rang) et *regarder* (39<sup>e</sup> rang).

À la différence des verbes de base, les verbes nucléaires se définissent donc d'un point de vue sémantique et non sur la base de la seule fréquence. Ainsi, des verbes comme *être*, *avoir* et *devoir* sont des verbes de base mais non des verbes nucléaires. Ces derniers appartiennent aussi aux verbes les plus fréquents, mais ils ont, en outre, les trois traits caractéristiques suivantes: d'une part, une extension sémantique très large; d'autre part, une polysémie complexe et élargie; et enfin l'aptitude à développer des sens grammaticaux. Ils sont à la fois universels – par la tendance d'encoder les mêmes sens à travers les langues – et spécifiques, étant donné qu'il n'existe aucun isomorphisme entre le sémantisme des deux verbes nucléaires d'une langue à l'autre.

#### *Les verbes nucléaires dans le processus d'acquisition*

L'intérêt des verbes de base, en général, et des verbes nucléaires, en particulier, pour l'acquisition est double. Tout d'abord, les apprenants ont tendance à renforcer l'extension sémantique des verbes nucléaires au-delà de celle permise par la L2 en les surgénéralisant. Ensuite, la polysémie complexe et subtile des verbes nucléaires se révèle souvent difficile pour les apprenants, même avancés (voir par ex. Kellerman, 1995, 1997). Même si les apprenants arrivent très vite à identifier les verbes nucléaires dans l'input, Viberg (1998; 2002) a pu montrer que des enfants acquérant le suédois L2 utilisent des verbes peu spécifiques sémantiquement aux premières phases d'acquisition, s'en tenant essentiellement aux verbes nucléaires. La surgénéralisation fréquentielle par rapport à des enfants monolingues du même âge persiste très longtemps, mais la surgénéralisation sémantique s'atténue progressivement en faveur d'une diversification lexicale de plus en plus importante.

La première question que nous nous posons est dans quelle mesure la surgénéralisation des verbes de base est une stratégie exploitée par les élèves togolais. Ou, plus précisément: quel est le rôle des verbes de base (y compris les verbes nucléaires<sup>3</sup>) dans les données examinées? Dans la tâche de restitution dont il est question

3. Par la suite, nous utiliserons l'hyperonyme *verbe de base* pour tous les verbes les plus fréquents, nucléaires ou non. On aura compris par le raisonnement précédent que les verbes nucléaires constituent un sous-groupe au sein des verbes de base.

ici, les verbes du texte source n'appartiennent pas forcément aux verbes les plus fréquents, ce qui pourrait inclure les élèves à utiliser des verbes plus spécifiques sémantiquement, d'autant plus que la métamorphisation littérale joue un rôle important dans l'enseignement auquel sont exposés les élèves. Il se peut donc que les élèves examinés dévient de la tendance universelle de surgénéralisation des verbes de base.

#### *Lexicalisation des procès en gengbé et en français*

Notre deuxième questionnement est lié aux spécificités de la langue maternelle (désormais L1) des élèves, le gengbé, et son éventuelle influence sur leur acquisition du lexique verbal. Malgré la tendance universelle des verbes de base, la manière dont les langues lexicalisent les procès peut varier fortement d'une langue à l'autre (Talmy, 1985). Le couple de langues français-gengbé constitue un exemple particulièrement intéressant à cet égard, dans la mesure où leur façon de désigner les procès s'oppose fondamentalement. En gengbé, il y a une spécification lexicale très détaillée de chaque phase d'un procès, exprimé par des séries de verbes adjacents « coprédictifs », là où le français n'utilise qu'un seul verbe. Les verbes d'une construction sérielle se composent typiquement de verbes nucléaires comme dans les exemples suivants:

- 1) arriver + venir + SNlieu = « retourner »
  - 2) prendre eau + venir + donner = « apporter de l'eau »
- (Noyau, à paraître)

Cette différence par rapport au français peut potentiellement influencer les apprenants de la présente étude. Non seulement l'acquisition des procès est cognitivement complexe en elle-même, mais en plus les apprenants se heurtent à une opposition radicale dans la lexicalisation de ceux-ci entre leur L1 et la L2, les obligeant à opérer une restucturation conceptuelle avant la mise en mots. Des études récentes en acquisition ont mis en évidence l'influence persistante de la structuration des événements de la langue maternelle sur la capacité narrative en L2, et ce même chez des apprenants très avancés (voir, par exemple, Carroll et Stutterheim, 1997, Noyau *et al.*, sous presse).

Pour résumer le cadre théorique, on assiste donc à deux tendances opposées: d'un côté, la tendance typologiquement *universelle*

des verbes de base, qui se manifeste dans la plupart des langues. D'un autre côté, la tendance typologiquement *spécifique* selon laquelle les langues varient quant à leur façon de lexicaliser les procès. Quelle est la part de ces deux facteurs explicatifs dans l'acquisition du lexique verbal ? Notre étude, comparant deux tranches d'âge et de paliers de scolarisation différents, vise à dégager des éléments de réponse à cette question.

### Collecte des données

#### *Contexte pédagogique des élèves*

L'appropriation du français comme langue seconde par les enfants scolarisés en Afrique de l'Ouest francophone s'effectue en situation paradoxale : en effet, la plupart d'entre eux n'entreront en contact réel avec la langue française qu'en arrivant à l'école, et le français sera dès le départ la langue servant à présenter tous les contenus d'enseignement (voir Noyau, 2001 pour plus de détails sur les enfants de la présente étude).

À cela s'ajoute le fait que la place de la communication réelle est très limitée dans le contexte d'enseignement dont il est question ici. L'enseignement, entièrement préstructuré par le professeur, est essentiellement fondé sur une sorte d'écrit oralisé, où le but est de faire apprendre par cœur aux élèves des phrases dignes de passer à l'écrit, leur permettant de réussir aux épreuves ultérieures (voir Noyau et Cissé, sous presse). La restitution constitue une tâche centrale : répéter, imiter, redire, mémoriser sont des piliers de l'apprentissage scolaire ; la reformulation n'y est pas favorisée, alors que la restitution à l'identique est valorisée.

#### *Collecte des données*

L'un des buts de l'expérience sur laquelle est fondée la présente étude, mais dont nous ne faisons pas cas ici, était d'étudier la relation entre *la mémorisation littérale*, fortement encouragée par l'enseignement et *la mémorisation effective du contenu*, testée à un moment postérieur (voir Cordier *et al.*, à paraître, pour plus de détails).

À cette fin, les enquêteurs ont d'abord fait écouter un conte africain, *L'Enfant terrible*, aux élèves deux fois en français. Après l'écoute, la moitié des élèves a répondu par écrit à un questionnaire sur les entités mentionnées dans le récit, l'autre moitié à un questionnaire sur

les liens causaux entre les événements. Ils ont ensuite demandé aux élèves de faire une restitution écrite en français de l'histoire, suivie d'une réécoute, cette fois-ci en L1. Finalement, on a donné aux élèves la possibilité de faire des ajouts à leur rédaction. Toutes ces tâches se sont effectuées à une seule occasion et dans l'ordre indiqué. Deux jours plus tard, les mêmes enquêteurs se sont présentés à l'école, sans avertissement préalable, demandant aux élèves de raconter l'histoire précédemment travaillée. Le travail a été réalisé en binôme de deux enquêteurs (le premier pour la L1, le second pour le français L2). La moitié des élèves a raconté l'histoire d'abord en L1, ensuite en français, et l'autre moitié dans l'ordre inverse.

La présente étude se limite à la seconde partie de l'expérience, celle de la restitution orale différée lors de la seconde visite à l'école. Elle se fonde sur un échantillon de quinze élèves en CM2 et de quinze élèves en 5<sup>e</sup>.

#### *Support*

Le support utilisé raconte l'histoire d'un homme avec cent femmes qui mirent au monde un seul enfant – *l'enfant terrible*. Le récit s'organise autour des aventures de ce protagoniste principal et les rencontres auxquelles il fait face, suite à son départ de la maison. L'enfant tue systématiquement tous les êtres humains et bêtes qui freinent son achèvement et ses objectifs. Le fil conducteur est celui des obstacles de plus en plus difficiles : de l'homme qui nettoie ses dents avec un tronc de baobab et l'empêche de passer jusqu'aux démons dans la forêt impénétrable, en passant par des bêtes de plus en plus puissantes (le lion, la panthère, l'éléphant).

Malgré le fait que l'histoire progresse dans sa macrostructure vers des rencontres de plus en plus difficiles pour le protagoniste, il n'existe pas toujours, à un niveau micro-structurel, un lien temporel et causal entre tous les épisodes composant la chaîne événementielle, par exemple le fait que la rencontre de la panthère succède à celle du lion. Comme on le verra plus loin, cette caractéristique du support influence l'emploi du lexique verbal des élèves de manière un peu inattendue.

#### *L'Enfant terrible*

Un chef avait épousé cent femmes. Elles mirent au monde un seul enfant. Il était à peine né qu'il demanda une arme à son père. Il lui offrit un bâton. D'un seul coup, il le cassa. Le père lui fit cadeau

d'une barre de fer. L'enfant décida de partir à la chasse. En route, il rencontra un homme qui nettoyait ses dents avec un tronc de baobab. Comme l'homme ne voulait pas lui céder le passage, il le tua. Ensuite, il rencontra un gargon qui nettoyait ses dents avec une barre de fer et qui l'empêchait de passer, et il le tua aussi. Pour avoir beaucoup marché, il avait soif. Il atteignit une mare que recouvrait la longue barbe d'un vieillard. L'homme ne voulut pas le laisser boire. L'enfant, écartant la barbe, étancha sa soif. Il poursuivit sa marche et découvrit un tas de viande fumée que les démons avaient抛é à la surveillance du Lion. En apercevant l'enfant, le lion bondit sur lui pour l'empêcher de prendre la viande, mais de sa barre de fer, l'enfant l'assomma. Il mangea alors si copieusement qu'il ne resta plus rien, ni de la viande ni du lion. Les démons furent fort étonnés de ne trouver ni viande ni lion. Ils tuèrent les bêtes et placèrent la panthère près du tas de viande pour le surveiller. Mais l'enfant revint, tua la panthère et s'empara de la viande. Les démons furent pris de peur. Ils décidèrent alors d'engager l'éléphant un gardien plus puissant. Après avoir reconstitué leur réserve, ils repartirent dans la forêt. L'enfant repartit, et, par derrière, abattit le gardien de quatre bons coups de bâton. La frayeur s'empara des démons à la vue de l'éléphant mort. Décidés à quitter le pays, ils se préparent à gagner la forêt impénétrable. Ils laissèrent leurs sacoches et partirent chercher des provisions de bouche. L'enfant, qui les avait vus, se transforma en lézard et se glissa dans une sacoche. Les démons prirent leurs sacoches et partirent dans la forêt. Après quelques heures de marche, ils firent halte et posèrent à terre leurs bagages. L'enfant sortit de sa cache et voulut engager le combat. Effrayés, les démons se dispersèrent aux quatre coins du monde. Et c'est pourquoi on en rencontre en tous lieux de nos jours.

## Résultats

### *Reprise des verbes du texte source*

Dans un premier temps, nous avons fait une analyse quantitative des types et occurrences verbaux du texte source, afin de voir dans quelle mesure ceux-ci se retrouvent dans les productions des élèves.

Tableau 1  
Types/occurrences des verbes dans le texte source (TS)  
et leurs reprises dans les productions enfantines

Types de verbes dans TS	Nb occurrences dans TS	Nb reprises CM2 (15 élèves)	Nb reprises 5 <sup>e</sup> (15 élèves)
abattre	1	—	—
apercevoir	1	—	1
assommer	1	12	8
atteindre	1	—	—
avoir	1	20	49
bondir	1	2	5
casser	2	24	22
céder	1	2	5
décider	3	5	6
découvrir	1	1	—
demander	1	31	16
dire	1	32	17
dispenser	1	2	4
donner	1	48	42
écartier	1	3	8
effrayer	1	—	—
emparer	2	—	—
empêcher	2	7	2
engager	1	—	—
épouser	1	6	5
être	7	22	37
étancher	1	—	—
faire	2	—	—
glisser	1	1	3
laisser	3	16	41
manger	1	27	25
marcher	1	25	15
mettre	2	11	16
nettoyer	2	19	15
offrir	1	8	3
partir	4	14	32
passer	1	17	11
pouvoir	1	5	5
placer	1	3	—
poser	1	—	—
poursuivre	1	—	2
préparer	1	2	—
prendre	1	8	27
rassurer	1	—	—
reconstituer	1	—	—

	Total: 54 types	Total: 78 occurrences	Total: 37 types
récouvrir	1	-	-
rejoindre	1	-	-
rencontrer	3	-	-
réparer	1	16	14
rester	1	-	-
revenir	1	3	-
sortir	1	3	19
surveiller	1	14	13
transformer	1	-	3
trouver	1	17	5
tuer	4	14	38
venir	1	56	44
vouloir	3	14	6
Total:		25	40

Il ressort du tableau 1 que 37 types de verbe (ou 69 %) sur un total de 54 du texte source sont repris au moins une fois par les apprenants en CM et le chiffre concernant la 5<sup>e</sup> est presque identique: 36 (ou 66 %). Les reprises sont donc aussi fréquentes en CM qu'en 5<sup>e</sup>, ce qui donne à penser que, globalement, la mémorisation littérale joue un rôle. Mais pour y voir plus clair, il faudrait examiner la nature des verbes repris.

On constate que certains verbes donnent lieu à une reprise massive aussi bien en CM qu'en 5<sup>e</sup> (*demande, manger, donner, trouver, mier, dire*). Il s'agit essentiellement des verbes dotés d'une fréquence élevée en français. Par exemple, *dire, trouver, donner* se retrouvent parmi les 20 verbes les plus fréquents en français selon *Le Français fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1967). Ce sont tous des verbes peu spécifiques semantiquement, qui semblent jouer le rôle de verbes « déclencheurs ». Ainsi, par exemple, *manger, prendre* et *donner* ne figurent qu'une fois dans le texte source, mais sont fréquemment repris. On peut supposer que leur accès facile en tant que verbes de base, ainsi que leur présence dans le texte source concourent à leur donner une saillance particulière.

On s'étonne de l'absence du verbe d'action par excellence, *faire*, le troisième verbe le plus fréquent en français (voir *syntax*). Il se peut que les enfants ne reconnaissent pas *faire* dans le vocable *firent*, la scule instantiation du verbe *faire* du texte source. Le verbe *prendre* apparaît de la même manière uniquement au passé simple 3<sup>e</sup> personne du pluriel (*prirent*) dans le texte source. Mais il est probablement plus

facilement reconnaissable, à cause des variations phonétiquement similaires dans son paradigme (*pris, prit*)<sup>4</sup>.

On assiste aussi à une tendance inverse mais moins prononcée: des reprises de verbes peu fréquents, à sémantisme moins général. Ainsi, le verbe *assommer* apparaît 12 fois en CM et 8 fois en 5<sup>e</sup>, et coexiste avec son synonyme plus général, plus fréquemment repris, *tier*. Il en va de même pour *metoyer*, qui est même nettement plus fréquent que son synonyme basique *laver* (voir tableau 2). Le verbe transformer, moins basique que changer, illustre un événement central: le déroulement de l'histoire où l'enfant se transforme en lézard, ce qui favorise probablement la mémorisation et la reprise de ce verbe spécifique (repris 22 fois, dont 17 en CM).

Il y a un nombre non négligeable de reprises des verbes à sémantisme spécifique qui n'apparaissent qu'une seule fois dans le texte source, des hapax, comme par exemple *pourraître* et qui ne sont pas particulièrement centrales dans le contenu de l'histoire. La reprise de ces verbes témoigne probablement plus de la capacité de mémorisation littérale des sujets.

Il n'en reste pas moins que la tendance la plus nette est que les élèves reprennent les verbes sémantiquement peu spécifiques du texte source.

#### *Emploi de verbes non présents dans le texte source*

Les verbes employés « spontanément », c'est-à-dire introduits par les enfants eux-mêmes se regroupent de la même manière autour de quelques verbes de base, tels que *rain, aller, boire, arriver* (voir tableau 2). La stratégie mise à l'œuvre consiste à utiliser un verbe de base là où le texte source a un verbe plus spécifique. Ainsi, les verbes *boire* et *voir* apparaissent à la place de *élançher la soif* et *découvrir et apercevoir*.

On notera au passage l'emploi fréquent de *refuser*, verbe non basique et non représenté dans le texte source. Il s'explique probablement par le contenu de l'histoire, où l'enfant terrible s'oppose à tout obstacle sur son chemin. La saillance sémantique de ce verbe dans le déroulement des événements favorise sa fréquence élevée:

4. Nous laissons délibérément de côté les réalisations morphologiques de chaque lexème verbal dans nos données, comme le centre de l'intérêt ici est le lexique et non pas la morphologie des verbes. Il convient cependant de signaler que les formes au passé simple du texte source donnent généralement lieu à des reprises au présent.

Tableau 2  
Verbes non présents dans le texte source

Verbe	Nb occurrences CM2	Nb occurrences 5*
accepter	2	1
accompagner	-	1
accrocher	3	-
aider	1	-
aimer	-	1
ajouter	-	1
aller	54	40
apparâtre	1	-
s'apprêter	-	1
approcher	1	-
arriver	11	10
bagarrer	-	1
barrier	-	1
battre	2	1
boire	20	22
boxer	2	2
brosser	1	10
cacher	2	2
calmer	1	1
caser	-	1
changer	-	1
chasser	1	1
chercher	6	1
combattre	2	1
commencer	2	1
continuer	2	4
couper	-	7
courir	3	1
courrir	5	4
croire	7	1
cuire	1	1
défendre	-	1
dégager	1	1
déposer	6	1
dérangez	-	1
devenir	3	1
devoir	-	2
dévorer	2	4
descendre	-	1
discuter	-	1
dispenser	-	1
disparaître	5	2
diviser	3	1
dormir	-	1
emmener	3	1
énervier	-	1
senfuir	5	1
entrer	4	1
épapiller	-	1
évacuer	-	1
fâcher	3	1
faire	7	1
fatiguer	-	1
finir	3	2
frapper	2	2
fuir	6	4
fumer	2	1
garder	3	1
grandir	9	1
habiter	-	1
jeter	5	1
laver	3	1
livrer	-	1
manger	1	1
moquer	1	1
oublier	1	1
ouvrir	4	2
parler	-	2
plier	2	2
pousser	1	1
promener	1	1
protéger	1	1
quitter	1	2
ramasser	-	2
refuser	15	14
rendre	-	1
rentrer	8	12
reposer	1	3
retourner	2	1
retrouver	2	5
rougir	-	1
sauter	3	1
savoir	-	2
sonner	-	1
suivre	-	1
taper	-	1
tomber	3	1
traverser	1	1
vivre	1	1
voir	-	1
	38	45

*Indices quantitatifs de richesse lexicale*

Enfin, le tableau 3 montre la relation entre types et occurrences dans la totalité des verbes utilisés dans le texte source et dans les deux groupes d'enfants. L'indice types/occurrences permet de mesurer le degré de diversification lexicale et, partant, de comparer les deux paliers de scolarisation. Si cet indice est bas, il indique la faible réutilisation des mêmes types de verbe, donc un emploi plus varié des verbes différents, s'il est haut, il manifeste le fort taux de réutilisation des mêmes unités lexicales, c'est-à-dire que les occurrences verbales se massent autour d'un nombre limité de types différents.

Une progression dans la richesse lexicale entre CM et 5<sup>e</sup> se fait clairement jour dans le tableau 3. Le nombre total d'occurrences verbales (reprises ou pas) reste en gros le même dans les deux groupes (831 dans CM vs 866 en 5<sup>e</sup>). Or, les élèves de 5<sup>e</sup> répartissent leur verbes sur un nombre plus important de types. Ils changent de verbe presque toutes les huit fois en moyenne (7,9), et les CM à peu près toutes les neuf fois (8,8).

Tableau 3  
Diversification lexicale dans le texte source  
et dans les productions du CM et de 5<sup>e</sup>

Types	Texte source	CM2	5 <sup>e</sup>
Occurrences	54	94	109
Quotient	7,8	8,31	8,66
Hapax	14	8,8	7,9
	40	23	42

Un autre indice de comparaison qui va dans le même sens est le nombre de verbes qui ne sont utilisés qu'une seule fois : en 5<sup>e</sup> il y a 41 hapax sur 866 occurrences verbales, par rapport à 21 hapax sur 831 occurrences en CM, donc juste la moitié par rapport aux élèves en 5<sup>e</sup>, ce qui montre une autonomisation dans l'emploi des verbes entre les deux paliers.

*Analyse qualitative**Les contextes d'apparition des verbes les plus fréquents*

Si l'analyse quantitative corrobore globalement l'hypothèse des verbes de base avancée par Viberg (1998 et 2002), le contexte discursif de certains verbes pointe plutôt vers l'influence de la langue maternelle. En considérant le contexte d'apparition des verbes de

mouvement les plus fréquents dans notre matériel, *aller*, *marcher* et, dans une certaine mesure, *partir*, on constate un phénomène intéressant. Ces verbes émergent souvent ensemble et/ou accompagnés d'un autre verbe de déplacement. Leur abondance et leur coémergence dans certaines parties du texte donnent à penser qu'il s'agit d'une sorte de marqueurs de cohésion auxquels « s'accrochent » les élèves pour baliser leur discours.

Regardons cette stratégie de manière plus concrète. Les exemples suivants proviennent de quatre élèves, racontant le même épisode, à savoir celui où l'enfant demande la permission à son père de partir à la chasse. Les ressemblances quant au choix du lexème verbal sont éclatantes : *en allant* ou *en marchant*, combiné à *aller*, ou à un autre verbe de déplacement, ponctuent leurs énoncés :

- 3)  
9a et un jour il décida  
9b *d'aller* se promener dans la forêt  
10a *en allant il a vu* un jeune (Mazamizo, CM)

- 4)  
11a l'enfant demande à son père  
11b *d'aller* à la chasse  
12a ? *en allant*  
12b l'enfant rencontre un homme (Kyoto, CM)  
5)  
8c « papa est-ce que je peux aller à la chasse ? »  
9 son père a laissé son fils  
10 et son fils est *parti*  
11a *en marchant* son fils a rencontré un homme (Agbassa, CM)  
6)  
8a l'enfant demande à son père  
8b *d'aller* dans la forêt  
9 le père accepte  
10a *en allant en route* l'enfant / l'enfant rencontre un homme (Ani, CM)

Ce procédé est notamment attesté dans les parties de l'histoire où un lien causal direct entre les événements consécutifs fait défaut. Rappelons qu'au niveau macro-structurel, une progression temporelle et causale entre les événements existe dans la mesure où l'enfant fait face à des adversaires de plus en plus puissants et difficiles à combattre, allant d'un garçon qui lui bloque le passage jusqu'aux démons, en passant par des bêtes de plus en plus hostiles. Mais il se

peut que, dans le feu de l'action, pendant qu'ils sont occupés à enchaîner un événement à l'autre au micro-niveau, les enfants ne perçoivent pas la macro-structure globale de l'histoire. Et il est vrai que l'ordre entre certains événements adjacents dans l'histoire semble entièrement arbitraire. Par exemple, rien ne motive *a priori* que la rencontre avec la panthère succède à celle du lion, ni que la rencontre avec le vieillard recouvrant la mare avec sa barbe a lieu après l'événement de l'homme qui nettoie ses dents avec un tronc de baobab (voir l'intégralité du texte source *sipra*).

En revanche, dans le dénouement final, les événements se succèdent avec une logique claire et ne sauraient être inversés. Ainsi, il faut que les démons déposent leurs sacs par terre pour que l'enfant, transformé en lézard, puisse s'y cacher avant d'en sortir en tant qu'homme pour combattre les démons. Là les liens temporels et causaux vont de pair, et du coup, le recours à *marcher/aller* comme des marques cohéatives est quasi absent. Considérons les deux exemples suivants d'Ani, élève du CM. Dans 7), pour exprimer la transition entre la rencontre de l'homme qui recouvre la mare avec sa barbe et la rencontre avec le lion, elle utilise un enchaînement de verbes de mouvement, notamment la répétition de *en allant*, tout comme elle le fait dans 6).

- 7) 22b et boit de l'eau jusqu'à sa soif  
23a *en allant encore*  
23b l'enfant continue sa chemin [...] 25 *l'enfant marche en allant là-bas*  
26 et le lion saute sur l'enfant (Ani, 11 ans)
- alors qu'elle se contente, dans 8), d'énumérer les événements sans expliciter un quelconque lien ou transition entre eux, utilisant à chaque fois un verbe différent:
- 8) 34 les démons déposent leur sac par terre  
35a et l'enfant sort de la sac  
35b et transforme en homme  
36a l'enfant dit  
36b on va se battre ici  
37 et les démons s'enfuient dans les quatre coins du monde

Tout se passe comme si la logique causale entre les événements à la fin de l'histoire libérait en quelque sorte Ani du souci d'« accrocher » son récit à des marqueurs cohésifs explicites pour maintenir le fil conducteur de son récit.

#### Influence de la lexicalisation des procès en gengbé

On aura reconnu dans les exemples 3) à 7) la structuration narrative caractéristique du gengbé discutée *sipra*. Un procédé de *tulage*, à savoir la reprise d'un procès juste mentionné, a été mis en évidence et discuté en détail par Noyau (à paraître). L'extrait suivant, traduit d'une narration effectuée en gengbé, illustre clairement ce phénomène. Le procès *grimper sur la plante* est repris en tant que thème dans la proposition suivante sous forme de *lorsqu'il a fait cela* (ligne 7), encadrant ainsi le rhème de cet énoncé, à savoir l'arrivée du chien. Ensuite suit une deuxième référence au même procès *lorsqu'il a grimpé sur l'arbre* (ligne 9). Enfin suit un résumé des procès précédents par la proposition *lorsqu'il faisait cette scène* (ligne 11), qui servira aussi à encadrer le nouveau procès, ou le rhème, à savoir l'arrivée de l'oiseau:

- 9) 6 en même temps il commence à grimper sur la plante  
7 lorsque il a fait cela un chien aussi est venu  
8 er ce chien le voyait  
9 en même temps lorsqu'il est / lorsque il a grimpé sur l'arbre  
10 le chien l'a tenu la queue  
11 et lorsque il faisait cette scène l'oiseau est venu avec un ver dans la bouche pour nourrir ses enfants (Noyau, à paraître)
- Le procédé de tulage, réalisé dans 9) à l'aide du verbe de base *fais*, se fait dans nos données principalement par les procès *aller et marcher* (voir 3) à 7) *sipra*). Or, indépendamment du verbe utilisé (toujours un verbe de base), cette stratégie a pour effet de structurer les narrations. Elle constitue un véritable « giet de sauvetage » dans une histoire où l'ordre entre les événements ne va pas de soi.
- Les instances de tulage abondent dans les deux groupes d'enfants et expliquent la haute fréquence de *aller, marcher et partir*. Sur ce point, aucune progression entre les deux paliers de scolarisation ne s'observe.
- Voici un dernier exemple d'un élève de 5<sup>e</sup>. Il fait des usages répétés de *en marchant* afin de, nous semble-t-il, se frayer un chemin dans une histoire dont il ne se souvient plus très bien, comme en témoigne la réplique à la fin de l'enregistrement: « c'est ça que j'ai pu retenir »:

10)

L'enfant *en marchant* il a vu un homme qui brossait les dents avec un fer. *Il n'a marchant encore* il dit il a soif et il veut aller boire. En rentrant à la rivière il a vu un homme qui lui a dit qu'il ne veut pas boire. Il cède la place à l'enfant et l'enfant a bu jusqu'à. *Et un marchant encore en marchant encore en marchant encore* il a vu une viande fumée que les démons a dit aux lions de garder. Et si l'enfant veut si l'enfant veut pris si l'enfant veut prendre le lion ? rugir. Et l'enfant a tué le lion et a mangé la viande fumée. *En marchant* il est transformé en lézard et il est rentré dans son sac. Il est rentré dans son sac. C'est ça que j'ai pu retenir. (Assignon 5°)

La stratégie de tuiilage donne un caractère temporel assez particulier aux récits. Il en résulte un découpage très fin des micro-événements, qui se succèdent de près ou se déroulent simultanément. Tout se passe comme si les élèves s'efforçaient de remplir chaque intervalle temporel, évitant de laisser des espaces vides.

### Résumé des résultats

Concernant nos deux questions de recherche du rôle respectif des verbes de base (tendance universelle) et des verbes sériels de la L1 (tendance spécifique), on constate que le recours à des verbes de base semble être la stratégie compensatoire la plus importante. La mémorisation littérale des verbes du texte source ne joue qu'un rôle minime dans la restitution de l'histoire. Nos résultats corroborent donc ceux mis en évidence par Viberg (1998; 2002) concernant les verbes de base dans le processus d'acquisition. Or, il est à noter qu'il ne s'agit pas d'une « simple » surextension de ceux-ci qui se fait de manière aléatoire. Bien au contraire, le recours aux verbes de base permet aux apprenants non seulement de compenser des lacunes lexicales en L2, mais aussi à structurer leurs récits dans des contextes précis et prévisibles, à savoir là où une logique causale entre des événements successifs est absente. Ainsi, les enfants gardent un pied en terrain ferme, en appliquant un procédé de structuration narrative qu'ils connaissent de par leur L1.

### Rôle de l'enseignement

Tout donne à penser que les stratégies adoptées par les élèves sont très faiblement modelées par les pratiques pédagogiques. Noyau (ici même) fait une analyse fouillée de l'exposition au lexique verbal à travers l'enseignement, telle que celui-ci se reflète dans les manuels, les programmes officiels et les activités en classe pour les élèves de la

présente étude. Elle fait remarquer que les verbes de base sont introduits tard et souvent dans des constructions complexes ou sous forme morphologique rare. De façon générale, les verbes sont présentés isolément, sans regroupement sémantique. Les activités en classe, indépendamment de la matière enseignée, sont fondées essentiellement sur la recherche de définition d'items lexicaux isolés et leur réemploi dans des phrases « modèles ». Les verbes y sont minoritaires et ne font quasi jamais l'objet d'une attention particulière.

L'analyse de Noyau confirme que l'appropriation du lexique verbal dépend presque exclusivement de ce que l'enfant peut extraire par lui-même de son exposition au français. Nos résultats relèvent donc principalement d'un apprentissage *incident*, qui témoigne de ce que l'enfant a pu intérioriser par un traitement cognitif individuel, mobilisé par lui-même et non pas sollicité par le maître.

### Remarques terminales

Dans ce qui précède, nous avons tenté de montrer que malgré des conditions d'enseignement favorisant peu l'appropriation du lexique verbal, les élèves sont capables de faire des récits avec une large gamme de verbes différents. L'emploi fréquent des verbes de base aide à pallier les lacunes lexicales en L2. On a vu aussi comment la transposition de la structuration narrative de la langue maternelle est une stratégie massivement exploitée dans les deux groupes.

On peut constater que les deux facteurs explicatifs évoqués *synonymie* se complètent: l'appui sur les verbes de base s'accompagne du recours au procédé de « tuiilage » où la mise en mots des événements se fait sous forme des séries de verbes comme en L1. Ces séries se composent typiquement des quelques verbes de base de mouvement, notamment *aller*. À l'aide de ces stratégies, les élèves parviennent à s'exprimer aisément en L2 dans la tâche verbale complexe qu'est le récit monologal.

Nous avons également constaté une évolution globale de la ti-chesse lexicale entre CM2 et la 5<sup>e</sup>. En revanche, les verbes les plus fréquemment utilisés restent en majorité les mêmes aux deux niveaux, et le procédé de structuration par tuiilage semble résister à un développement en direction de la langue cible.

Il serait intéressant d'évaluer la représentativité de ces premiers résultats sur des données plus vastes. On pourrait se demander comment évolue la stratégie du recours aux verbes de base et celle du

tuiage plus tard dans la scolarité, quand le développement cognitif et le niveau linguistique en français L2 progressent. À partir de quel moment ces stratégies compensatoires ne sont-elles plus utilisées ? Ou garde-t-on toujours une empreinte de la représentation des procès de sa langue maternelle, même si le lexique verbal se diversifie ? Pour y répondre de manière fiable, il faudrait tenir compte de l'influence du support utilisé. L'absence de lien causal entre certains événements, nuit-elle à la mémorisation de l'histoire, et perturbe-t-elle par là même le potentiel expressif des élèves ? Pour y voir plus clair, il faudrait comparer nos résultats non seulement à ceux qui se font jour chez des élèves de langue maternelle française, mais aussi, et en particulier, aux productions narratives effectuées à partir d'autres supports par les élèves du projet sur l'appropriation scolaire du français au Togo.

### Repères bibliographiques

- CARROLL M. et STUTTERHEIM C. von, « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère », *AIIJ5 (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, n°9, 1997, p. 83-116.
- CORDIER M., KHALLA A., LEGROS D., MAITRE DE PRASSEK E. et NOYAU C., « Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. Le cas des élèves du Togo », 36<sup>e</sup> Colloque international de la société européenne de linguistique, *Linguistique et verbes. Types de données et typologie des langues*, 4-7 sept. 2003, ENS-ISH Lyon, à paraître.
- GINTHNER D., « Why Nouns are Learned before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning », dans Kuczay S. éd. *Language Development: Language, Cognition and Culture*, Hillsdale NJ, Erlbaum I., 1982, p. 301-334.
- GÖTTGENHEIM G., MICHEA R., RIVINC P. et SAUVAGEOT A., *L'Élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1967.
- KELLERMAN E., « Why Typologically Close Languages are Interesting for the Study of Second Language Acquisition », dans Arts J., de Mönnink I. et Weker H. éd., *Studies in English Language and Teaching*, Amsterdam, Rodopi, 1997;
- « Transfer to Nowhere », dans Grabe W. éd., *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 1995.
- NOYAU C., « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », dans Franca G., Geron G. et Wilmet M. éds., *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*, vol. II: *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, vol. 27, issue 1-2, 2001, p. 57-73;

— « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes: gammes de récits », *Journal de la recherche scientifique de l'université de Lomé (JRSUL)*, université de Lomé (Togo), à paraître.

NOYAU C. et CISSE A., « Communication orale et écrite dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école », dans Bearth T. et al. éds., *African Languages in Global Society / Les langues africaines à l'échelle de la mondialisation*, Cologne, Koeppe, sous presse.

NOYAU C., DE LORENZO C., KÜHLSTEDT M., PAPOCKA U., SANZ G. et SCHNEIDER R., « Two Dimensions of the Representation of Complex Event Structures: Granularity and Condensation. Towards a Typology of Textual Production in L1 and L2 », dans Hendricks H. éd., *The Structure of Learner Varieties*, Berlin, De Gruyter, sous presse.

TALAY L., « Lexicalisation Patterns: Semantic Structure in Lexical Form », dans Shopen T. éd., *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3, *Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge University Press, 3 vol., 1985, p. 51-147.

VIBERG Å., « Lexical Development and the Lexical Profile of the Target Language », dans Albrechtsson D., Henriksen B., Mees I. et Poulsen E. éds., *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogics*, Odense, Odense University Press, 1998, p. 119-134;

— « Basic Verbs in Second Language Acquisition », *Renne française de linguistique appliquée*, vol. VII-2, 2002, p. 51-70.



# **Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique**

*Actes du colloque international de l'Université Paris-X-Nanterre,  
février 2005*

## **Présentation de l'Axe 1 :**

### **Les étapes de l'acquisition du français et du développement bilingue des enfants.**

**Aimé Avolonto et Maria Kihlstedt**

#### **1. Introduction**

L'axe que nous sommes chargés de présenter part du postulat que les aptitudes linguistiques antérieures de l'enfant ainsi que l'impact (positif) de ces aptitudes sur l'apprentissage du français peuvent être inférés à partir de la comparaison d'activités langagières précises, aussi bien en L1 qu'en L2.

Fort de ce postulat, l'axe s'est fixé un double objectif :

- Déterminer les aspects cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et de travail de l'enfant
- Dégager des pistes d'amélioration de la démarche pédagogique, depuis la conception des programmes, passant par le matériel didactique, jusqu'à l'appropriation qualitative du français par l'enfant.

Treize communications forment cet axe, certaines pouvant très bien se retrouver à cheval sur plusieurs axes, tout comme certaines autres des autres axes, sûrement. Il s'agit en l'occurrence de la communication de BITJAA KODY sur *le développement bilingue des élèves du programme PROPELCA*, de celle de TRÉFAULT sur *l'enfant scolarisé en milieu rural bambaraphone*, de celle de GBETO sur *les énoncés complexes en L1 et en L2 dans les discours procéduraux et explicatifs au Togo*, de la communication de AMEGASHIE sur *la compétence des enfants scolarisés à travers la description d'images*, de celle de AYEWA sur *le récit, les influences culturelles et les productgions des apprenants ivoiriens*, de celle de BWANGA sur *les grammaires intériorisées du français à Lubumbashi*, de celle de BEDOU-JONDOH sur *l'acquisition des énoncés complexes par des élèves du primaire et du secondaire au Togo*, de celle de FLORIGNY sur *la référence aux entités dans l'appropriation du français par des enfants créolophones mauriciens*, de celle de NOCUS et al. sur *les conséquences de la prise en compte des langues maternelles kanak sur l'appropriation du français*, de celle de SIMARD sur *l'acquisition de la morphosyntaxe verbale en Guinée*, de

celle de AVOLONTO sur *le processus cognitif mis en œuvre lorsqu'on aborde l'apprentissage de la L2*, de celle de ITALIA sur *la construction des connaissances syntaxiques du français au Gabon* et de celle de AFOLA-AMEY sur *l'influence de la L1 sur la L2 dans le processus d'acquisition du lexique verbal des procès dans les récits oraux au Togo*.

## 2. Les communications

Bitja Kody vise à évaluer la maîtrise orale et écrite du français et de la langue maternelle des enfants de trois niveaux scolaires (SIL, CP, CE1), dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement des langues au Cameroun. À partir de la comparaison des productions, tant d'enfants de milieu rural que d'enfants de milieu urbain, l'auteur tire la conclusion qu'il ne note pas de différence notable entre le groupe ayant suivi un enseignement bilingue et celui ayant suivi un enseignement monolingue en français. Toutefois, il faut noter que le poussin a été étouffé dans l'œuf.

Tréfaul s'assigne la tâche d'exploiter davantage un corpus constitué de tests d'écriture en langue bambara d'élèves de 3<sup>e</sup> année du primaire et de tests de lecture et de productions écrites d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire. Les résultats auxquels il aboutit justifient très bien l'hypothèse de Cummins selon laquelle « le niveau de compétence atteinte en L2 est fonction du niveau de compétence atteinte antérieurement en L1 ».

Gbetor vise à montrer la façon dont des enfants éwéphones gèrent leurs compétences linguistiques dans leur milieu où leur éducation scolaire se fait entièrement en français, pour la plupart. Il part d'une comparaison de deux productions orales en éwé et en français de ces enfants pour en arriver à la conclusion que, plus le besoin de communication accroît, plus l'enfant est amené à complexifier ses énoncés. Par ailleurs, il montre que la complexification des énoncés dépend, pour une large part, de la maturité cognitive de l'enfant, ce qui rejette tout à fait les conclusions de la deuxième communication.

Amegashie s'emploie à mettre en relief les sources des erreurs des apprenants. Son corpus est constitué de productions orales d'élèves togolais du CP2, production sur la description d'une image représentant un danseur traditionnel. Il fait alors le double inventaire lexical (en éwé et en français) des enfants qui ont participé à l'étude. Après un compte rendu général des types de mots les plus employés et de leurs occurrences, il procède à une analyse qualitative sur l'origine des erreurs. Il en arrive à la conclusion que celles-ci sont essentiellement dues soit à une mauvaise compréhension de la question de l'interlocuteur, soit à l'influence de la langue maternelle sur le français. Les résultats soulèvent également la question de la définition des alternances codiques et des emprunts en situation diglossique.

Bwanga se proposait de mettre en exergue les règles développées par les apprenants pour s'approprier la construction de la phrase et de ses constituants immédiats. Pour ce faire, il part de production écrites d'élèves de quatre niveaux différents dans une école à Lubumbashi pour en arriver à une double conclusion. D'une part, les élèves développent deux règles : l'omission

et la redondance. D'autre part, les grammaires intériorisées par les apprenants en français ne sont pas le fruit d'une mauvaise exposition à la L2, mais bien la conséquence de leurs difficultés lors de l'appropriation de la langue cible.

Bedou-Jondoh souhaite vérifier les thèses selon lesquelles l'apprentissage d'une langue est un processus qui se fait par étapes. À cet effet, elle analyse les productions narratives faites à partir d'images d'enfant des niveaux CP, CE, CM, 5<sup>e</sup> secondaire et 3<sup>e</sup> secondaire de milieu urbain au Togo. Ces productions, recueillies aussi bien en L1 (gengbé) qu'en L2, ont permis à l'auteur de conclure que non seulement l'apprentissage de la langue est scalaire et est fonction de l'âge, mais que la maturation en L1 se fait plus rapidement que celle en L2.

Nocus et al. s'attachent à rendre compte d'une expérimentation menée en Nouvelle Calédonie et qui vise à introduire les langues et la culture Kanak dans les écoles primaires, l'un des buts ultimes étant de voir les rapports qui s'établiront alors entre les langues kanak et le français. La conclusion est qu'après trois ans d'expérimentation, le dispositif n'est concluant que sur les langues locales. En effet, aucune différence notable n'a été observée par rapport au français, même s'il est clair que l'introduction des langues locales n'influe pas négativement sur l'acquisition du français.

Simard présente un rapport d'étape d'une recherche à double objectif. D'une part, l'auteur essaie de déterminer la variation des formes verbales des français à norme endogène. D'autre part, il essaie de dégager le statut de l'oral dans l'apprentissage du français en Guinée. L'auteur procède par comparaison des formes verbales relevées dans des productions orales de jeunes locuteurs de Conakry, peu ou pas scolarisés avec celles du primaire et du collège. Quelques unes des conclusions auxquelles l'auteur aboutit est qu'au niveau de la morphosyntaxe, il y a très peu de discours cités. S'agissant du niveau de l'intégré, l'école apporterait quand même quelque chose.

Tréfaut se pose la question de savoir si l'apprentissage du français en milieu diglossique a un impact sur la compétence syntaxique. En comparant des locuteurs maliens ayant appris le français uniquement en milieu informel (sans ou avec peu de scolarisation) à des locuteurs scolarisés jusqu'en 3<sup>e</sup>, elle parvient à mettre en évidence certaines différences entre les deux groupes dans leur emploi des dispositifs tels que les extractions et les tournures clivées. Elle note alors que le groupe d'élèves peu scolarisés s'appuient plus souvent sur des schèmes stéréotypés, calqués sur les modèles de l'enseignement, alors que les élèves moyennement scolarisés font usage d'une gamme plus large de tournures, de modalités de négation et d'adverbes qui ne se retrouvent pas ou peu dans le premier groupe.

Avolonto se fixe l'objectif de voir la schéma grammatical avec lequel l'individu qui apprend une L2 commence son apprentissage. Partant du postulat qu'il existe une grammaire universelle (GU) qui sous-tend l'apprentissage de toute langue, l'auteur essaye de montrer que le point de départ de l'apprentissage d'une L2 est la GU, frappée considérablement des limites de la L1 de

l'apprenant. Cette influence s'étend même jusqu'aux schèmes socio-culturels de la L1. L'auteur regarde les productions d'adultes en début d'apprentissage. La particularité de ces femmes est qu'elles ont acquis, dans leur enfance, quatre langues premières.

Enfin, Afola-Amey se propose de montrer comment la langue gin permet aux élèves togolais de construire des récits cohérents en français. Elle part des récits d'images collectés en gin et en français auprès d'élèves du CM2 et de 5<sup>e</sup>. Elle arrive à la conclusion que les élèves s'appuient sur les schèmes de lexicalisation de procès de leur L1 pour produire le lexique verbal de procès en L2.

S'y ajoutent deux textes préparés pour le colloque : celui de N. Ayewa qui ne put être présent à Nanterre, et celui de Florigny, qui avait été présenté sous forme d'une communication affichée.

### 3. Conclusion

Les 13 études de cet axe se caractérisent par leur richesse et leur diversité, tant au niveau des données examinées, des méthodes adoptées, qu'au niveau des modèles explicatifs. Toutefois, quelques orientations communes s'en dégagent et nous essayerons de les présenter dans ce qui suit.

Considérons d'abord les données examinées. Celles-ci présentent un éventail riche et varié, qui témoigne de la richesse des corpus disponibles sur le continent africain. Les études ont porté sur des comparaisons entre des données orales et écrites, entre celles provenant d'une ou plusieurs langues maternelles (L1) et du français L2, entre le comportement linguistique en zone rurale et zone urbaine ainsi qu'entre adultes et enfants. Nous prenons également connaissance des différences qui existent entre des données recueillies dans l'enseignement bilingue et dans l'enseignement monolingue, ainsi que de celles qui existent entre des données recueillies en classe et en dehors. Une variable supplémentaire qui vient se greffer sur les précédentes est celle des tranches d'âge et/ou des paliers scolaires différents. Cette panoplie de corpus a un intérêt pour toute la communauté francophone étant donné qu'en France métropolitaine, il existe très peu de corpus de langage enfantin au delà de six ans.

Dans la diversité des corpus et des méthodes, on trouve un dénominateur commun dans le choix de structures linguistiques examinées : très souvent, les recherches portent, d'une manière ou d'une autre, soit sur le verbe (la valence verbale, le lexique verbal et la morphologie), soit sur des énoncés complexes. Ces structures s'avèrent donc très fructueuses pour répondre à des questions liées à l'appropriation du français.

De la même manière, à travers la grande variété qui caractérise ces communications, nous pouvons dégager deux types des modèles explicatifs prédominants. D'un côté, il y a les explications *internes* qui prennent appui sur les modèles cognitifs. Celles-ci se scindent à leur tour en deux grandes parties, selon qu'elles mettent l'accent sur l'aspect *universel* du processus d'acquisition, notamment sur le dispositif d'acquisition inné et son rôle dans

l'acquisition chez les enfants et les adultes, ou selon qu'elles portent sur l'aspect spécifique du processus d'acquisition, en particulier sur la manière dont les conceptualisations et les traits linguistiques spécifiques acquises avec la langue maternelle laissent leur empreinte sur la production en L2. En effet, beaucoup d'études montrent comment les enfants reflètent, à travers leurs productions en L2, la syntaxe ou le lexique caractéristique de leur langue maternelle. Phénomène de transfert donc, parfois très visible, parfois plus subtile, de nature plus conceptuelle et plus difficiles à détecter.

L'autre modèle explicatif s'appuie sur des explications externes à l'enfant qui évoquent son contexte d'acquisition. Ainsi, un certain nombre d'études s'inscrivent dans un cadre sociolinguistique/variationniste et s'intéressent notamment à décrire l'input scolaire et son influence sur la production d'apprenants. En particulier, il est souvent question d'étudier les traits caractéristiques du français parlé dans le pays en question et de le comparer tantôt au français enseigné, tantôt au français produit par des élèves.

Plus généralement, les résultats de l'ensemble des études de l'axe 1 soulèvent la question de la *norme scolaire* qui se heurte souvent à la norme de l'enfant. Ils relèvent aussi la relation entre la grammaire mentale, construite dans le cerveau de l'apprenant, et la grammaire didactique présentée en classe.

Nous nous trouvons ainsi au cœur du problème des implications pédagogiques qui émanent des études acquisitionnistes. L'enjeu est de savoir donner des réponses adéquates aux questions que se posent quotidiennement les enseignants :

- Quel français enseigner ?
- Comment réagir par rapport aux fautes et aux usages déviants ?

Autrement dit, quelle perspective l'enseignant doit-il adopter ? En reprenant la terminologie utilisée par M. Daff dans sa communication, s'agit-il d'avoir un regard 'Maigret' ? C'est-à-dire de ne pas juger trop sévèrement les productions fautives, mais au contraire, en bon enquêteur, de constater leur existence et de les considérer comme faisant partie intégrante du processus d'acquisition. Ou bien l'enseignant doit-il à chaque instant avoir le regard d'un « corieur de fautes » ?

L'objectif de l'axe 1 est précisément de trouver des éléments de réponse à ces questions. Comme indiqué dans son descriptif : « En s'appuyant sur les processus d'apprentissage analysés et sur les caractéristiques spécifiques de ces situations d'acquisition et d'utilisation de la langue, on peut espérer dégager des modalités d'amélioration des démarches d'enseignement du français seconde et de l'ensemble des matières scolaires. »

Pour pouvoir proposer des améliorations didactiques, il faut d'abord voir de près ce que les enfants acquièrent véritablement. Une question sous-jacente à la grande majorité des communications de cet axe est la suivante :

Dans un contexte scolaire qui favorise l'apprentissage par cœur et la répétition à l'identique, qu'est-ce que l'enfant parvient à acquérir comme connaissances procédurales implicites en L2 ?

Il nous semble, comme l'a d'ailleurs suggéré l'un des communicants, qu'on ne peut y répondre qu'en regardant des tâches *externes* aux épreuves scolaires, comme par exemple des tâches d'expression libre. Celles-ci sont plus aptes à nous informer sur les véritables compétences linguistiques des enfants. Seulement alors peut-on aborder la question d'amélioration de l'enseignement ou, plus précisément, celle de savoir comment créer un environnement pédagogique qui exploite tout le potentiel acquisitionnel du jeune enfant. Bref, quelles sont les démarches à envisager pour optimiser le processus d'acquisition dans le contexte scolaire dont il est question ici ?

Les chercheurs en psycholinguistique acquisitionnelle qui s'intéressent à cette problématique donnent souvent comme exemple « vedette » les résultats des programmes canadiens d'immersion (voir par exemple Lightbown 2000, Harley 1992, Genesee, Paradis et Crago 2004) et en tirent les paramètres indispensables pour rendre l'immersion efficace :

1. Les deux langues ne doivent pas être en conflit, mais avoir un statut social comparable et bénéficier d'une égale considération.
2. La précocité du démarrage, indispensable pour exploiter les capacités acquisitionnelles du jeune enfant.
3. L'intensité, la continuité et la durée de l'exposition et de l'utilisation de la langue.
4. L'approche instrumentale et communicative, opposée à l'approche de type « cours de langue ».
5. Le recours à des enseignants possédant la langue concernée nativement ou avec une maîtrise approchante.
6. Tout apprentissage est tributaire de conditions affectives favorables, surtout chez le jeune enfant. L'installation d'un bilinguisme institutionnel exige de la part des enseignants l'aptitude à rayonner cette affectivité : *La chaleur du nid* (cf. Petit 2001).

Les enfants qui ont été au centre de l'intérêt pendant les jours du colloque se trouvent, eux aussi, dans un contexte d'immersion, où, nous semble-t-il, au moins les conditions 1, 2, 3 et 5 sont généralement respectées. Or, les résultats concernant leur compétence linguistique sont pour le moins peu concluants, voire décevants. Pourquoi ? Comment changer cet état de fait ? Voilà l'un des défis pour les recherches futures dans la thématique de l'Axe 1.

Jonas Granfeldt (ed.)

*Studies in Romance Bilingual Acquisition –  
Age of Onset and Development of French and  
Spanish*

Petites études de l’Institut d’études romanes de Lund,  
Extra Seriem, n° 21

©2007 Jonas Granfeldt

La loi suédoise interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou des ses ayants, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée.

All rights reserved. No part of this text may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the copyright owner, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Imprimé en Suède.

ISSN : 1400-1810

## Table of contents

<b>Jonas Granfeldt</b>	
Introduction	5
<b>Jonas Granfeldt, Suzanne Schlyter &amp; Maria Kihlstedt</b>	
French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children	6
<b>Pascal Granfeldt-Saavedra</b>	
Adquisición de vocabulario y pronunciación en L1 y L2	43



# Introduction

**Jonas Granfeldt**

University of Lund  
Centre for Languages and Literature, French  
jonas.granfeldt@rom.lu.se

This volume of PERLES brings together two studies on bilingual acquisition of Romance languages. Both studies focus in different ways on the age of onset as a factor for development and subsequent mastery of a second language. In the past, the age of onset or the age factor has been studied from a variety of perspectives and often in connection with the *Critical Period Hypothesis* (CPH) (for a recent overview see Hyltenstam & Abrahamsson, 2003).

The first study by Jonas Granfeldt, Suzanne Schlyter & Maria Kihlstedt compares the morphosyntactic development of French in child L2 learners (cL2), bilingual first language acquirers (2L1), monolingual controls (L1) and previously studied adult L2 learners (aL2). The study, however, is only indirectly concerned with the CPH since it is not the eventual attainment that is under scrutiny but rather the route of (early) development. These authors ask the question if the low age of onset in the cL2 learners makes their development more similar to L1 development. A particularly interesting comparison in this respect is between the cL2 children and the 2L1 children since, in this study, they both have the same two languages (French and Swedish), the same kind of input situation and only differ with respect to age of onset (birth vs. 4-6 years). Granfeldt, Schlyter & Kilhstedt applied a set of four well-studied morphosyntactic features for which the developmental trajectories are known and found that the cL2 learners seem to follow the developmental path of adult L2 learners. In their conclusion, they sketch a new structural account for determining the difference between L1 and L2-like development.

The second study by Pascal Granfeldt-Saavedra is an exam paper at the undergraduate level. It looks at advanced learners of Spanish with different linguistic backgrounds. A group of post-puberty aL2 learners is contrasted with a group of 2L1 acquirers of Spanish and L1 controls. Looking at the levels of pronunciation and vocabulary, the results show an advantage for the bilinguals with respect to pronunciation but not necessarily with respect to vocabulary. These and other results are discussed in terms of multiple factors model where the amount and quality of input is put forward as an important factor for vocabulary growth but less so for pronunciation.

## Reference

- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003) "Maturational constraints in SLA". In C. Doughty & M. Long (eds.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.

# French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children

Jonas Granfeldt, Suzanne Schlyter  
University of Lund  
{jonas.granfeldt, suzanne.schlyter@rom.lu.se}  
Maria Kihlstedt  
Université Paris X-Nanterre  
maria.kihlstedt@u-paris10.fr

## Abstract

Compared to monolingual first language acquisition (L1) and adult second language acquisition (aL2), relatively little research has been done on child second language acquisition (cL2). This is an unsatisfactory situation from both a practical and a theoretical point of view. The present study concerns cL2 acquisition of French and poses the question whether cL2 acquisition bears closer resemblance to L1 acquisition or to L2 acquisition. Previous studies are not conclusive on this point. To contribute to this discussion, we selected a set of four diagnostic features in French. These features are well-understood in L1 and adult L2 acquisition. We then applied these to data from three different groups of children acquiring French: child L2 learners, bilingual first language acquirers ((2)L1) and monolingual controls. In all relevant cases the “other language” is Swedish. The results show that, for the majority of the phenomena under investigation, the cL2 children reveal a pattern that is more similar to aL2 than to L1 acquisition. However it is not a question of an across-the-board difference. In fact, in some areas there are only subtle differences between cL2 and (2)L1, for example in the positioning of object clitics the simultaneous (2)L1 children display similarities with the cL2 and the aL2 learners. In the last section, we sketch a preliminary structural explanation that purports to ascertain the stage after which L1-like development is no longer possible.

**Key words:** French, child second language acquisition, bilingual first language acquisition, adult second language acquisition, finite forms, past tense, object clitics, gender.

## Introduction

Compared to monolingual first language acquisition (L1) and adult second language acquisition (aL2), relatively little research has been done on child second language acquisition (cL2). This is an unsatisfactory situation for both practical and theoretical reasons. With the steadily increasing interest in early teaching of second languages in bilingual pre-schools, the study of cL2 is of practical importance. It needs to be further researched in order to inform pre-school curricula developers, teacher trainers and developers of pedagogical material. Before research in this domain can provide useful suggestions to practitioners working with cL2 on a daily basis, just as research on aL2 has done for some time now, far more empirical research of the kind presented here on cL2 French needs to be carried out.

On the theoretical side, it has been argued that cL2 is a key mode of acquisition in the continuous debate on a possible fundamental difference between first and second language acquisition (Schwartz, 1992). While most researchers agree on a number of empirical differences between L1 and aL2 acquisition, the question is much more open with respect to cL2 acquisition. The study of young children acquiring a second language will in this perspective provide new data that may ultimately lead to a better understanding of human language making capacity.

It is important from the outset to note certain conditions when researching cL2 and comparing it to other modes of acquisition. Firstly, cL2 acquisition is still an instance of L2 acquisition in the sense that there is the presence of another language previously acquired. From the study of aL2 and simultaneous bilingual first language acquisition (2L1), we know that there can be various degrees of transfer (aL2) or cross-linguistic influence (2L1) between the languages during development. So, if the mode of acquisition is the independent variable under investigation, the “other language” factor should, where this is relevant, be kept constant.

Secondly, our study shares another challenging methodological problem with all studies that aim to compare language development in individuals with different linguistic backgrounds: the comparability problem. Making sure that individuals or groups are comparable for a particular dependent variable is a major task. In the case of studies of language development, there is always the risk of comparing individuals at different proficiency levels. Child L2 learners and even adults often end up converging with the target grammar but their route to convergence, their developmental sequence, might be different to that of monolingual children. Such developmental differences due to the mode of acquisition might be blurred when comparing children that are at very different levels of proficiency. Therefore we need to control for proficiency levels prior to the analysis of the possibly discriminating features.

Thirdly, it has already become clear from previous research that differences between cL2 and other modes of acquisition are a question of degree rather than of kind. In other words, when approaching a new set of cL2 data we can expect some features of the language to develop in the same way as in (2)L1 acquisition and others as in aL2 acquisition. While this might well be a research question *per se*, it also underlines the need, at least initially, for a relatively broad range of dependent variables in order to gain a more complete picture of cL2 development.

As a consequence of these observations the aim of this study is to contribute to the discussion of

the specific character of cL2 by attempting to adopt a more complete and more controlled study than what we think has previously been done. We will concentrate on four well-studied morphosyntactic features that we will refer to as “diagnostic features” and apply these to cL2 French. The cL2 children will be compared to proficiency matched children acquiring French as (2)L1 and to monolingual controls (L1). We will also partially compare with data from our previous studies on simultaneous (2)L1 and aL2 French (e.g. Granfeldt & Schlyter, 2004). It is necessary to stress here that in all relevant cases the “other” language is Swedish.

We will show that for the majority of the phenomena under investigation, the cL2 children reveal a pattern more similar to aL2 learners than to (2)L1 children, although it is not a question of an across-the-board difference. In fact, in some areas there are only subtle differences between cL2 and (2)L1, for example in the placement of object clitics the simultaneous (2)L1 children display similarities with the cL2 and the aL2 learners. Our main result, however, is that child L2 acquisition shows a greater resemblance to adult L2 acquisition than it does to (2)L1 acquisition. In the last section we will sketch a structurally based hypothesis of when the L1 type of acquisition is no longer possible in child language development.

The paper is organised as follows: In the first section we give a brief overview of two broad accounts of L1 and L2 differences. We then proceed to address previous studies on cL2, with particular reference to French, in slightly greater detail. The next step is to introduce the proposed diagnostic features. In the methodological sections we present the children studied and the data collection procedure. The first analysis concerns the proficiency levels followed by four sections that deal with each diagnostic feature. The last section is comprised of a summary and a general discussion of our account of the findings.<sup>1</sup>

## Comparing L1, (2)L1, cL2 and aL2 acquisition

### *Mono- and bilingual first language acquisition compared to adult second language acquisition*

Most authors agree that, in spite of many similarities, there are also clear differences between L1 and aL2 acquisition: aL2 learners make many errors, transfer structures from their first language, use functional categories from the beginning but reach very variable levels of knowledge and performance in the L2 etc. L1 acquisition is often considered more principled and uniform across individuals as well as across languages in many respects (null subjects, root infinitives, etc). L1 acquisition also gives rise to less target-deviant structures and develops regularly from short to longer clauses with an increasing amount of functional categories instantiated. For some time now, two broad competing accounts have been advanced to address these differences between aL2 and L1 acquisition.

---

<sup>1</sup> In the paper we mainly use terminology and references from work within the generative research paradigm. There are two main reasons for this choice. On the one hand, many previous studies have adopted this framework and, on the other hand, the terminology (IP, CP etc) provides convenient descriptive shorthand for the structural descriptions. This does not mean, however, that we completely adhere to the entire view of Universal Grammar and the role it has traditionally been assumed to play in language acquisition. In fact, we will show that external factors such as quality of input might have a crucial effect on f ex developmental sequences.

Proponents of (a version of) the *Fundamental Difference Hypothesis* (Bley-Vroman, 1989, Meisel, 1991; 1997) argue that it is the access to Universal Grammar (UG) which is both the locus of and the reason for the observed differences between L1 and aL2. According to these authors, only L1 acquisition is guided by UG. Recently, arguments from language processing (Clahsen & Felser, 2006) have lent support to this view. If indeed this is the case, the question arises as to where exactly the cut-off point between the two modes of acquisition is, or in other terms, what the relevant age of onset (AO) is. Does language acquisition not guided by UG start at say age 3, 4, 6 or 8 (Meisel 2007)? If, on the other hand, one assumes that all children up to roughly the age of 7-8 years have access to UG, and a similar development in cL2 and aL2 was found, this could be an argument in favour of the access to UG in aL2 acquisition as well (Schwarz 1992, cited by Unsworth 2005). Differences between L1 and aL2 acquisition could then be said to be caused by external factors and not by lack of access to UG. From this theoretical point of view cL2 is thus a key mode of acquisition.

Authors who do not accept the *Fundamental Difference Hypothesis* provide alternative accounts for the differences between L1 and aL2. Within the generative research paradigm, some of these have focused on access to functional categories at the initial state of L1 and aL2 acquisition. Many authors agree that, in L1 acquisition, morphology and syntax develop in parallel, such that the functional categories are instantiated in a step-wise fashion. It has been argued that this development is triggered and reflected in the successively increasing use of inflectional morphology (Clahsen, Eisenbeiss & Vainikka, 1994). In this *Weak Continuity Approach* to L1 acquisition (Rizzi, 1994), language acquisition is seen to be guided by a combination of UG principles and input cues (Westergaard, 2005). But crucially, the child develops the syntactic tree structure in a successive bottom-up fashion, possibly guided by principles of structural economy (Rizzi, 2000).

In contrast, the *Full Transfer/Full Access* approach to aL2 (Schwartz & Sprouse, 1996) claims that the initial L2 state is comprised of the complete L1 inventory of functional categories including their feature specifications, but excluding their phonological realisations. The same has been argued for cL2 acquisition (Haznedar & Schwartz, 1997). A crucial point of divergence here has been the way in which to view (the absence of) morphological reflexes of underlying functional categories in aL2 production data. Initial and intermediate level aL2 learners produce rather long and syntactically complex utterances but typically have problems producing inflectional morphology. They use non-finite verbforms in finite contexts (and vice versa) and display a range of other problems with bound morphology. According to proponents of the *Missing Surface Inflection Hypothesis* (Lardière, 1998, Prévost & White, 2000) these problems with morphology occur at the level of Phonetic Form (PF) and not within the syntactic component. The learners' problem is thus a mapping problem where the language specific inflectional morphology of the L2 must be learned anew and be mapped in a new way onto the syntactic categories. However, this process is distinct from the underlying syntactic representations which are already there (by virtue of the L1).

Even in this case, assuming access to UG in all modes of acquisition, a cut-off point needs to be established between the principles of L1 vs aL2 acquisition. From what age does a child learner start to behave like an aL2 learner, i.e. displaying a language development characterized by an initial differentiation of syntax and morphology? Conversely we may pose the question as to for how long a period the child is able to acquire a language as an L1 learner.

The picture is further complicated when adding 2L1 acquisition to the discussion. In fact, even if there is some agreement with respect to the above observations concerning differences between L1 and aL2, the question is not yet settled with respect to 2L1 and L1 acquisition. Empirical investigations of L1 and 2L1 have reported that these two modes of acquisition develop according to the same developmental sequences and share an essentially correct development, at least compared to aL2 development (Meisel, 1991, 1994). But even though the *Separation hypothesis* (Meisel, 1989) or the *Autonomous development hypothesis*, stating that two languages can develop as two first languages, is accepted by now, subtle differences have recently been observed, especially in areas related to the syntax-pragmatics interface (Müller and Hulk, 2000).

#### *Child L2 acquisition*

As mentioned in the introduction, it is an open question whether cL2 acquisition develops in a way that is more similar to L1 or to aL2. Previous research is not conclusive and different results have been reported (for a recent overview, see Unsworth 2005). Some authors argue for similarities with L1 acquisition (Grondin & White 1996, Prévost, 2000), others in favour of similarities with aL2 acquisition (Unsworth, 2005, Meisel 2007, 2008). The different results may be due to a large number of factors, such as the languages in question, the linguistic phenomena studied, the AO of the children etc. But even if the same type of phenomena or the same AO are compared, results seem contradictory. Schwartz (2004) argues that cL2 acquisition is similar to L1 acquisition with respect to inflectional morphology and dissimilar with respect to syntactic development. Meisel (2008) argues for the inverse and suggests that the similarities lie within the area of syntactic development. Whereas Kroffke & Rothweiler (2006) argue for similarities with L1 when the AO is below 4 years, Meisel (2008) shows that even children starting around the age of three years have similarities with aL2 acquisition.

It is also an unanswered question whether or not cL2 proceeds in the same way as 2L1. Very few studies have been carried out on the comparison of cL2 with simultaneous bilingual development. Schlyter (1993) initially proposed that the weaker language of 2L1 children displayed features similar to L2 acquisition, a proposal that has recently been brought to discussion (Meisel, 2007). Once again, there are range of differences involved here (the other language, which features are researched etc) so it is impossible to generalise with the evidence at hand. Thus, in order to contribute to this discussion we would like to focus our attention on a set of rather well-understood morphosyntactic features in the acquisition of French.

#### *Four diagnostic phenomena in the acquisition of French*

We believe that in order to study cL2 with the aim of comparing it to other modes of acquisition the best option is to focus on a set of already well-studied phenomena. Previous research on the acquisition of French has suggested that a number of morphosyntactic phenomena display different developmental patterns depending on whether French is acquired as L2 or as (2)L1. Four of these features and their associated observations are presented in Table 1 below:

<b>Phenomenon</b>	(2)L1		aL2	
	<b>Observations</b>	<b>Studies</b>	<b>Observations</b>	<b>Studies</b>
finite vs. non-finite forms in present tense contexts	non-finite verbforms used with null subjects; full NPs or strong pronouns. (not with subject clitics)	Pierce, 1992, Hamann et al., 1996 and many others	non-finite verbforms used with all types of subjects, including subject clitics	Schlyter, 2003 Prévost & White 2000 Herschensohn, 2001
tense-aspect marking	Past tense develops out of past participles of change-of-state verbs; from the moment auxiliaries appear, practically no omissions of past tense marking	*Schlyter 1990, *Schlyter 1995 Paradis et al., 1998 Jakubowicz & Roulet, 2004	Past reference initially with default or present tense form i.e. frequent omissions of past tense marking	Dietrich, Klein & Noyau 1995, Schlyter 1996, Noyau 1998, Kihlstedt 2002 Bartning & Schlyter 2004
object clitics	few placement errors; no clitics in post-verbal position	Haman et al., 1996 Jakubowicz et al., 1997, *Hamann & Belletti, 2004 and many others	frequent placement errors; clitics in post-verbal position	Towell and Hawkins, 1994, Granfeldt & Schlyter, 2004
gender (attribution & agreement)	virtually error free development; creative knowledge of gender endings by 3;0	Clark, 1985 *Granfeldt, 2003; 2005 among others	error prone; difficulties still at advanced stages	Dewaele & Véronique, 2000, Granfeldt, 2003; 2005 among others

Table 1. Overview of observations and studies with respect to the four diagnostic features

Legend: Studies marked with a star (\*) concern 2L1 acquisition.

Since these features are well-understood in the two “extreme” modes of acquisition – mono and/or bilingual first language acquisition and adult second language acquisition – we believe that they are good candidates for “diagnostic” features to be applied to cL2. All else being equal, the development and production patterns of each of these four features will indicate whether the cL2 children are more or less comparable to L1 or to aL2 development.

### Research questions and method

The overall research question is whether the developmental pattern of cL2 shows a greater resemblance to L1 acquisition or to aL2 acquisition.

In order to study the nature of cL2 acquisition it is reasonable to compare children having the same combination of languages, the same age, the same level of general proficiency and essentially the same input, but differing with respect to their mode of acquisition.

Therefore, we have chosen to study pre-school children acquiring French who attend the same

pre-school in Sweden where it can be assumed that the children are exposed to approximately the same kind of input during the greater part of the day. We analyse the above-mentioned four diagnostic features in a group of 5 to 7-year old children (N=14) all (Swedish-)French but with different linguistic backgrounds, i.e. monolinguals, simultaneous bilinguals and cL2 learners with AOs from 3 to 6 years.

Furthermore, in order to complete the picture, we also consider data from younger (2)L1 children who can be compared to less proficient older children. Finally, data from aL2 learners with the same language combination will be used since these data stem from a project where virtually the same research methods were used. In this previous project at Lund University, DURS (Schlyter, Granfeldt, Bernardini), we compared longitudinal corpus data from Swedish adult learners of French (aL2) with (2)L1 Swedish-French children between the ages of 2 and 4. This project has provided us with an abundance of materials for comparisons with the groups of the present study, all with the same language combination (Swedish/French). Published results include studies on the development of the DP (Granfeldt 2003, 2005), verb morphology (Schlyter 2003), subject and object clitics (Granfeldt & Schlyter 2004) and adverbs (Schlyter 2005). The data bases are also still available for new comparative studies.

#### *The children studied*

The children studied here all come from the pre-school of Lycée Français Saint Louis (LFSL) of Stockholm. LFSL is a French school, accepting children of somewhat varying categories: French speaking children staying for a short time in Stockholm, bilingual children with one French speaking parent, and a certain number of Swedish speaking children with two Swedish speaking parents. The latter group of children are accepted in pre-school (an Age of Onset (AO) of around 3-4 years), and recently also in primary school (an AO of around 6 years). The children spend the entire day at school and are exclusively exposed to French by the teachers and by their French speaking peers. The school is situated on an island in Stockholm (Essingen) and many of the families live there, which means that the children also meet each other in their leisure time. This has created a sort of French or French-Swedish micro-universe in Stockholm, which also contributes to the positive development of French as L2. Due to this social situation, all of the children, whether they are acquiring French as L1, (2)L1 or L2, thus receive a very similar input of French. There is a quantitative difference due to the fact that the (2)L1 children have a French speaking parent at home but the differences are probably less important than in other studies on cL2 (thanks to the school setting). As far as we can judge from the Swedish recordings, the (2)L1 children studied here have equally well developed Swedish and French and no one has French as their weaker language.

The 14 children in this study were between the ages of 5 and 7 at the time of the recording. They attended either the pre-school or the first year in primary school. The different groups consist of the following children:

Child	Mode of acq. of French	(other) L1	Age	Length of exposure to French	AO French	Group
Tony	cL2	Swedish	5;x	7 months	4;x	cL25
Patrick	cL2	Swedish	6;1*	1 year 7 ms	4;6	cL25
Lars	2L1	Swedish	5;9	from birth	birth	2L15
Louise	2L1	Swedish	5;9	from birth	birth	2L15
Linnea	2L1	Swedish	5;9	from birth	birth	2L15
Viola	cL2	Swedish	6;11	7 months	6;4	cL26Beg
Hannes	cL2	Swedish	7;1	7 months	6;4	cL26Beg
Valentine	cL2	Swedish	7;2	7 months	6;7	cL26Beg
Lena	cL2	Swedish	7;1	3 years	3;7	cL26Adv
Nancy	cL2	Swedish	6;7	2 years	3;5	cL26Adv
Valeria	2L1	Swedish	6;4	from birth	birth	2L16
Lina	2L1	Swedish	6;5	from birth	birth	2L16
André	L1	n/a	6;5	from birth	birth	L16
Antoine	L1	n/a	6;3	from birth	birth	L16

Table 2. Information on the children studied

Legend: \*At the moment of recording, the child had just turned 6 years; AO = Age of onset

*General method*

The recordings were made in Swedish and in French, starting with the supposedly weaker language of the child. They were made at school, in a separate room, with a native French speaker and a native Swedish speaker as principal interviewer in the respective groups. The language situations of French and Swedish were clearly separated. The children's Swedish was studied due to a demand from the school and the parents, who are naturally interested in the maintenance of the Swedish language. However, we do not refer to the Swedish language of the children in this study.

The sessions included a set of two or three different procedures:

- free conversations about the past and the future (in order to elicit tense markings)
- elicitation of short narratives from a picture sequence. The same material has been used in previous research (Hickmann & Hendricks, 1998 and others) which allow for comparisons with data from other French speaking children.
- a test on object clitics was used with a subset of the children (produced by J.Granfeldt)

The transcriptions were carried out by students or members of the research team. For this purpose the CLAN editor was used and the transcriptions follow the mid-CHAT transcription conventions (MacWhinney, 2000) with some project specific additions. All transcriptions were checked by a second member of the research team. Divergences were discussed between the transcribers where necessary.

The data was first analysed for a set of general proficiency measures (see the following section). The data was manually tagged for some of the diagnostic features and also for many other features not reported on here. After tagging, analysis of the data was done using the CLAN toolbox. For some of the analyses we used the automatic linguistic profiling software called "Direkt Profil" (Granfeldt & Nugues, 2007). The use of this software essentially speeds up the analysis for certain domains such as gender, s-v agreement, lexicon etc.

## Proficiency levels

The children were matched for two measures indicating their general level of proficiency. This is necessary in order to exclude that observed differences with respect to the diagnostic features between the groups (or between the individuals) are not due to large differences in proficiency. Remember that the independent variable here is the mode of acquisition and therefore we wish to keep all other factors as constant as possible.

Two measures were used to match the children for the between-group comparisons:

- a. Mean Length of Utterance MLU (counted in words)
- b. A vocabulary diversity measure, D, which is computed on lemmas with the VocD – program in the CLAN toolbox (see Malvern & Richards, 2004)

### *Computing MLU*

MLU was first computed automatically with the assistance of CLAN. However, in certain children, problems appeared due to uncertain utterance boundaries, repetitions etc. Therefore, the automatic MLU value was adjusted after a manual analysis. The manual analysis was carried out according to the following principles:

- oui / non (yes/no) were excluded except for the first two occurrences
- repetitions were excluded
- evident chunks were excluded (defined as more than two exact repetitions of a multiword utterance)
- coordinated main clauses were counted as separate utterances
- subordinate + main clause was counted as one utterance

This procedure made the new MLU value slightly different from the automatic MLU computed by CLAN.

### *Computing D (lexical diversity)*

We thought that a lexical diversity measure would be a good measure of proficiency since it is independent of the morphosyntactic variables that we are interested in here. The D-value also seems to be less sensitive to ceiling effects caused by age than the MLU, since it has successfully been used with both younger and older children and it is also frequently used with adults (Malvern & Richards, 2004). The D-value was computed in three steps. First, all proper names, non-French words and unintelligible material were removed from the data. The remaining French words were

lemmatised using a freely available part-of-speech tagger (*TreeTagger* from Achim Stern, University of Stuttgart). The output was manually corrected where necessary and sent to the VocD program. Lemmatising here means that differences between surface forms like “*est*” (3p. sg. indicative present tense) and “*était*” (3p. sg. indicative imperfect tense) were neutralised into the stem form of the word (*être*). This step is necessary in order to avoid confusing this lexical measure with morphological development.

We are aware of the problems with MLU at these advanced ages and the use of the D-measure involves some technical problems. However, we believe that the combination of these two measures gives us an idea of the proficiency level of the children. In fact, the relative scores for the individual children correspond rather well to the intuitive impressions (gained by us and by the teacher) of the proficiency of each child.

Child	Mode	Age	Exposure	MLU	D-value	Group
Tony	cL2	5	7 months	3,6	25,4	cL25
Patrick	cL2	6;1	1 y 7 m	3,5	31,6	cL25
Lars	2L1	5;9	from birth	2,6	22,8	2L15
Louise	2L1	5;9	from birth	4,7	26,1	2L15
Linnea	2L1	5;9	from birth	3,4	31,6	2L15
Viola	cL2	6;11	7 months	2,3	28,7	cL26Beg
Hannes	cL2	7;1	7 months	3,7	22,1	cL26Beg
Valentin	cL2	7;2	7 months	3,5	28,3	cL26Beg
Nancy	cL2	6;7	2 years	4,2	38,5	cL26Adv
Lena	cL2	7;1	2 years	6,9	37,8	cL26Adv
Valeria	2L1	6;4	from birth	5,5	43,7	2L16
Lina	2L1	6;5	from birth	6,7	46,0	2L16
André	L1	6;5	from birth	4,0*	30,0	L16
Antoine	L1	6;3	from birth	8,6*	49,2	L16

Table 3. *MLU and D-values for the children*

Legend: MLU = Mean Length of Utterance; D-value = lexical diversity measure; \*MLU computed automatically

The L1 children – André and Antoine – function here as the baseline to which the other children can be compared. As indicated by the figures in Table 3, the two children are very different. Antoine is very verbal and talkative whereas André is much less willing to speak, resulting in lower scores overall. It is as an advantage to have these two extremes, since they can be argued to indicate the variation that can be expected in monolingual children of this age, at least for this particular type of interview. An interesting fact is that the advanced cL2 learners (cL26Adv), having had between 2 and 3 years of exposure, seem to have practically caught up with the monolingual French children as regards complexity (MLU) and vocabulary diversity.

The 5-year old cL2 beginners (cL25), with only 7 months of exposure, apparently have a similar MLU to the 5-year old (2)L1 children. This may seem astonishing, since the cL25 learners are at a rather low stage of development with respect to other and more qualitative linguistic features.

However, Meisel (2007) characterises cL2 speech as having rather long phrases, which means that the two age-matched groups may after all be compared with regard to MLU, in spite of certain possible qualitative differences.

Despite naturally occurring individual variation, it thus seems possible to match the children in this way within two levels of proficiency, "lower" and "higher". The range, mean and standard deviation scores for MLU and D at these two levels are shown in Table 4.

	Group	Mode	MLU			D		
			Range	Mean	SD	Range	Mean	SD
Lower proficiency level	cL25	cL2	2,3 – 4,7	3,5	0,7	22 - 32	27	3,6
	2L15	2L1						
	cL26Beg	cL2						
Higher proficiency level	cL26Adv	cL2	4,0 – 8,6	6,0	1,8	30 - 49	41	6,9
	2L16	2L1						
	L16	L1						

Table 4. Proficiency levels: range, mean and standard deviation (SD) for MLU and D

Despite some overlap, two independent samples t-tests confirmed that there are significant differences between the two proficiency levels both with respect to MLU:  $t(12) = -3,324$ ,  $p=0,016$  (equal variance not assumed) and to: D  $t(12) = -4,871$ ,  $p=0,003$  (equal variance assumed). This is further corroborated by two one-way ANOVAs showing that there was no significant difference for "Group" within the lower proficiency group for MLU:  $F(2,5) = 0,409$ ,  $p=0,685$ , nor for D:  $F(2,5) = 0,166$ ,  $p=0,852$ . The same analysis for the higher proficiency group yielded no significant within-level differences, for MLU:  $F(2,3) = 0,061$ ,  $p=0,942$ , nor for D:  $F(2,3) = 0,398$ ,  $p=0,702$ . Again, this suggests that the sub-groups are sufficiently homogenous within the two proficiency levels to allow for further comparisons.

Against the background of these proficiency measures, we now proceed to the comparisons between the different modes of acquisition within the two levels of proficiency. We will consider the four diagnostic linguistic phenomena in the following order: non-finite verbs, past tense marking, object clitics and last gender agreement.

### Finite vs. non-finite forms in (present tense) finite contexts

The use of non-finite forms is an intensively studied topic in acquisition research and a complete overview is beyond the scope of this article. We will not go into all the fine-grained theoretical details here, but concentrate on the empirical differences between (2)L1 and aL2 acquisition, before we analyse our own data.

#### aL2 acquisition

It is well known that aL2 learners of French (and similarly also of German and other languages) often 'speak in infinitives', using, in finite contexts, non-finite forms like "*je prendre*", "*il*

*mangE*" (Prévost & White 2000, Herschensohn 2001, Bartning & Schlyter 2004, Prévost 2004b, etc.). In the case of verbs from the first conjugation, the verbs ending in -E may be infinitives or past participles, but in any case they are non-finite forms (unless clear evidence that they are instances of *imparfait*).

The theoretical interpretation of these forms differs however. On the one hand, they may be seen as the result of a defective syntax, i.e. the non-finite forms represent the VP only and the functional category IP (T-AgrS) is not yet built up (cf. the *Minimal Trees Hypothesis*, Vainikka & Young-Scholten, 1996), or is for other reasons not accessible to the learners, or is only partially accessible (cf. the *Truncation Hypothesis*, discussed in Prévost & White 2000, Prévost 2004b).

On the other hand, these non-finite forms are considered as filling the function and the syntactic position of finite forms, i.e. the learners have access to the functional category IP but the morphology is in some way deficient (cf. the *Missing Surface Inflection Hypothesis*, MSIH, Prévost & White 2000, Prévost 2004 a,b). Under the MSIH, we expect the same syntax as if the forms were finite, i.e. the verbs are preceded by subject clitics (e.g. the incorrect *il prendre*), and non-finite verbs may be followed – incorrectly – by the negation (e.g. *je connaître pas*). Furthermore, Meisel (2008) also observes the opposite distribution, namely "finite forms" in non-finite contexts (*j'ai eh achète le film*) in aL2. According to Meisel, this is never found in data from (2)L1 acquisition of French. There is ample evidence for these non-finite or invariable forms of all these types in aL2 French data (Prévost 2004a,b, Herschensohn 2001, Schlyter 2003) and they are clearly different from (2)L1 acquisition (see Herschensohn 2001 for an overview over aL2 and L1 research in this domain). Most researchers report around 30% of thematic verbs in early stages with subject clitics + non-finite verb form (e.g. Prévost (2004b; Schlyter & Bartning 2005, also on Swedish learners of French).

#### (2)L1 acquisition

French monolingual children (L1), or simultaneous bilinguals (2)L1 (Meisel 1991, 1994, Schlyter 2003) are reported to have no problems with finite forms. Finite forms are not only acquired very early, but also seem to function as triggers of subsequent syntactic development. From the moment the children use subject clitics, they also use finite forms (*il dort, je prends, elle parle* etc.). Non-finite forms also occur frequently in (2)L1 French but they are interpreted as instances of *Root Infinitives (RI)* (Rizzi, 1994), since they correlate strongly with null subjects like *boire!* (= *je veux boire*) (Pierce, 1992, Rasetti, 2003). RIs might also have subjects in (2)L1 French but then the subject is either a noun (*papa pati!*) or a strong pronoun (*moi boire!*) (Meisel 2007). The negation in (2)L1 is always placed before a non-finite (*pas dormir*), and after a finite verb (*dort pas*).

Such data, when compared to the aL2 data discussed above, point to a structural difference between L1 and L2. We have previously argued that these (2)L1 – aL2 differences support the position we have taken in prior studies (Granfeldt 2001, 2003, Schlyter 2005), namely that (2)L1 develops through some kind of Structure Building / Weak Continuity, whereas in aL2 acquisition, the entire structure is already present and accessible from the initial state. However, we will not go further into the discussion of the different ways of accounting for these structures here but merely point out this rather clear empirical difference between aL2 and (2)L1 data in the

Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt

acquisition of French.

### *CL2 acquisition*

As for cL2 acquisition, both empirical results and interpretations differ. Prévost (2004a) studied the cL2 children Kenny and Greg from the Lightbown corpus and found non-finite verbforms. These non-finite forms are, according to Prévost, best described as Root Infinitives, explained by the Truncation Hypothesis. That is, the cL2 children are similar to L1 children. Prévost argues that the data from Kenny and Greg is not compatible with the MSIH. On the other hand, Meisel (2008) also reports non-finite forms in cL2 learners of French but which are produced in a way similar to those in aL2 learners, i.e. preceded by subject clitics. Meisel therefore concludes that cL2 acquisition (with an age of onset of 3 years or later) reveals a pattern that closely resembles that of aL2 learners. Note that the “other language” factor is not constant here. Kenny and Greg have L1 English whereas the children studied by Meisel had L1 German.

### *Specific methodological considerations*

In order to compare with (2)L1 development where Swedish is involved, we first took a look at our earlier data from (2)L1 children namely Anne, Jean, Mimi, and Dany, who were younger than the children studied here (see, for example, Schlyter, 2003). Since studies on finite forms in cL2 French show diverging results, it was important to exclude possible L1-L2 combinations as the cause of this disparity. Considering the data from the earliest stages (under 3;0) of these children, during which non-finite predicates are used (Granfeldt 2003), we found that non-finite forms are practically always subjectless. In some 1 500 utterances from this period, there were 106 non-finite forms (for expected finite forms). Almost all these were without any subject – clearly differently from the cL2 data of Prévost (2004). There was only one, very uncertain, case of subject clitic + non-finite verbs. Even nominal (including strong pronoun) subjects were extremely rare in our 2L1 data. We therefore agree with Meisel (2007) that subject clitics in combination with non-finite verbs are practically non-existent in (2)L1 acquisition. The absence vs. presence of subject clitics with non-finite verbs is, thus, a very strong source of evidence for the type of acquisition – L1 or aL2.

In the current study of non-finite verbs in our 5-7 year old children, we considered lexical (thematic) verbs only, discarding auxiliaries and modals (which practically never occur in non-finite forms). We calculated the proportions of finite and non-finite forms in present tense contexts, and also single unambiguous non-finite forms (e.g. *il prende*, *je vu*) in discourse where present tense varies with past tense (the picture-telling task). Ambiguous forms like *il mangE* in contexts which may be interpreted as imperfective past (=*il mangeait*) were discarded. With few exceptions, all of these non-finite verbs have a pronominal subject (*je*, *il*, *elle* etc.).

### *Results on non-finite forms*

The results show that the cL2 children all produce non-finite forms with SCL or DP subject. The beginners do so to a greater extent (around 15-30% of the time) than the advanced learners (around 5%). Inversely, neither the French controls nor the (2)L1s (with one exceptional occurrence) show any non-finite forms of this type. One of the cL2-beginner children (Viola) does not use any non-finite forms, but instead uses only the stem (or present tense) forms as the

invariable form, also in non-finite contexts:

(1) Viola, cL26Beg, 6;11 years

\*INV: j 'ai pas compris .

I have not understand

\*CHI: il va regarder le petit oiseau .  
he will looks at the small bird

Child	Mode	Group	Proficiency level	Non-finite lexical verbforms	
				Nr. of non-finite verbforms with subjects / contexts	% non-finite verbforms with subject
Tony	cL2	cL25	Lower	3/22	14
Patrick	cL2	cL25	Lower	5/20	25
Lars	2L1	2L15	Lower	0/19	0
Louise	2L1	2L15	Lower	0/19	0
Linnea	2L1	2L15	Lower	0/29	0
Viola	cL2	cL26Beg	Lower	0/4	0
Hannes	cL2	cL26Beg	Lower	13/47	28
Valentine	cL2	cL26Beg	Lower	8/42	19
Lena	cL2	cL26Adv	Higher	1/52	2
Nancy	cL2	cL26Adv	Higher	2/30	7
Valeria	2L1	2L16	Higher	0/24	0
Lina	2L1	2L16	Higher	1/57	2
André	L1	L16	Higher	0/23	0
Antoine	L1	L16	Higher	0/31	0

Table 5. Non-finite lexical verb forms with subjects

The data in Table 5 show that all the Swedish-French cL2 learners clearly pattern with the previously studied adult L2 learners, in that they have between 10 to 30% of non-finite verbs with a subject, normally in the form of a subject clitic. In contrast, the (2)L1 children studied here have no subject clitic + non-finite verbs (with the exception of one occurrence, in the child Lina, 2L16). In this respect the pattern of the (2)L1 children bears a closer resemblance to the pattern of the monolingual controls (André and Antoine), as well as to that of the younger (2)L1s from the earlier study (see above). Furthermore a Kruskal-Wallis one-way analysis of variance test in the lower proficiency group showed a nearly significant difference for the variable "Mode" (i.e. cL2 vs 2L1) ( $p=0,057$ ), corroborating the suggested differences between the two modes of acquisition.

Below there are some examples of the subject clitics + non-finite verbs that were almost exclusively found in the cL2 transcripts:

(2) Tony, cL25, 5 years

- \*INV: qu+est+ce+qu' il fait pendant la journée Léon ?  
what he does during the day  
\*CHI: il aller de dagis@s .  
he go.INF to daycare (Swedish)

(3) Patrick, cL25, 6 ;1 years<sup>2</sup>

- \*INV: regarde qu+est+ce+qu' elle fait avec la fleur ?  
look what she does with the flower  
\*CHI: il [/] il [/] il &pernde [= peint] .  
he he he paint.INF

(4) Hannes, cL2Beg, 7 ;1 years

- \*CHI: och@s euh [//] et # le chat qui euh qui remonte sur le arbre .  
and and the cat who who climbs again in the tree  
\*CHI: et le chien qui &oua [?= voit] et [/]  
and the dog who sees ?  
\*CHI: et # il # prendre # le # chat # dans # euh ça .  
and he take.INF the cat in that

Our interpretation of this data is that, differently from (2)L1 data, the cL2 children have access to functional categories but display a deficient morphological inflection. The production pattern illustrated in the examples above makes them similar to adult L2 learners of French.

### Past tense marking

The second diagnostic feature we will consider is the marking of past tense contexts. Once again, this is a vast research domain and we have only selected some of the relevant literature on French to present in our overview of previous studies.

#### *AL2 acquisition*

With respect to the use of tense forms, aL2 learners of French have been studied at least since 1982, in the EALA project (Noyau et al 1995). In this and subsequent literature, studies converge on some crucial points. Initially, there are two default or base forms used in past tense contexts: a short one which looks like the present as in (5) and a long form as in (6), often transcribed with a capital “-E” ending to underline the ambiguity between a possible past participle or the infinitive:

(5) avant je joue  
before I play.short/PRES

(6) il donnE  
he give.long

<sup>2</sup> Recall that Patrick only turned 6 years at the time of recording. Consequently he is grouped with Tony who is 5 years old (cL25 group, cf Table 2).

Marked past reference appears first in *passé composé* contexts with the structure ‘Aux V-e’. (Noyau et al, 1995, Klein 1994, Schlyter 1995, 1996, 2003). The short bare default form lingers on especially in imperfective contexts, which remain unmarked for past longer than *passé composé* contexts (Schlyter 1996, Kihlstedt 2002). The following example illustrates the alternation at this intermediate stage. Note that the second verb should be marked for the imperfect tense (*imparfait*)

- (7) je suis allée au Annecy [...] mais il pleut tout le temps (aL2, Petra 2)  
 I aux went.ptc to but it rain.short/PRES all the time

In aL2 learners of French with Swedish as L1, about 50% of past contexts are initially reported marked for past, with *Passé Composé* or *imparfait* (Schlyter 2000). Later in their development, the number of past contexts that are marked increases substantially. According to Kihlstedt (2002: 349), “low advanced” learners among Swedish university students use the present default form in 14-16% past contexts, mostly in imperfective ones.

There are also clear cases of *imparfait*, but these are first restricted to *était*, *avait* and a few modal verbs, indicating a lexical acquisition of some verb forms rather than a productive use of a new grammatical form (Kihlstedt 2002, Bartning & Schlyter 2004, Schlyter 1996) Finally, at the most advanced stages, *imparfait* is used with dynamic verbs. This diversified use of *imparfait* correlates with the emergence of *pluperfect* and with past marking in all past contexts (Kihlstedt 2002).

## (2)L1 acquisition

According to Antinucci & Miller (1976), past tense in Italian develops out of change-of-state verbs (perfective and telic-punctual verbs) in past participle bare forms (*trovato!* *caduto!*). These forms are used immediately after the observed occurrence of the event. Subsequently, these verbs gradually develop into PC-structures, by adding an auxiliary. A similar development was found in (2)L1 French (Meisel 1984, Schlyter 1990). The first ‘auxiliary’ to appear was *est* (unless it is to be considered as a pre-syntactic device, ‘*e*’: *e tombé!*). Somewhat later, around 2;3, this auxiliary was followed by ‘*a*’: *a trouvé!* About a year later, around 3 years, the children start using *imparfait*, as a backgrounding device. Still later, at around 4 years, *pluperfect* is used (Schlyter, 1990).

As for the omission of past tense marking in obligatory contexts, it has been shown that (2)L1 children, from the age of about 3 years, practically always mark the past tense, which is different, then, from aL2 acquisition. In a series of studies, Schlyter found that the occurrence of unmarked past tense among (2)L1 learners between the ages of 2 and 4 is practically non-existent (Schlyter, 1990, 1993, 1995). In addition, (2)L1 children hardly ever omit the imperfect ending (Schlyter 1995). In monolingual L1 French, experimental data show that there are practically no cases of unmarked past at 4 years (for *passé composé* and *imparfait*) and at 5 years for *pluperfect* (Jakubowicz & Roulet, 2004).

Summarising so far, these observations from the literature on aL2 and (2)L1 suggest that:

- 1) the developmental sequence of tense is similar in (2)L1 and in aL2, but
- 2) there are clear differences with respect to:

a. the proportion of marked past tense in obligatory contexts (nearly 100% in (2)L1 from the moment they start using *passé composé* (around 2;3-6 years old), but only around 20% in low level aL2)

b. the supplience rates of *imparfait* suffixes (-ais/ait) are always high in (2)L1 from the time they start using these forms (Schlyter 1995) but, again, this seems to be more problematic in aL2 (Schlyter 2000), at least among informal learners where there is a gradual development.

#### *CL2 acquisition*

Again, less is known about cL2 acquisition of tense in French especially at young ages. As in adult L2, Harley (1989, 1992) and Devitt (to appear) have shown that perfective *passé compose* contexts are the first marked to be marked for the past tense. They also mention that cL2 learners aged around 10 omit the imperfect endings, using the present tense form instead, i.e. the bare default form used in adult L2 for

Past tense is reported to be supplied in only a part of the contexts also in younger learners of French. According to the data of Paradis & Crago (2000:20), cL2 learners aged 7 with two years of exposure to French (and attending the first grade in school) omitted past tense marking in 48 % of the obligatory contexts. Instead of a past form, they most often used the present tense form (72%), as in aL2, but also to some extent a non-finite form (28%). They used very little *imparfait*. Similar findings and figures were reported in Paradis, Le Corre & Genesee (1998). In this study, however, the cL2 learners' use of past tense was, one or two years later, no longer different from that of the native speakers'.

In the light of these earlier studies, the first criterion to be studied is the supplience of past tense markings in past contexts. The following predictions emerge:

- We expect the developmental route to be similar in L1, (2)L1 and aL2.
- If our cL2 learners have patterns that are similar to the L1 learners, then no or very few omissions of past tense markings are to be expected.
- The (2)L1 children are expected to have no omissions of the past tense in their French, and to use *imparfait*, just as L1 children of the same age do.
- If the cL2 learners reveal patterns in line with the aL2 learners, then we expect many omissions of past tense marking, and few or no erroneous forms in *imparfait* contexts.

#### *Specific methodological considerations*

We coded all the data for tense reference, i.e. clear reference to the past, either made apparent as a

result of a question from the interviewer, or found in a narrative where the past tense was systematically used. Unclear reference (e.g. possible confusion with infinitive or past participle) was discarded. As a 'marking of the past' we counted an auxiliary (normally 'a') + verb, even if the verb was in an incorrect form and/or the wrong auxiliary chosen (e.g. the incorrect *il a vien*).

#### *Results on past tense marking*

The results point in the same direction as those for finiteness (see above). The cL2 beginners behave similarly to what has been observed for aL2 acquisition: 20-70 % of past contexts are marked, which gives an average of 49 % correct use, to be compared to the 50% observed in adults in initial stages (Bartning & Schlyter 2004). The proficiency matched 2L15 children, the bilingual 5 year-olds, use significantly more correct past tense markings, 90-100%. At a general level, this result thus confirms, the previous studies reported above.

Judging from our cross-sectional data however, there is a clear development with regard to tense marking. The advanced cL2 learners, with two years of exposure at the age of 6 years, score 87% and 95% respectively fo the correct use of tense marking. In this respect, both the five and the six year-old are already almost on a par with the bilinguals who have between 92 % and 100% correct usage.

In comparison to some earlier studies of cL2 learners, our figures are somewhat astonishing. Our 5 year-old cL2 beginners, with only between 6 months and a year of exposure, show an equal or even better mastery of the use of tense forms than the 7 year-old cL2 learners with two years of exposure, studied by (Paradis & Crago (2000), who had 48% correct use. The difference is even more important if compared to the results of Paradis, Le Corre & Genesee (1998), where the cL2 children scored 33% after two years of exposure. This is probably due to a difference in task i.e. on the one hand spontaneous speech and in the other elicited speech. The children in the present study spoke spontaneously, whereas the children in the above-mentioned studies have been tested. Compared to elicited speech, our data indicate that spontaneous speech brings about fewer errors, e.g. only about 40% error after seven months of exposure in five year-old Tony, totally correct use in L1, and nearly totally correct use in simultaneous bilinguals in both age groups and in advanced L2 learners (cf. Table 6)

So, regardless of age of onset and of time of exposure, the cL2 learners have proportionally more unmarked past than the (2)L1 children and the L1 children, but the gap diminishes amid the most advanced L2 learners. This indicates that the cL2 learners will finally catch up with the bilinguals, which is what happened after two or three years of exposure in the study of Paradis, Le Corre & Genesee (1998).

Child	Mode	Group	Proficiency level	Past tense contexts marked for past	
				No. of past contexts marked for past / past tense contexts	% contexts marked for past
Tony	cL2	cL25	Lower	10/17	59
Patrick	cL2	cL25	Lower	4/7	57
Lars	2L1	2L15	Lower	14/14	100
Louise	2L1	2L15	Lower	35/38	92
Linnea	2L1	2L15	Lower	11/13	85
Viola	cL2	cL26Beg	Lower	2/3	67
Hannes	cL2	cL26Beg	Lower	6/8	75
Valentine	cL2	cL26Beg	Lower	1/6	17
Lena	cL2	cL26Adv	Higher	122/137	89
Nancy	cL2	cL26Adv	Higher	19/20	95
Valeria	2L1	2L16	Higher	83/85	98
Lina	2L1	2L16	Higher	44/45	98
André	L1	L16	Higher	4/4	100
Antoine	L1	L16	Higher	78/78	100

Table 6. *Past tense marking in past tense contexts*

As for the developmental route, the pattern of the cL2 learners resembles that of the (2)L1 and aL2 learners in that *imparfait* appears after the *passé composé*. *Imparfait* is non-existent in the cL2 beginners. It appears in the advanced cL2 children and there the distribution is parallel to the one observed in aL2, i.e. *imparfait* was used with many verb tokens but with few verb types. In the advanced cL2 group, there were almost only the two forms *était* and *avait*. In this respect, then, the cL2 children differ from the (2)L1 children, who already make use of *imparfait* with dynamic verbs:

(8) Valeria, 2L16, 6 years

\*CHI: mon papa criait sur ma maman tout le temps  
 'My Dad was shouting at my Mum all the time'

This raises the interesting question if or rather when the cL2 learners will catch up with the bilinguals and the monolinguals also with respect to the use of *imparfait*. Recall that according to our cross-sectional data, the cL2 children initially differ a little from the other groups in that they mark past tense less often, but that they seem to catch up rapidly. This is evidenced by the high percentages of correct use in the higher proficiency cL2 group in Table 6. But as regards the use of *imparfait*, a clear difference persists. In aL2 acquisition, some learners actually never reach the advanced stage of a diversified use of *imparfait* with dynamic verbs (Bartning & Schlyter 2004,

Kihlstedt 2002, Noyau *et al* 1995). Further research is needed to establish the subsequent development of *imparfait* in cL2 learners.

One of our predictions was that if the cL2 childrens' pattern resembles that of the adults, they would have many omissions of past tense marking and little, and erroneous, use of *imparfait*. This is more or less confirmed, with one reservation. The forms used in unmarked past contexts reveal a specific feature of the cL2 learners in our study. Unlike adults, who use either a basic present or a non-finite "long" form in unmarked past contexts (Bartning & Schlyter 2004), the cL2 learners, even the most advanced ones, almost exclusively use the basic present form in all unmarked past contexts:

(9) Valentine, cL26, 7 years

- |       |  |
|-------|--|
| *INV: | qu'est-ce qu'il a fait avec la fleur?<br>‘what did he do to the flower?’ |
| *CHI: | il colorie le fleur<br>‘he colour the flower’                            |
| *INV: | il l'a colorié<br>‘he coloured it.’                                      |

A preference for a present form, at the expense of the non-finite form in unmarked past, was also observed by Paradis & Crago (2000) in 7-year old cL2 learners. Thus what we have here might be a specific cL2 feature as far as the past tense is concerned.

## Object clitics

Let us now turn to the acquisition of complement (object) clitics. Previous research has identified three possibly related areas where child and/or adult learners differ from native speaker use: delay effect in (2)L1 acquisition (Jackubowicz *et al.*, 1998), early omissions of complement clitics (Grütyer, 2006), and placement errors (Towell & Hawkins, 1994, White, 1996, Hulk, 2000, Granfeldt & Schlyter, 2004, Belletti & Hamann, 2004). We will concentrate here on the last property in the development of French, the placement errors.

### AL2 acquisition

Although placement errors of clitics are relatively rare in terms of raw occurrences, they have been found to be a distinguishing feature of aL2 learners of French (Towell & Hawkins, 1994, Granfeldt & Schlyter, 2004, Herschensohn, 2004). In previous research (Granfeldt & Schlyter, 2004) we studied the placement of object clitics in 2L1 children and aL2 learners of French (L1 = Swedish). We argued that there was a difference between the children and the adults with respect to the syntactic status of clitics that could explain the placement errors in the aL2 learners' grammar. The adults initially treated the clitic forms as weak or even strong pronouns resulting among other things in a postverbal position as in examples (10) and (11) below.

(10) Petra 1, aL2

elle demande la. / elle croit la.  
she asks her / she believes her

(11) Karl 2, aL2

on prend le gaz et refroidir le / on refroidir le dedans.  
one takes the gas and cool.INF it / one cool.INF it in.there

Clitics also occur in a so-called intermediate position. In the case of modal verbs like *vouloir* and *pouvoir* followed by an infinitive, this position is targetlike (see example (12)). However, when the auxiliary is a temporal auxiliary, an inflected form of *avoir* or *être*, followed by a past participle, the position is non-targetlike (here marked by \* as in example (13)). In Granfeldt & Schlyter (2004) we suggested that the intermediate position represented the next step in the developmental sequence of aL2 learners, after the post-verbal:

(12) Karl 2, aL2

a. *je peux le faire ...*

I can it do

b. \**j'ai # j'ai le vu*

I.have I.have it seen

(13) Petra 2, aL2

\* *il a ass- ... il a lui assis.*

he has he has him sat

## (2) L1 acquisition

Placement errors like the ones in (10) and (11) have not been documented in monolingual L1 acquisition (Belletti & Hamann, 2005). According to Jakubowicz et al. (1996), both L1 children use the two target-like positions - before the finite thematic verb and before the temporal auxiliary - from the time they start producing object clitics.

The postverbal position was never found in the Swedish-French (2)L1 children (Anne, Jean etc.) studied by Granfeldt & Schlyter (2004). To our knowledge, the only simultaneous bilingual child who has been reported producing clitics in this position is Anouk (Dutch-French) from Hulk (2000):

(14) Je prends la

(Anouk 3;03,23, Hulk (2000) cited in Belletti(2006))

The intermediate position, on the other hand, is well-attested in corpora from (2)L1 children with different linguistic backgrounds. Examples below are cited in Belletti (2006)

(15) T'as le mis trop chaud  
You have it(cl) put too hot

(Anouk 3;06,25, L1 = Dutch)

(16) Après il a se réveillé

(Ivar 3;02.14; Crysmann & Müller (2000), L1 = German)

Then he has himself (cl) waken up

### *CL2 acquisition*

Our main question here with respect to clitic placement is if cL2 learners produce object clitic-like forms in deviant positions. Relatively few studies have been carried out on cL2 learners so the question is currently open. In her study of the cL2 learners Greg and Kenny (L1=English), White (1996:356) says that “[a] rare number of such errors is found in the data from Greg in later interviews”. Kenny never produced object clitic forms in postverbal position.

- (17) Moi, j'ai trouvé le (Greg month 14, White (1996:356, her (30a)))  
Me, I have found it(cl)

Bellelli & Hamann (2004) also report occurrences of this position in the spontaneous production of Elisa, a German-French cL2 child. They interpreted these as transfer errors. Examples include the following utterances produced by Elisa at 4;2:



It is interesting to note that, in the case of Elisa, the AO for French was approximately 2;8. This comes close to some of the cL2 children analysed here – Tony and Patrick of the L25 group.

### *Specific methodological considerations*

The transcriptions were scrutinized and manually coded for object clitics/pronouns occurring in different positions. All data was considered for this analysis, including the data from the picture sequence and the conversation on past and future events. With a subset of the children, the L25 and the 2L15 groups, a pilot version of an elicitation production task was used. The test consisted of 12 pictures describing a boy or a girl, an object and an event. The experimenter asked the child to name the object and then asked what the boy or girl was doing to it. This created a natural context for anaphoric use of an object clitic. Consider the following example:

- (20)

\*INV: on a Félix encore mais qu'est-ce-qu' il a dans la main Félix ?  
we have Félix again but what does he have in his hand Felix

\*CHI: un balle .  
a ball

\*INV: une balle et qu'est-ce+qu' il va faire avec la balle ?  
a ball and what is he going to do with the ball

\*CHI: il va LA jeter .  
he will it.CL throw

\*INV: très bien .  
very good

Out of the 12 pictures, 4 pictures targeted *aller+Cl+Vinf* (an instance of *Mod+Cl+Vinf*), 4 targeted *Cl+Vfin* (present tense) and 4 targeted *Cl+AuxTemp+Vptc* (passé compose).

#### *Results on object clitics*

A total of 131 object pronouns in relevant positions were found in the transcriptions. These were analysed according to their distribution in the sentence. Results are presented below in Table 7:

Child	Group	Mode	Distribution of object pronouns				
			*V CL	*Aux Temp CL V	ModV CL Vinf	CL Vfin	CL Aux T Vptc
Tony	cL25	cL2	2	0	0/2	1/1	0
Patrick	cL25	cL2	0	0	1/1	0	0
Lars	2L15	2L1	0	2	1/1	2/2	0/2
Linnea	2L15	2L1	0	3	3/3	9/9	0/3
Louise	2L15	2L1	0	0	4/4	2/2	0
Viola	cL26Beg	cL2	1	0	0	0/1	0
Hannes	cL26Beg	cL2	0	1	0	1/1	0/1
Valentine	cL26Beg	cL2	0	0	0	5/5	0
Nancy	L26Adv	cL2	0	2	4/4	0	0/2
Lena	L26Adv	cL2	0	1	8/8	3/3	7/8
Valeria	2L16	2L1	0	0	3/3	9/9	0
Lina	2L16	2L1	0	0	3/3	12/12	7/7
André	L16	L1	0	0	1/1	6/6	0
Antoine	L16	L1	0	0	5/5	14/14	8/8
<b>TOT</b>			<b>3</b>	<b>9</b>	<b>33/35</b>	<b>64/65</b>	<b>22/31</b>

Table 7. *Distribution of object pronouns*

Legend: \*V CL = thematic verb followed by clitic, incorrect postverbal position; \*Aux Temp CL V = Temporal auxiliary followed by clitic and thematic verb, incorrect intermediate position; ModV CL Vinf = Modal verb or "aller" followed by clitic and infinitive, correct intermediate position; CL Vfin = Clitic preceding finite verb, correct preverbal position; CL Temp Aux Vptc = Clitic preceding a temporal auxiliary, followed by a participial, correct preverbal position.

A number of observations can be made from Table 7. Firstly, only L2 children place the clitic in the postverbal position \*V CL:

- (21) Tony, cL25, 5 years
- a. \*CHI: il va casser LE [alt = l'oeuf].  
he will brake it
- b. \*CHI: il va laver avec LE .  
he will wash with it

(22) Viola, cL26Beg, 6 years

\*INV: et qu+est+ce+qu ' il fait ?  
and what does he do

\*CHI: mange LE  
eats it

In producing the clitics in the postverbal position, the L25 learners' pattern bears close resemblance to aL2 learners that we have studied earlier.

Secondly, we observe that the erroneous intermediate position \*Aux Temp CL V is used by both cL2 and 2L1 children:

(23) Linnea, 2L15, 5 years

a. \*CHI: il a LE coupé .  
he has it cut

b. \*CHI: il a LES mettre sur la table .  
he has them put.INF on the table

(24) Nancy, L26Adv, 6 years

\*CHI: il a ME donné un petit chien xxx des poules il a ME donné +...  
he has me given a small dog xxx hens he has me given

(25) Lena, L26Adv, 7;1 years

\*CHI: alors moi <je veux> [//] j' ai LA lance  
so me I want I have it throw.Pres

With respect to this intermediate position, the cL2 and (2)L1 children have a similar pattern but both groups differ from the monolingual children. However, since neither of the two children in the weakest cL25 group produces this structure, we conclude that this result provides additional support for the hypothesis that the intermediate position is the second step in the developmental sequence. The results obtained here suggest that both (2)L1 and cL2 pass through this position.

Thirdly, we note that the correct CL Aux Temp V position seems to be a relevant position for distinguishing between the more advanced L2 learners (cL26Adv) and the (2)L16 children. Both Lina (2L16) and Antoine (L16) produce this position rather frequently and, more importantly, always correctly whereas the L26Adv children still make occasional errors:

(26) Antoine, L16, 6 years

\*CHI: oui , on L' a fait plusieurs fois .  
yes, we it has done many times.

\*CHI: non , je L' ai jamais connue .  
no, I her have never known

Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt

(27) Lena, L26Adv, 7 ;1 years

\*CHI: et après il a venu et je L' a vu ouah .

and afterwards he has came.ptc and I him has seen

The only truly distinguishing position is thus the postverbal position (*V CL*). According to our data, only low proficiency cL2 learners use this position. (2)L1 children of the same age and at the same level of general proficiency (approximately) do not use it, so this could be a case of a group difference (as opposed to individual differences). Furthermore, the postverbal position has practically never been reported in (2)L1 children - with one exception (the child Anouk, cf. Hulk, 2000). So, current evidence points to the conclusion that this position is exclusively used by L2 learners (whether child or adult). In order to "avoid" passing through the postverbal position, the AO probably has to be lower than 3 years, at least when the other language is a Germanic language with weak pronouns. Recall that the German-French child Elisa in Hamann and Belletti's study (2004) also produced clitics in the postverbal position. We will return to this observation in the conclusion.

We thus observe here, not only that the cL2 children's pattern bears a close resemblance to that of the aL2 learners (Granfeldt & Schlyter 2004), but also that the (2)L1 children studied here do not behave exactly like the L1 children. Unlike the L1 children, the (2)L1 children frequently make erroneous use of the intermediate position, such as in the example - *il a le vu*. This is a different result compared to the results of our previous studies of (2)L1 children (Granfeldt & Schlyter, 2004) where the participants – Anne, Jean and Mimi – patterned with L1 monolingual children in that they practically never produced this position (there was only one single occurrence of this position).

The reasons for this difference are not completely clear to us at this point. A possible factor might, however, be found in the school context (Schlyter, to appear). Since the majority of the children at the LFSL are either cL2 or (2)L1 learners of French there might be a certain local variety of French which is characterised by, among other things, a variation between the incorrect intermediate position and the correct position before the temporal auxiliary. It is important to remember that a large amount of the French input to children comes from other children at the school. If it is the case that the (2)L1 children at this school are sensitive to the incorrect intermediate position and they also find support for it in the primary linguistic data in their everyday environment, then this might provide us with an explanation as to why they retained this position. We will have to return to this question in a future study.

## Gender

A final phenomenon in French that is often discussed in terms of a distinguishing feature between different modes of acquisition is that of grammatical gender. French nouns are either masculine or feminine and a subset of determiners and adjectives show overt agreement with the head noun.

It has been claimed that acquiring gender assignment and gender agreement is just as easy for the monolingual child as it is difficult for the aL2 learner (Granfeldt, 2005). Previous research has focused on both gender assignment (i.e. the cues/triggers for establishing whether a particular noun is masculine or feminine) and gender agreement (i.e. the extent to which

determiners/adjectives agree with the noun). Our focus here will be on gender agreement and on a consideration of error rates in the different groups.

*Error rates of gender agreement in aL2, L1, (2)L1 and cL2 acquisition*

*AL2 and L1 acquisition*

It is well known that aL2 learners have great difficulties with gender agreement. Previous studies on Swedish adult learners of French (Bartning 2000, Granfeldt 2003) indicate that agreement on the articles is around 65% in the beginning and 90% in advanced learners, i.e. an error rate of 35% to 10%. Granfeldt (2003:227) reports around 25% errors in initial levels, and Bartning (2000) somewhat more. For the advanced learners, both report around 5-10% errors.

Clark (1985) described the acquisition of gender agreement in monolingual L1 acquisition of Romance languages as rapid. Already by the age of 3 years the acquisition of gender agreement is completed according to Clark. This was confirmed in a study by Kupisch, Müller & Cantone (2002) who analysed recordings of the monolingual child, Grégoire (Champaud, CHILDES database). Gender agreement errors were estimated to 1.3-1.5%.

*(2)L1 acquisition*

Also in (2)L1 acquisition, the acquisition of gender agreement seems to proceed rapidly and with few errors. Granfeldt (2005:173) found error rates around 6-8% (in both types and tokens) in the two Swedish-French bilingual children Jean and Anne at ages 3 to 4 years. Jean's two languages are characterized as balanced and Anne has French as her stronger language. Schlyter (2007) looked at the same children at ages 5-6 years and preliminary results showed error rates of only 1%. At least in this data with Swedish-French bilinguals, gender agreement is a relatively small and vanishing problem in (2)L1 French.

There might, however, be higher error rates in (2)L1 French at least with specific determiners. Müller (1990) found that the German-French bilingual child, Caroline, still produced as much as 41% agreement errors with the indefinite article at the age of 2;7-2;10. On the other hand, the definite article was used correctly at that time. Kupisch, Müller & Cantone (2002) studied the German-French bilingual child Céline who was found to have French as her weaker language. According to their analysis, Céline had error rates between 19% (first stage) and 7% (second stage) thus clearly more errors than in L1 monolingual acquisition but also more than the children studied by Granfeldt (2005). This might be an effect of less French input.

Alternatively, the "other" language might, again, be of importance here. Since German has a three-way gender system, we cannot rule out the possibility that this fact complicates the task for German-French bilingual children. Swedish, like French, has two genders and even though they are mostly unrelated when it comes to classifying individual nouns, the fact that both are binary systems might facilitate the task.

*cL2 acquisition*

Möhring (2002) is one of few studies that have looked at gender agreement in cL2 learners of

French (L1 German). She found error rates that are somewhere in between those reported for aL2 and (2)L1 children. Looking only at articles, she established that the error rate for the definite article ranged from 0 to 36%. The indefinite article had again higher error rates ranging from 14% up to 46%. The rates reported by Möhring come close to those found in aL2 acquisition for low and intermediate learners, as can be seen above.

#### *Specific methodological considerations*

The transcriptions were analysed for gender agreement with the “Direkt Profil” software (Granfeldt, Nugues et al., 2006). The children’s utterances were extracted and submitted to the software. Instances of DPs were automatically detected and extracted by Direkt Profil. The lists of occurrences were then finally manually controlled by a researcher in the team. Both simple NPs (Determiner – Noun) and complex NPs (Determiner–(Adjective)–Noun -(Adjective)) were included in the analysis if the determiner showed overt agreement. This differs slightly from Granfeldt (2003) where adjectives are considered separately, but since adjectives are extremely rare in the speech of these children this difference will not disturb the comparison. All NPs where gender is audible on the determiner were included in the analysis (plural determiners and adjectives without audible gender marking were excluded). Possessive adjectives (*mon, ton* etc) were also excluded.

#### *Results on gender agreement*

Table 8 below presents the results on gender agreement in the children (results are based on Arapian, 2007):

Child	Group	Mode	Proficiency level	Gender agreement	
				Errors/Total nr of NPs	% errors
Tony	L25	cL2	Lower	12/54	22
Patrick	L25	cL2	Lower	5/27	19
Lars	2L15	2L1	Lower	7/49	14
Linnea	2L15	2L1	Lower	0/89	0
Louise	2L15	2L1	Lower	12/68	18
Viola	L26Beg	cL2	Lower	6/25	24
Hannes	L26Beg	cL2	Lower	18/71	25
Valentine	L26Beg	cL2	Lower	24/93	25
Nancy	L26Adv	cL2	Higher	7/56	13
Lena	L26Adv	cL2	Higher	25/158	16
Valeria	2L16	2L1	Higher	8/76	11
Lina	2L16	2L1	Higher	10/171	6
André	L16	L1	Higher	0/109	0
Antoine	L16	L1	Higher	0/51	0
<b>TOTAL</b>				134/1231	11

Table 8. *Gender agreement error rates*

Firstly, at a descriptive level, we observe that error rates are highest in the cL2 learners. This is true at both proficiency levels. The error rates for the cL2 learners in the lower proficiency group are within the range of those found in aL2 in previous research, i.e. around 25% in initial stages. This observation was confirmed by a Kruskal-Wallis one-way analysis of variance which confirmed that there is a significant difference between the three groups cL2, (2)L1 and L1 ( $p=0,014$ ). We conclude that cL2 learners once again are more comparable to adult L2 learners than to the 2L1 children of the same age.

The analysis also shows that the (2)L1 children are different from the L1 controls. Table 8 shows that there are some within-group differences with two of the children, Lars and Louise, who produce considerably more gender agreement errors than the other (2)L1 children in this study. But considered as a group the (2)L1 children differ with respect to gender agreement from the monolingual controls, excepting for the individual child Linnea (2L15). As expected, the figures for the L1 children are 0% gender errors and nothing more needs to be said here about these children.

A preliminary comparison between these (2)L1 children and the previously studied Swedish-French learners (Jean, Anne, Mimi, Dany) at the same age suggests that the latter have a comparatively very low error rate, around 2%. The reasons for this may again lie in the fact that the children from the LFSL school develop a sort of 'school jargon', where the L1, (2)L1 and L2 children mutually influence each other (cf. the discussion on the object clitics). Such an explanation should be further studied. If we were to consistently find that children in bilingual schools have more errors in some domains than children growing up in bilingual families only, it would be important to follow up the development of the school children, in order to see when and how their language approaches the target norm.

### **Summary and discussion**

In the ongoing discussion on the nature of cL2 acquisition conflicting results have been reported. As we pointed out in the introduction, comparative research involving different modes of acquisition is challenging since the number of intervening factors is high. The differences may be related to the other language involved, the phenomena studied, the level of proficiency of the learners, the Age of Onset (AO) and possibly even more factors. Without a better control over intervening factors, the empirical data will probably continue to resist generalisation.

In this study, we have concentrated on "mode of acquisition" as the independent variable. This includes the AO factor, in the sense that the (2)L1 children acquire French from birth, whereas the cL2 children acquire from 3 to 6 years of age. We have not, however, focused on the difference between cL2 with different AO's. We first controlled for general proficiency levels by using MLU and D (a vocabulary diversity measure). We then carried out comparative analysis of four well-understood diagnostic features in three modes of acquisition: cL2, (2)L1 and L1. We have also drawn on previous research on aL2 and other (2)L1 children. The general results are summarized in the following table:

$cL2 = aL2 \neq (2)L1$	$2L1 = L1 \neq (a/c)L2$	$2L1 = cL2 \neq L1$
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non-finite verb forms (<i>*il prendre</i> etc. frequent in <math>cL2</math>)</li> <li>• Past tense marking (default forms frequent in <math>cL2</math>)</li> <li>• Object clitics (post-position occurs in <math>cL2</math>)</li> <li>• Gender agreement (around 25% errors in initial stages in <math>cL2</math>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non-finite verb forms (no errors)</li> <li>• Past tense marking (no errors)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Object clitics (erroneous intermediate position in <math>(2)L1</math> and <math>cL2</math>)</li> <li>• Gender agreement (more errors in <math>2L1</math> and <math>cL2</math> than in <math>L1</math>)</li> </ul>

Table 9. *Summary of findings (overview)*

One clear result that emerges from the leftmost column of Table 9 is that for the majority of the phenomena under investigation, the  $cL2$  children pattern with the  $aL2$  learners we have studied previously. In this last section, we will sketch a first idea about a structural reason for this similarity.

It can be argued that the four diagnostic features are related to the development of two functional categories: IP (finiteness and tense) and DP (gender). The study of object clitics in our analysis is associated with both IP (placement) and DP (syntactic category). In fact the similarities between  $cL2 - aL2$  and the differences between  $cL2 - (2)L1$  summarized in Table 9 also provide inferential support to our previous position that the functional categories (and therefore the essential syntactic structure) is accessible to L2 learners at the initial state by virtue of their first language (Granfeldt 2001, 2003; Schlyter 2003, 2005; Granfeldt & Schlyter 2004).

We believe that it is precisely this initial access to a basic inventory of functional categories that causes  $cL2$  development to become more  $aL2$ -like than  $(2)L1$ -like. In other words, if there is sufficient basic syntactic structure to build on, by virtue of a previously acquired language, the  $cL2$  child will, just like the adult learner, map new incoming lexical items onto this basic structure rather than start building up new syntactic structure again. With the basic positions for subjects, objects and articles in place, the task for the  $cL2$  child is to identify in the input the corresponding lexical items. This mapping process will most certainly be guided by, at least, L1-L2 phonological similarities, frequency, saliency properties of the morphemes involved, general processes of simplification and possibly the cognitive development of the child. The details of this complex interaction are not clear to us and probably not to the field as a whole. We can only observe here that the result of such a direct mapping onto existing functional categories will in the first phase of development be subject clitics combined with verbforms that on a surface level look non-finite, articles that do not agree in gender and, in our case, object clitics placed in postverbal position.

In contrast, we believe that  $(2)L1$  children that for the first time develop higher functional categories and syntactic structure on the basis of lexical items (cf. above on the Structural

Building hypothesis) will at least in some cases follow a different developmental sequence resulting in a more parallel development of morphology and syntax. In our case, this means subject clitics always combined with finite verbs, articles that nearly always agree in gender and object clitics in target positions.

We will now show that this idea is consistent with other pieces of evidence in the data. Firstly, initial access to the topmost functional categories (C and D) can be argued for these cL2 learners, including the youngest and least proficient L25 children because they use, among other things, subordinations:

(28) Hannes, cL26Beg, 7;1 years:

- a. \*CHI: c'est un [/] un # 1' oiseau <qui a le> [//] qui a du bébé .  
it is a a bird that has the that has part. children
- b. \*CHI: c'est un chat # qui # veut # manger .  
it is a cat that wants eat.INF

(29) Tony, cL25, 5 years

- \*INV: pourquoi il s'est fait mal?  
why he himself is done ill

- \*CHI: <parce+que> [/] parce+que il a sauté .  
beacause beacause he has jumped

(30) Patrick, cL25, 5 years

- \*CHI: je+sais+pas comment s'appelle .  
I don't know how refl. calls

This means that even the youngest and least proficient children have developed their clause structure up to the C-domain. A further argument in this direction is case marking on subjects (*je* vs *moi*) which is also used by these children. Lardi  re (1998) argues that case marking on subjects (*he go/with him* etc.) is indicative of access to a case-distributing IP, at the same time as the learner uses non-finite forms or forms without tense suffix. Finally, even the cL25 children, with the lowest proficiency of all, have very low rates of determiner omissions (only between 6-10 %) which can be associated with the development of the D-layer. At least in this data, then, there is no determiner-omission stage, like there is in (2)L1, which again points to an initial access and use of the functional structure, this time in the nominal domain.

We therefore conclude that the cL2 children, at least sometimes, use a basic syntactic structure which includes the topmost functional categories. Our explanation for this early usage is that the functional categories involved originate from their other language, Swedish.

In sum, our hypothesis about a structural explanation together with the evidence for initial access to high functional structure in early cL2 children results in a very clear, testable and falsifiable prediction for the cut-off point between more L1-like language development and more L2-like development. When the child has developed the CP/DP in one language, as evidenced for example by a rich and varied set of subordinate structures and determiners, she/he may start

Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt

learning the other language as an L2 learner. This does not mean that all children will necessarily do so – other strategies may be developed. Neither does it mean that it is impossible to develop two first languages, like (2)L1 children do. In these cases, such as the 2L15 and 2L16 children in our study, the structural development of the two languages proceeds in parallel and both languages develop in a (more) L1 way.

Clearly this hypothesis which is only sketched briefly here will have to be further developed in the future. We would also like to test the prediction on cL2 learners of French where the Swedish is not yet fully developed up to C and/or D. It follows from our hypothesis that the French of these children will, in principle, develop along the same lines as in L1 acquisition with possible alternations due to the quality of input.

#### *Acknowledgements*

We express our gratitude to those who have helped us in collecting this material: Jean-Luc Montois and Sylvie Renard from LFSL, the children and their parents, and to Birgit and Gad Rausing's Foundation for Research.

#### **References**

- Antinucci, F. & R. Miller (1976) "How children talk about what happened". *Journal of Child Language* 3: 167-189.
- Arapian, O. (2007) *L'acquisition du genre grammatical chez des enfants bilingues successifs et simultanés*. Paper for 60p (Kandidatexamen), Centre for Languages and Literature, French, Lund University.
- Bartning, I. (2000) "Gender agreement in L2 French – preadvanced vs advanced learners". *Studia Linguistica* 54(2) : 225-237
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004) "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2". *French Language Studies*. 14(3): 281-299
- Belletti, A. (2005, ms.) "Kinds of evidence for linguistic theory". To appear in the 17th Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Aristotle University, Thessaloniki, April 2005 Available at: [http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc\\_pub/belletti05-kinds\\_of\\_evidence\\_for\\_ling\\_theory.pdf](http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc_pub/belletti05-kinds_of_evidence_for_ling_theory.pdf)
- Belletti, A. & Hamann, C. (2004) "On the L2/bilingual acquisition of French by two young children with different source languages". In P. Prévost & J. Paradis (Eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts* (pp. 147-174). Amsterdam: John Benjamins.
- Bley-Vroman, R. (1989) "What is the logical problem of foreign language learning ?". In S. Gass & J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). New York: Cambridge University Press.

Clahsen, H., Eisenbeiß, S. & Vainikka, A. (1994) "The seeds of structure: A syntactic analysis of the acquisition of case marking". In T. Hoekstra, and B. Schwartz (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative grammar* (pp. 85-119). Amsterdam: John Benjamins.

Clahsen, H. & Felser, C. (2006) "Grammatical processing in language learners". *Applied psycholinguistics* 27: 3-42.

Clark, E. (1985) "The acquisition of Romance with special reference to French". In D. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1. (pp. 687-782). Hillsdale: Erlbaum.

Crysmann, B. & Müller, N. (2000) "On the non-parallelism in the acquisition of reflexive and nonreflexive object clitics. In C. Hamann & S. Powers (eds.) *The acquisition of scrambling and cliticization* (pp. 207-236). Dordrecht: Kluwer.d

Devitt, S. (1992) *Form and function in the developing verbs system of five learners of French as a second Language*. PhD. University of Dublin, Trinity College.

Devitt, S. (to appear) "A child learner of French as L2 in a natural environment comes to grips with the passé compose". *Language Learning*

Dewaele, J-M . & Véronique, D. (2000) "Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage". *Studia Linguistica* 54(2): 212-224.

Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995) *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Studies in Bilingualism 7. Amsterdam:John Benjamins.

Granfeldt, J. (2000) "The acquisition of the Determiner Phrase in bilingual and second language French". *Bilingualism :Language and Cognition*, 3(3) : 263-280.

Granfeldt, J. (2003) *L'Acquisition des Catégories Fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. Etudes romanes de Lund, 67. Institut d'Etudes romanes de Lund, Université de Lund. Doctoral dissertation.

Granfeldt J. (2005) "The development of gender assignement in bilingual first and second language French". In J.M. Dewaele (ed.) *Focus on French a Foreign Language: multidisciplinary approaches*, pp 164-190. Clevdon : Multilingual Matters.

Granfeldt, J., Nugues, P., Persson, E., Thulin, J., Ågren, M., Schlyter, S. (2006) "CEFLÉ and Direkt Profil: A New Computer Learner Corpus in French L2 and a System for Grammatical Profiling". In *Proceedings of the 5th International Conference on Language Ressources and Evaluation*, pages 565-570. Genoa, Italy 22-28 May 2006.

Granfeldt, J. & Schlyter, S. (2004): "Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2". In P. Prévost & J. Paradis (eds.) *Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories* (pp. 333-371). Amsterdam: Benjamins.

Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt

Grondin, N. & White, L. (1996). "Functional categories in child L2 acquisition of French". *Language Acquisition*, 5: 1-34.

Grütyer, T. (2006) *Object clitics and null objects in the acquisition of French*. McGill University, Canada. Doctoral dissertation.  
[http://arts.mcgill.ca/programs/linguistics/mcgwp1/theses/gruter\\_thesis.pdf](http://arts.mcgill.ca/programs/linguistics/mcgwp1/theses/gruter_thesis.pdf)

Harley, B. (1989) "Verb lexis in the written composition of young L2 learners" *Studies in Second Language Acquisition* 11: 415-439

Herschensohn, J. (2001) "Missing Inflection in Second Language French: Accidental Infinitives and Other Verbal Deficits". *Second Language Research* 17(3): 273-305

Herschensohn, J. (2004) "Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French". In P. Prévost & J. Paradis (eds.) *Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories* (pp. 207-242). Amsterdam: John Benjamins.

Hickmann, M., Hendriks, H., & Roland, F. (1998) « Référence spatiale dans les récits d'enfants ». *Langue Française, Numéro spécial: Acquisition du français langue maternelle* 118: 104-126.

Hulk, A. (2000) "L'acquisition des pronoms clitiques français par un enfant bilingue français-néerlandais". *The Canadian Journal of Linguistics* 45(1/2) : 97-118.

Jakubowicz, C. (2003) "Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI". *Linguistics* 41: 175-214.

Jakubowicz, C., Müller, N., Kang, O., Riemer, B. & Rigaut, C. (1996) "On the acquisition of the pronominal system in French and German". In A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes & A. Zukowski (eds.) *Proceedings of the 20<sup>th</sup> Annual Boston University Conference on Language Development*, Vol. 1 (pp. 374-385). Sommerville, Mass.: Cascadilla Press.

Haznedar, B. (1997) "L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence". In E. Hughes, M. Hughes & A. Greenhill (eds.) *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, Vol. 1 (pp. 245-256). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C. and Gérard, C.-L. 1998. "Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI". *Language Acquisition* 7 (2-4): 113-160.

Jakubowicz, C. (2003) "Computational Complexity and the Acquisition of Functional Categories by French-Speaking Children with SLI." *Linguistics* 41(2): 175-211.

Kihlstedt, M. (2002) "Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French." In R. Salaberry, Y. Shirai (eds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition* (pp.323-362). Amsterdam :John Benjamins.

Klein, W. (1994) *Time in language*. Routledge. London

Kroffke, S. & M. Rothweiler. (2006) "Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen

durch Kinder mit türkischer Erstsprache” [Variation in the early L2 acquisition by children with Turkish L1]. In M. Vliegen (ed.) *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums*. Amsterdam. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kupisch, T., Müller, N. & Cantone, K. (2002) “Gender in Monolingual and Bilingual First Language Acquisition: Comparing Italian and French” *Lingue e linguaggio* 1: 107-150.

Lardiere, D. (1998) “Case and Tense in the ‘fossilized’ steady state”. *Second Language Research* 14: 1-26.

MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3<sup>rd</sup> edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Malvern & Richards et al. (2004) *Lexical diversity and language development : quantification and assessment*. New York: Palgrave MacMillan.

Meisel, J.M. (1991) “Principles of Universal Grammar and strategies of language use: On some similarities and differences between first and second language acquisition”. In L. Eubank (ed.), *Point-Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language* (pp. 231-276). Amsterdam: John Benjamins.

Meisel, J.M. (1994) “Getting FAT: Finiteness, agreement and tense in early grammars”. In J.M. Meisel (ed.), *Bilingual First Language Acquisition* (pp. 89-129). Amsterdam: Benjamins.

Meisel, J.M. (2008) “Child second language acquisition or successive first language acquisition?” In B. Haznedar & E. Gavruseva (eds.) *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Meisel, J.M. (to appear in 2007) ”Age of onset in successive acquisition of bilingualism: Effects on grammatical development” In Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (eds.) (submitted). *Apprentissage des langues premières et secondes*. Paris: Editions du CNRS.

Müller, N. (1990) “Developing two gender assignment systems simultaneously”. In J.M. Meisel (ed.) *Two First Languages* (pp. 193-294). Dordrecht: Foris.

Müller, N. (1994) “Parameters cannot be reset”. In J.M. Meisel (ed) *Bilingual First Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Müller, N. (1994) “Gender and number agreement within DP”. In J.M. Meisel (ed.) *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development* (pp. 53-89). Amsterdam: John Benjamins.

Möhring, A. (2001) “The acquisition of French by German pre-school children: An empirical investigation of gender assignment and gender agreement”. In S. Foster-Cohen and A. Nizegorodcew (eds.) *EUROSLA Yearbook, Vol 1* (pp. 171-194). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt

Noyau, C. (1998) "Le développement de la temporalité dans le récit : interactions entre processus de construction des formes et processus de construction de textes". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 1.

Paradis, J., Le Corre, M. & Genesee, F. (1998) "The emergence of tense and agreement in child L2 French". *Second Language Research* 14.3: 227-256.

Paradis, J. & Crago, M. (2000) "Tense and temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI". *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43(4): 834-847.

Pierce, A.E. (1992) *Language Acquisition and Syntactic Theory: A Comparative Analysis of French and English Child Grammars*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer.

Prévost, P. (2004a) "Morphological variation in early adult second language French". *Eurosla Yearbook* vol. 4.

Prévost, P. (2004b) "The semantic and aspectual properties of child L2 root infinitives". In P. Prévost & J. Paradis (eds.) *The Acquisition of French in Different Contexts* (pp. 305-331). Amsterdam: John Benjamins.

Prévost, P. & White, L. (2000) "Missing surface inflection or impairment in second language acquisition: Evidence from tense and agreement". *Second Language Research* 16: 103-133.

Rizzi, L. (1994) "Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: The Case of Root Infinitives". *Language Acquisition* 3: 341-393.

Rizzi, L. (2000) "Remarks on Early Null Subjects". In M-A. Friedeman & L. Rizzi (eds.) *The Acquisition of Syntax* (pp. 269-292). London: Longman

Schlyter, S. (1990) "The acquisition of tense and aspect.". In J.M. Meisel (ed) *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris.

Schlyter, S. (1993) "The weaker language in bilingual Swedish-French children.". In K. Hyltenstam & A. Viberg (eds) *Progression and regression in language*. Cambridge University Press.

Schlyter, S. (1995): "Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible." In S. Schlyter (ed.): *L'acquisition bilingue simultanée pré-scolaire*. AILE 6 (Université de Paris VIII).

Schlyter, S. (1996) "Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère." *Revue française de linguistique appliquée*, 1.

Schlyter, S. (2000) "Acquisition du français parlé. Une comparaison entre apprenants formels et informels." In H-L. Andersen A.B. Hansen (eds.) *Le français parlé. Actes du colloque international, Université de Copenhague, du 29 au 30 octobre 1998*. Museum Tusculanum Press,

Copenhagen.

Schlyter, S. (2003) "Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French." In C. Dimroth & M. Starren (eds) *Information structure, linguistic structure, and the dynamics of learner language* (pp. 15-45). Amsterdam: John Benjamins.

Schlyter, S. (2005) "Adverbs and functional categories in L1 and L2 acquisition of French". In J.M. Dewaele (ed.) *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches* (pp. 36-62). Clevedon : Multilingual Matters.

Schlyter, S. (to appear) "Séparation des langues non complétée – ou lecte d'école? » In S. Kahane & C. Hudelot special volume of *Les Cahiers de l'ED* 139, Université de Paris X.

Schlyter, S. & Bartning, I. (2005) "L'accord sujet-verbe en français L2 parlé ». In J. Granfeldt & S. Schlyter (eds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund*. PERLES (Petites Études Romanes de Lund, Extra Seriem) no 20.

Schwartz, B.D. (1992) "Testing between UG-based and problem-solving models of L2A: Developmental sequence data". *Language Acquisition* 2:1-19.

Schwartz, B.D. and Sprouse, R. (1996) "L2 cognitive states and the full transfer/full access model". *Second Language Research* 12: 40-72.

Towell, R. and Hawkins, R. (1994) *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Unsworth, S. (2005) *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*. Utrecht: LOT. Doctoral dissertation.

Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (1996) "Gradual development of L2 phrase structure". *Second Language Research* 12: 7-39.

Westergård, M.R. (2005) *The Development of Word Order in Norwegian Child Language: The Interaction of Input and Economy Principles in the Acquisition of V2*. University of Tromsø. Doctoral dissertation.

White, L. (1996) "Clitics in L2 French". In H. Clahsen (ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition* (pp. 335-368). Amsterdam: John Benjamins.



Petra Bernardini, Verner Egerland &  
Jonas Granfeldt (éds.)

MÉLANGES PLURILINGUES OFFERTS À  
SUZANNE SCHLYTER À L'OCCASION  
DE SON 65<sup>ÈME</sup> ANNIVERSAIRE

ÉTUDES ROMANES DE LUND 85



Språk- och litteraturcentrum  
Romanska

LUNDS  
UNIVERSITET

GUNNARSSON, Cecilia, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. 2006.

BACQUIN, Mari, *Thesaurus de Cologne, édition partielle d'une chanson de geste du XIV<sup>e</sup> siècle*. 2008. [En collaboration avec Sven Sandqvist]

ÅGREN, Malin, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. 2008. [En collaboration avec Jonas Granfeldt]

## TABLE DES MATIÈRES

Inge Barning Et après le stade 6... ?	29
Susanne E. Carroll Perceptual salience and segmentation: What do L2ers hear?	51
Coralia Dirvall « Limba română online »	71
Mohamed El-Madkhouri, Inger Enkvist & Beatriz Soto Lengua y razón en las producciones lingüísticas de estudiantes de la ESO españolas y suecas	81
Cecilia Gunnarsson Profil de scripteur et précision morphosyntaxique en français langue étrangère	99
Gisela Håkansson Wh-questions, rules, and constructions in L2 children	117
Paul Hirschbühler Différences grammaticales et lexicales dans la construction croisée	127
Aafke Hulk & Elisabeth van der Linden L'acquisition du genre chez les enfants bilingues et le rôle de l'autre langue	147
Kerstin Jonasson Formes lexicales et pronominales dans des chaînes de référence en français et suédois. Étude contrastive	161
Maria Kihlsredt L'imparfait est-il plus facile pour les enfants ?	179
Marie Källkvist Optimal conditions for classroom L2 learning at the advanced level?	197

<i>Emmanuelle Labeau</i>	215	<i>Vesta Sandberg &amp; Verner Eggertland</i>	389
Personne n'est parfait quand il s'agit d'utiliser l'imparfait!		La référence pragmatique et syntaxique	
<i>Marie Labelle</i>	233	<i>Christoph Schwarze</i>	405
Les préfixes auto- et entre- et la réflexivité		A propos de quelques asymétries dans le système pronominal du français	
<i>Björn Larsson</i>	247	<i>Paul Touati</i>	417
A mon avis la vue des crocodiles rend nerveux		De la construction discursive et rhétorique du savoir phonétique en Suède : Bertil Malmberg, phonéticien (1939-1969)	
<i>Ewa Larsson Ringqvist</i>	257	<i>Georges Daniel Véronique</i>	441
Réflexions métalinguistiques et aspect grammatical en français langue étrangère		Structure informationnelle et enchaînements discursifs dans des productions d'adultes arabophones en français	
<i>Xavier Lepetit &amp; Lene Schoester</i>	269	<i>Åke Viberg</i>	455
Verbs of Movement in a Diachronic and Typological Perspective		The meaning patterns of Swedish låta 'sound'; 'het'	
<i>Jürgen M. Meisel</i>	281	<i>Eva Viberg</i>	481
Universal and Particular in First Language Acquisition: Incremental Development of Functional Categories		L'imperfetto nell'interlingua di apprendenti svedesi	
<i>Natascha Müller &amp; Marisa Pantò</i>	299	<i>Margaretha Wijk</i>	497
Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition? The role of the language combination		L'éducation de la femme - un sujet de controverse	
<i>Nadežda Novaković &amp; Teresa Parodi</i>	321		
What is learnable? Clitics and their features in L2 Serbo-Croatian			
<i>Manfred Piememann</i>	333		
Unanalysed chunks and language processing in SLA			
<i>Christa Platzack</i>	353		
Towards a Minimal Argument Structure			
<i>Genoveva Puskas</i>	373		
De l'interaction entre structure informationnelle et syntaxe : quelques réflexions sur la double négation en français			

- Nystroöm, C. 2001. *Hur hänger det ihop?* En bok om textbinding. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rebul, A. 1989. "Résolution de l'anaphore pronomiale: sémantique et/ou pragmatique." *Cahiers de Linguistique Française* 10: 77-100.
- Rebul, A. 1990. "Rhétorique de l'anaphore." In Kleiber, G. & Tyvaert, J.-E. (éds) *L'anaphore et ses domaines*, 279-300. Paris : Klincksieck.
- Reichler-Béguin, M.-J. 1977a. "Anaphores pronominales et contexte d'hétérogénéité énonciative : effets d'(in)cohérence." In W. De Mulder, L. Tasmowski-De Ryck & C. Vettens (éds) *Relations anaphoriques et (in)cohérence, Actes du Colloque d'Anvers (dec. 1994)*, 31-54. Amsterdam : Rodopi.
- Reichler-Béguin, M.-J. 1997b. "Stratégies référentielles et variation." *Langue française* 115: 101-110.
- Schwarz-Friesel, M., Consten, M. & Kneess, M. (éds) 2007. *Anaphors in Text. Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tomlin, R. S. 2007. "Referential management in discourse production. Memorial activation and anaphora." In : Korzen, I. & Lundquist, L. (éds), 169-191.
- Zribi-Hertz, A. 1992. "Grammaire et empathie : à propos du pronom français celui-ci." In L. Tasmowski & A. Zribi-Hertz (éds) *De la musique à la linguistique. Hommages à Nicolas Ruwet*, 568-582. Gent: Universiteit Gent.
- Zribi-Hertz, A. 1996. *L'anaphore et les pronoms*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

## 1 Introduction

Selon la plupart des chercheurs, il existe des différences nettes entre une langue acquise comme langue seconde (désormais L2) à l'âge adulte et la même langue acquise comme langue maternelle (désormais L1). Granfeldt & Schlyter (2004) et Schlyter (2003a) ont dégagé des traits linguistiques séparant les deux chez des adultes suédophones acquérant le français et de jeunes enfants bilingues français-suédois, où le français était la L1 dominante. En revanche, l'acquisition du français L2 à un âge précoce est beaucoup moins examinée. De la même manière, les études comparant l'acquisition du français L2 chez des enfants et des adultes sont rares. C'est cette comparaison que nous nous proposons de faire dans la présente étude.

Plus précisément, nous examinerons le rôle de l'immersion en contexte francophone chez deux types d'apprenants, en faisant varier les variables « age » et « temps d'exposition à la L2 ». Il s'agit des études de cas : deux adultes universitaires suédophones enregistrés avant et après un séjour en France, et deux enfants suédophones, scolarisés en français, suivis à partir de leur deuxième année d'enseignement en français.

Le rôle de l'immersion sera examiné par rapport à un aspect précis de la compétence linguistique: l'emploi de l'imparfait. Les apprenants font déjà un usage quasi-systématique des temps verbaux du passé. C'est pourquoi nous nous limiterons à l'emploi des formes et fonctions de l'imparfait.

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

## Etude comparative entre deux adultes et deux enfants en immersion en français L2

Maria Kihlstedt, Université de Paris Ouest Nanterre,  
UMR CNRS 7114 MoDyCo

### 1.1 Pourquoi l'imparfait ?

L'imparfait constitue depuis des décennies « la bête noire » dans l'acquisition de la temporalité en français, tout au moins dans l'acquisition L2. La plupart des études qui se sont penchées sur l'imparfait signalent son émergence tardive, sa fréquence plus faible que le passé composé ainsi que sa co-existence avec une forme de base au présent dans les contextes qui exigent l'imparfait.

Depuis une dizaine d'années, un nombre croissant d'études s'efforcent à trouver la « vraie » raison de la difficulté de l'imparfait en L2, en cherchant une explication au niveau sémantique. Il s'avère qu'une fois que l'imparfait apparaît, les multiples valeurs qui lui sont associées ne sont que faiblement exploitées, et se différencient longtemps de celles utilisées par des locuteurs natifs (voir par ex. Ayoun 2004, Howard 2002, 2007, Kihilstedt 1998, 2002a, 2002b, Labeau 2002, 2009, ici-même). Le débat reste vif et le dernier mot n'est pas dit en ce qui concerne les implications théoriques et pratiques (didactiques) de ce problème acquisitionnel.

Ces études s'appuient majoritairement sur des apprenants adultes, typiquement un étudiant de français à l'université, qui vient d'une L1 germanique (anglais, suédois), qui a fait un séjour plus ou moins long dans un pays francophone et qui aspire à atteindre un niveau avancé en français (voir Bartning 1997). Concernant l'emploi de l'imparfait chez des enfants L2, nos connaissances sont encore fragmentaires.

### 1.2 Les stades d'acquisition du français

Bartning & Schlyter (2004) ont fait une synthèse des traits caractéristiques des stades d'acquisition en français L2 pour un certain nombre de phénomènes linguistiques, tels que ceux-ci se manifestent dans la production spontanée chez des adultes suédophones guidés et « non-guidés ». Les deux apprenants adultes de la présente étude proviennent d'un des corpus sur lequel se fonde cette synthèse – le corpus InterFra (voir Bartning 1997).

Comme le signale Schlyter (2003b), nous ne savons pas si ces stades sont valables aussi pour des enfants L2. Elle réfère au fait qu'en général, les très jeunes enfants parlent correctement dès le début en L1 (et dans leur langue dominante s'ils grandissent avec deux L1.) Sur les enfants plus

âgés « nous savons encore très peu dans quelle mesure ils se comportent comme des adultes ou plutôt comme des enfants plus jeunes » (Schlyter 2003b :3) ».

Cette question est au centre d'un projet en cours à l'université de Lund et à l'université de Paris Ouest Nanterre. Dans ce projet, nous nous posons la question de savoir si, et de quelle manière, le bilinguisme simultané (deux langues à partir de la naissance) et successif (une première langue, puis une seconde) diffèrent entre eux, par rapport à l'acquisition L1 et à celle des adultes L2. Dans une première étude pilote, il a été constaté que les enfants issus du bilinguisme simultané ressemblent plus à des enfants monolingues, mais avec un certain retard dans la langue non dominante, alors que les enfants issus du bilinguisme successif manifestent davantage de traits « adulte L2 », tout au moins pour les phénomènes typiquement étudiés dans les comparaisons L1 et L2 : pronoms clitiques (forme et position), genre (attribution et accord), accord sujet verbe, et temps et aspect (Granfeldt *et al.* 2007). Les deux enfants étudiées ici, Lena et Nancy, appartiennent au groupe des « bilingues successifs ». Ce sont des enfants suédophones vivant à Stockholm mais qui ont été scolarisées en français à partir de 3-4 ans.

## 2 Cadre d'analyse

Dans l'acquisition de la morphologie temporelle en français L2, l'itinéraire suivi, établi dans plusieurs études interdépendantes, peut se résumer comme ceci :

Stade 1 : Deux formes en usage variable : une « forme de base » courte et une longue : « avant, je joue » « il dom<sup>E</sup> » (Dietrich et al. 1995, Schlyter 1996).

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

Stade 3 : La plupart des contextes du passé sont marqués morphologiquement. Emergence de l'*imparfait*, qui est moins fréquent que le passé composé et restreint à quelques lexèmes : *était, avait, voulait* (Devitt 1992, Harley 1992, Kihilstedt 2002b, Bartning & Schlyter 2004).

Stade 4: *Imparfait* avec des verbes dynamiques, le plus-que-parfait productif, tous les contextes du passé sont marqués (Kihilstedt 1998, 2002a, 2002b).

Chez les quatre apprenantes de la présente étude, la grande majorité des contextes du passé sont marqués avec la morphologie du passé ; elles se situent entre stade 3 et stade 4. La préoccupation principale de notre étude consiste donc à décrire la prochaine étape, en nous focalisant, d'un côté, sur les verbes dynamiques à l'*imparfait*, et sur leur contexte d'apparition de l'autre.

## 2.1 Le mode d'action du verbe

Dans les études acquisitionnistes, il existe une théorie avançant l'idée que c'est le sémantisme du lexème verbal (= le mode d'action ou l'Aktionsart) qui détermine le choix du temps verbal chez l'apprenant. Selon l'hypothèse de la primauté du mode d'action (*Aspect Hypothesis*, Andersen 1991), l'apprenant a tendance à privilégier les cas où il y a compatibilité sémantique entre le temps verbal et le mode d'action du verbe. Suivant ce raisonnement, les verbes d'état et les verbes duratifs se marieraient particulièrement bien avec la forme imperfective -*l'imparfait* en français - étant donné que *l'imparfait* souligne la durativité et la non-limitation du procès. Les verbes téliques, de leur côté, qui contiennent déjà dans leur sémantisme inhérent une borne, résisteraient plus longtemps à être utilisés à *l'imparfait* et attireraient surtout la forme perfective (le *passé composé* ou le *passé simple*).

Le développement aux derniers stades d'acquisition se résumerait donc à pouvoir aller *au-delà* des combinaisons prototypiques d'un verbe imperfectif + la forme imperfective, et un verbe ponctuel et/ou borné (= verbes téliques) + la forme perfective.

Cette hypothèse remonte aux années 70 et prend son origine dans les études sur l'acquisition L1 dans une perspective typologique. Elle a été fortement débattue et a été ensuite élargie à l'acquisition L2 (pour un résumé récent voir Weist 2002 ou Hickmann 2003).

Appliquée au français, cette hypothèse pose quelques problèmes. Certains verbes d'état, notamment *était* et *avait* sont très fréquents en français de manière générale. Donc, si une dominance de ces verbes est observée chez les apprenants, est-ce dû à leur compatibilité sémantique avec le

sens « imperfectif » de *l'imparfait* ou à la fréquence élevée de ces formes chez les locuteurs natifs?

Il en va de même pour les associations entre verbes téliques, notamment les verbes ponctuels, comme *sorire* et *tomber* et *l'imparfait*. Ce sont des combinaisons marquées qui donnent lieu à des interprétations particulières. De ce fait, elles sont moins fréquentes. La même question se pose : leur faible fréquence chez les apprenants, est-ce un simple reflet de l'input « natif » ou s'agit-il d'une résistance cognitive typique des langues d'apprenants, ou les deux ?

La question est impossible de trancher, à moins de comparer avec des locuteurs natifs, mis dans les mêmes conditions. Et même si les associations des verbes téliques à *l'imparfait* s'avèrent un peu plus fréquents chez les natifs, et la proportion des verbes d'état à *l'imparfait* un peu plus élevée chez les apprenants, nous n'avons pas résolu le « vrai » problème de la difficulté notoire d'acquérir *l'imparfait* en français.

## 2.2 La poly-fonctionnalité de l'*imparfait*

Contrairement à d'autres langues avec des formes imperfectives (par ex. la forme imperfective en -ing en l'anglais et *l'imperfecto* en espagnol), *l'imparfait* français se combine avec n'importe quel verbe. Par conséquent, *l'imparfait* peut prendre une multitude des valeurs, ou fonctions, différentes. Un domaine qui s'est avéré prometteur pour définir en quoi consiste la difficulté acquisitionnelle de *l'imparfait* consiste à étudier la nature de sa poly-fonctionnalité.

Il est assez généralement admis que l'invariant sémantique de *l'imparfait* réside dans sa co-référentialité : il s'appuie sur un repère temporel (désormais TRé, *temps référentiel*; ou *Reference Time* chez Reichenbach 1947) déjà introduit dans le discours. Ainsi, le temps d'un événement ou d'un procès à *l'imparfait* (désormais TSit, *temps de la situation*, ou *Event Time* chez Reichenbach 1947) entretient toujours une relation de simultanéité avec une autre entité temporelle. Dans nos études antérieures (Kihilstedt 1998, 2002a et 2002b), il s'est avéré que le degré de co-référentialité entre le TSit et le TRé constitue un facteur permettant de distinguer différents stades avancés d'acquisition. Nous avons analysé tous les contextes d'apparition de *l'imparfait* chez quatre apprenants et

quatre locuteurs natifs du corpus InterFra, en nous posant systématiquement la question suivante :

S'agit-il d'un rapport de simultanéité propre, d'une inclusion partielle ou d'un simple chevauchement entre le TRé et le TSit ? En procédant ainsi, quatre relations 'type' ont été identifiées.

### 2.2.1 Imparfait *de recouvrement total*

Dans l'exemple (1), le TSit du procès <vouloir travailler> coïncide totalement avec le TRé, exprimé en l'occurrence par l'adverbe *avant*

- (1) E: oui parce que *avant je voulais* travailler avec le français . Maintenant je trouve que ça marche pas très bien (Yvonne, LA<sup>1</sup>, interview 3)

C'est une valeur privilégiée par les apprenants de nos études antérieures. Le sens véhiculé ici par *l'imparfait* ici est de caractériser la totalité du cadre *avant*. Pour Ducrot (1979), et à sa suite Labelle (1987), la valeur de base de *l'imparfait* est de caractériser un thème temporel. Le thème temporel correspond plus ou moins au TRé, c'est « la période spécifiée, et l'Imparfait décrit l'événement caractéristique de cette période » (Labelle 1987 :21). Or, il importe de souligner que cela ne veut pas forcément dire qu'il y a recouplement total entre l'événement et le thème (le TRé) comme ici.

### 2.2.2 Imparfait *d'habitude*

Cette valeur sert aussi à caractériser le TRé, mais la relation entre le TRé et TSit change. En effet, le TRé n'occupe ici que des sous-intervalles plus ou moins décalés du TRé. Dans (2), le procès <suivre> ne recouvre que des portions discontinues du TRé qui correspondent à « *à l'époque* » : Marie ne faisait pas *que* suivre son père pendant le TRé :

- (2) E: J'étais assez petite *à l'époque*. Mais quand même *je suivais mon père* dans les tracteurs (Marie LA, interview 4)

### 2.2.3 Imparfait *d'inclusion brève*

Quant au troisième cas de figure, il ressemble à celui communément appelé le progressif ou *l'imparfait* d'incidence. La relation de co-référentialité est ici celle d'un simple chevauchement où, tout au moins, d'une simultanéité brève entre le TRé (souvent un procès au *passé*

*composé*) et le TSit. Dans (3), le procès *c'était Dallas* est repéré à partir du court intervalle se situant entre <ouvrir la télé> et <fermer immédiatement> :

- (3) 1: Hier tu as regardé la télévision ?  
E: Hier *j'ai seulement / ouvert* la télé pour regarder si c'étais quelque chose avant d'aller au cinéma mais *j'ai / immédiatement fermé*. *C'était* Dallas là.  
(Marie LA, interview 1)

### 2.2.4 Imparfait *aux confins*

Dans le quatrième cas de figure, *l'imparfait* « aux confins », la co-référentialité est minime. En raison de la durativité et le caractère non-limitatif inhérents à *l'imparfait*, sa combinaison avec des procès télique donnent lieu à des effets de sens particuliers (voir 2.1 *supra*) : soit à une interprétation habituelle des répétitions du procès ; comme dans *je sortais tous les jours*, soit, comme dans (4), à la suspension de la borne inhérente au procès <prendre fin>, envisagé ici à partir d'une phase préparatoire. Le procès <prendre fin> n'a en effet jamais lieu malgré son morphème du passé ; les cours étaient sur le point de se terminer mais ne l'ont pas fait. Le TRé réfère à la phase préparatoire du TSit. Du coup, la relation de co-référentialité n'est qu'*inférentielle*.

- (4) E: Les cours *prenaient fin*. La plupart des étudiants ERASMUS ont demandé à ce qu'on puisse avoir des cours supplémentaires . (Mélanie, LN)

Ces quatre cas de figure nous ont permis auparavant de proposer une échelle implicационnelle d'acquisition : un apprenant qui utilise *l'imparfait* d'inclusion brève va utiliser également les valeurs précédentes, dont l'habitualité. Inversement, d'utiliser *l'imparfait* habituel n'implique pas que l'on maîtrise *l'imparfait* d'inclusion brève, qui lui succède dans l'échelle, et ainsi de suite.

Il convient de signaler que cette échelle ne s'applique qu'à un type de discours particulier, à savoir la production spontanée de *l'imparfait* dans des dialogues. Il est fort possible que des productions plus contrôlées, telles que des narrations, donnent d'autres résultats. Ainsi, les résultats de Labeau (voir par ex. Labeau 2009), basés sur plusieurs fiches contrôlées (narrations écrites et orales, tests à trous) suggèrent que la progressivité est acquise avant l'habitualité, ce qui nous semble tout à fait plausible dans une tâche basée sur des supports de narrations fictives, où les relations de co-référentialité sont différentes. Il se peut aussi que des

<sup>1</sup> Dans les exemples, les sigles LA (=locuteur apprenant) et LN (locuteur natif) sont utilisés. Tous les exemples viennent des données analysées dans (Kihlstedt 1998, 2002a, 2002b).

apprenants venant d'une langue marquant grammaticalement le progressif, comme l'anglais, se comportent différemment que des apprenants suédois – dans leur L1 l'aspect imperfectif n'a pas de marque morphologique.

### 3 Questions de recherche

Deux aspects de la discussion sur l'*l'imparfait* ont été retenus dans la présente étude. Il a été montré que *l'imparfait* apparaît surtout avec des verbes d'état dans l'acquisition du français L2. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de nous pencher sur le taux de verbes dynamiques. Ceux-ci constituent, à notre sens, la preuve qu'une véritable appropriation productive de l'aspect en français est en cours. En plus, certaines des valeurs décrites ci-dessus dans 2.2 exigent un verbe dynamique. Ainsi, nous nous posons les deux questions suivantes :

1. Quelle est la proportion entre verbes d'état / verbes dynamiques des formes à l'*imparfait* au cours des trois enregistrements ?
2. Y a-t-il une diversification croissante dans l'emploi des valeurs exprimées par *l'imparfait* ?

## 4 Données et méthode

### 4.1 Les adultes

Les données des deux apprenantes adultes, Ida et Mona, proviennent du corpus InterFra (de Stockholm). Ce corpus s'est constitué à partir de la production orale en français des locuteurs adultes suédophones sous la responsabilité d'Inge Bartning (voir Bartning 1997, Bartning & Schlyter 2004).

Ida et Mona sont particulièrement comparables : elles font partie d'un groupe de futurs professeurs de lycée qui vont enseigner le français et le suédois en Suède. Elles ont le même nombre d'années d'étude de français derrière elles (7 ans dont 6 dans le secondaire). L'enquête a lieu pendant leur troisième année universitaire et à mi-parcours de leurs études de français. Elles sont alors tenues à passer trois mois à un stage à Rennes pour préparer leur avenir d'enseignant. En France, elles sont logées à la

même cité universitaire et assistent aux mêmes séminaires que des étudiants français futurs professeur de FLE.

Ida et Mona sont interviewées par la même personne francophone trois fois : une première fois juste avant leur départ à Rennes, (Ida 1, Mona 1), une fois à leur retour du stage (Ida 2, Mona 2), et une fois six mois plus tard (Ida 3 et Mona 3) pour voir si le bénéfice linguistique attendu du séjour était passager ou durable.

Les sujets de conversation tournent autour des thèmes comme les études, les séjours antérieurs en France, les loisirs, les projets d'avenir et les différences culturelles entre la France et la Suède. Le deuxième entretien porte essentiellement sur les expériences du stage, ce qui a engendré beaucoup de formes du passé. Dans le troisième entretien ont été insérées des questions sollicitant *l'imparfait* comme par exemple *que faisiez-vous d'habitude le week-end pendant votre enfance ?* (*l'imparfait* d'habitude) ou *est-ce que vous vous souvenez de ce que vous faisiez au moment où vous avez appris la nouvelle de l'assassinat d'Olof Palme* (*l'imparfait* d'inclusion brève).

### 4.2 Les enfants

Les deux enfants, Lena et Nancy, sont deux filles suédoises qui ont commencé l'école maternelle à 4 ans au Lycée Français Saint Louis de Stockholm, sans connaître le français. Quelques heures par semaine du français langue étrangère sont dispensées dans cette école à des enfants non-francophones, mais pour l'essentiel, Lena et Nancy ont suivi un cursus scolaire identique à celui des écoles primaires en France. Elles sont immergées en français toute la journée, tout en vivant en Suède et en parlant suédois en dehors de l'école.

Nous avons inclus trois enregistrements: un premier entretien de « diagnostic » après deux années d'immersion, quand les enfants avaient 6 ans (Lena venait d'avoir 7 ans) et parlaient déjà couramment le français (Lena 1, Nancy 1). Ainsi, nous avons eu deux groupes d'apprenants ayant déjà atteint un certain niveau en L2. Ensuite, afin de créer une attente de développement, comme après un séjour en France pour les adultes, le deuxième entretien a eu lieu à un moment assez distancé du premier (Lena 2, Nancy 2). Le troisième entretien a eu lieu quelques mois plus tard, afin d'examiner, comme chez les adultes, si le développement entre le premier et le deuxième entretien était passager ou durable (Lena 3, Nancy 3).

Les enfants ont été enregistrées en français et en suédois. En français, elles ont parlé avec leur institutrice, une personne qu'elles connaissaient bien, ce qui leur a permis de donner le meilleur d'elles-mêmes en L2.

Les sujets de conversation tournent autour de leur vie quotidienne. Quelques questions censées éliciter le passé ont été incluses, comme par exemple leurs dernières vacances. Dans le troisième entretien, des questions ciblées sur *l'imparfait* du même type que celles posées aux adultes ont été posées comme par exemple *que faisais-tu d'habitude le soir lors des dernières vacances* (*l'imparfait* d'habitude) et *qu'est-ce que vous étiez en train de faire dans la classe quand je suis allée te chercher* (*l'imparfait* d'inclusion brève).

## 5 Résultats

### 5.1 Les adultes

Regardons tout d'abord la distribution globale des formes du passé chez les adultes.

Tableau 1.

Les formes du passé (PC = passé composé, IMP = *imparfait*, PQP = plus-que-parfait)

L2 adulte	Ida 1	Ida 2	Ida 3	Mona 1	Mona 2	Mona 3
Age	28 ans	28 ans	28 ans	23 ans	23 ans	23 ans
Années étud.	7	7	7	7	7	7
PC	48%	13	41%	58	24%	19
IMP	48%	13	56%	79	71%	56
PQP	7%	2	3%	4	5%	4
Total	100%	28	100%	141	100%	79
				100%	28	100%
				139	100%	84

La distribution des formes du *passé composé / imparfait* est à peu près égale dans les trois enregistrements de Mona (autour de 50%), alors que *l'imparfait* devient proportionnellement plus important chez Ida après le séjour et surtout dans Ida 3 (71% des formes au passé). Il est possible que ce chiffre reflète un développement. Mais vu la grande variation individuelle qui caractérise typiquement des apprenants à ces niveaux, il faut poursuivre l'analyse, avant d'attribuer ce fait à un développement.

Tableau 2 présente une analyse plus fine de l'emploi de *l'imparfait*, et notamment la proportion des verbes dynamiques :

Tableau 2. Le sémantisme des verbes à *l'imparfait*

L2 adulte	Ida 1	Ida 2	Ida 3	Mona 1	Mona 2	Mona 3
Etats	92%	12	85%	67	71%	40
dont était/l'avait	53%	7	82%	55	65%	26
Dynamiques	8%	1	14%	12	29%	16
Total	100%	13	100%	79	100%	56
				100%	16	100%
				78	100%	39

Tableau 2 fait ressortir plusieurs différences entre les deux apprenantes. Les proportions des verbes d'état baissent chez toutes les deux après le séjour, mais reste élevée dans Mona 2 (95%), pour augmenter encore dans Mona 3 (98%). Chez Ida, il semble y avoir un effet à long terme de répartition sur des verbes non statiques à *l'imparfait*. Dans Ida 3, il y a moins des verbes d'état (71%), surtout *était* et *avait* (65%), en faveur de plus de verbes dynamiques (29%).

Quant à Mona, il n'y a qu'une seule occurrence d'un verbe dynamique dans le dernier entretien, *allait*, qui est fournie par l'interveneur et reprise par l'apprenante :

(5) I: Et le week-end / quand vous *allez* / vous sortez ?

E: *On allait* euh / à Køping une / une autre petite / vraiment petite ville. On *fait* (= faisait) du dancing et ... (Mona 3)

On constate dans cet exemple que Mona « retombe » sur une forme de base au présent *on fait du dancing*, là où un verbe à *l'imparfait* s'imposerait. Ida, de son côté, semble tirer un plus grand profit du séjour à la fois au niveau lexical et fonctionnel, ce qui se reflète dans la courbe montante des verbes dynamiques : de 8% dans Ida 1, à 15% dans Ida 2 et 29% dans Ida 3. Par ailleurs, elle n'a aucune occurrence de la forme de base au présent pour référer au passé.

Cela dit, la haute proportion de *était/l'avait* dans Ida 2 (82%), beaucoup plus que dans Ida 1 (58%) et Ida 3 (65%), va à l'encontre d'une hypothèse développementale. A moins qu'il s'agisse d'une tentative par l'apprenante d'imiter plus fidèlement l'input juste après le séjour. Autrement dit, il pourrait s'agir d'une volonté de « faire natif », en augmentant sa proportion de verbes courants, auxquelles elle a dû être particulièrement exposées pendant le séjour dans la communauté native.

A ce propos, Howard (2007), dans ses études sur des apprenants universitaires irlandais, a pu montrer que les 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 utilisées plus souvent.

En ce qui concerne les valets exprimées, il y a un emploi un peu oscillant chez Mona concernant *l'imparfait* d'habitude (voir ex. 5). Dans (6), elle hésite entre le *passé composé* *l'imparfait* et la forme de base au présent dans un contexte habituel du passé qui exigerait des verbes dynamiques. Le sujet de conversation est les séminaires suivis lors du stage :

- (6) I: Personne n'y répondait ?

E: Non. Parfois c'était très simple. On avait pas l'envie de répondre parce que personne n'a pas répondu (= répondait) et on peut (= pouvait) pas commencer à répondre / nous les Suédois. (Mona 2)

Ida, de son côté, utilise *l'imparfait* avec des verbes dynamiques pour des valeurs variées après le séjour. Voici un exemple de *l'imparfait* d'habitude, qui montre qu'elle n'hésite pas sur le choix de forme verbale dans ce contexte, même si elle reprend deux formes données par l'interlocuteur, *sorais* et *faisaient* :

- (7) 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, dans l'ensemble très peu nombreuses et exigeant une question d'amorce. Voici, à titre de comparaison, deux exemples qui montrent comment chacune des apprenantes gère cette valeur : Mona répond par *était* + une forme au *passé composé*. Ensuite elle utilise le *passé composé* pour une relation temporelle où le plus-que-parfait s'imposerait :

- (8) I: La Suède a beaucoup changé depuis [...] l'assassinat d'Olof Palme. Vous vous souvenez de l'assassinat d'Olof Palme ?

E: Oui.

- I: Est-ce que vous vous souvenez de ce que vous faisiez ce jour-là ?

E: Oui *j'étais* à la maison. Et *mon père m'a dit que: on a* (= avait) ass-

assassiné *Olof Palme*. (Mona 4)

Ida répond par un récit plus long, qui se caractérise par une opposition aspectuelle avec des verbes différents, tout en reprenant *faisais* donné dans la question :

- (9) 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 le caféteria 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. On observe une créativité à la fois lexicale (Tableau 2) et fonctionnelle (ex. 7 et 9) dans l'emploi de *l'imparfait* chez Ida après le séjour, qui se prolonge dans la dernière interview. Mona a des fréquences plus élevées de *l'imparfait* suite au séjour, mais celles-ci ne sont accompagnées ni d'une variation lexicale ni d'une diversification fonctionnelle, et baissent à nouveau dans Mona 3 (tableau 1). De plus, elle ne reprend qu'avec hésitation les initiatives d'aspectualisation à *l'imparfait* de son interlocuteur (ex. 5,6 et 8).

Il semblerait qu'il faut avoir atteint un certain niveau de maîtrise pour tirer pleinement profit d'une expérience. L'*imparfait* semble se situer, pour Ida, dans une « zone sensible » : elle en fait un usage plus varié déjà lexicalement avant le séjour – seulement 58% dans Ida 1 des verbes d'état correspondent à *était/avait* contre 93% chez Mona 1 (tableau 2). Le séjour semble ‘frapper’ au bon moment chez Ida, lui permettant d'exploiter et stabiliser ses connaissances déjà avancées.

## 5.2 Les enfants

Regardons maintenant le développement chez les enfants, en commençant par une vue globale des formes du passé :

Tableau 3. Les formes du passé (PC = passé composé, IMP = *imparfait*, PQP = plus-que-parfait)

L2 enfant	Lena 1	Lena 2	Lena 3	Nancy 1	Nancy 2	Nancy 3
Age	7;1	9;1	9;5	6;7	8;7	9;1
Immersion	2 ans	4 ans	4 ans	2 ans	4 ans	4 ans
PC	35%	43	58%	31	34 %	60
IMP	65%	79	40%	21	65%	115
PQP	0	2%	1	1%	1	0
Total	100%	122	100%	53	100%	176
				100%	19	100%
					26	100%
					69	

Il ressort du tableau 3 que Nancy progresse dans son emploi de l'imparfait au cours de l'enquête. Ses pourcentages de *l'imparfait* suivent une courbe montante : de 11% dans Nancy 1, 38% dans Nancy 2, jusqu'à 59% dans Nancy 3. Lena se situe probablement à un stade plus avancé au début de l'enquête, à en juger de ses plus hauts pourcentages de *l'imparfait* déjà dans Lena 1. (65%). Tout comme chez les adultes, on a affaire ici à des apprenants qui se situant initialement à des stades différents.

Mais des différences par rapport aux adultes se manifestent lorsque l'on considère le sémantisme des verbes à *l'imparfait*. On constate qu'une fois que *l'imparfait* apparaît de manière productive, les verbes dynamiques sont rapidement utilisées dans de hautes proportions, plus hautes que celles observées chez les adultes. Le développement semble aussi plus rapide, une fois que *l'imparfait* est utilisé productivement : Lena augmente la diversification lexicale en quelques mois : de 10% (2 occurrences) des verbes dynamiques dans Lena 2 à 29% (18 occurrences) dans Lena 3 et la même tendance est observée chez Nancy :

Tableau 4. Le sémantisme des verbes à *l'imparfait*

L2 enfant	Lena 1	Lena 2	Lena 3	Nancy 1	Nancy 2	Nancy 3
Etats	100%	79	91%	19	84%	97
dont était/avait	79%	62	71%	15	63%	73
Dynamiques	0	0	10%	2	29%	18
Total	100%	79	100%	21	100%	115
				100%	2	100%
					10	100%
					41	

Ces chiffres s'illustrent par de longues séquences ancrées à *l'imparfait*. Et, autre fait important non observé chez les adultes, les verbes dynamiques sont souvent *autres que* ceux proposés dans la question dans les productions des enfants. On a souvent observé la reprise des formes

« offertes » par l'interlocuteur dans les productions adultes, même chez une apprenante avancée comme Ida (voir (7) et (9) *supra*). Chez Lena et Nancy, une question déclenche des séries de verbes dynamiques différents :

- (10) \*INV: tiens t'été dernier qu+est+ce+que *tu faisais* le matin toujours ?  
\*CHI: *je me réveillais*.

- \*INV: mhm . et le soir alors qu+est+ce+que *tu faisais* en plus ?  
\*CHI: ## num ## *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 3)

- (11) \*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 3)

Cette variation lexicale est accompagnée d'une diversité fonctionnelle ; les deux apprenantes utilisent *l'imparfait* d'habitude (ex. 10 et 11) et *l'imparfait* d'inclusion brève (ex. 12 et 13), sans que l'une des valeurs semble présenter plus de problèmes que l'autre :

- (12) \*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 :

- (13) \*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.

\*CHI: *IIIJ ai tombé* dans le ketchup vert . (Lena 2)

Ce dernier exemple est intéressant à plusieurs titres : il contient un verbe télélique 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 se passe

comme si 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 leurs deux années d'immersion. Ce développement se reflète non pas tellement en termes de fréquences, mais en termes de diversification lexicale et fonctionnelle : les verbes dynamiques et les relations complexes d'habitualité et de progressivité sont attestés dès le deuxième entretien.

## 6 En guise de conclusion

Il semble que les enfants en immersion de la présente étude progressent un peu comme des enfants L1 : une fois qu'elles « découvrent » *l'imparfait*, elles l'utilisent correctement et pour toute une gamme des valeurs différentes. Les adultes progressent, eux aussi, suite à l'immersion, mais de manière moins spectaculaire : on constate un développement à long terme chez l'une de deux apprenantes, Ida. Son autonomie d'aspectualisation semble pourtant moins forte : parfois il y a reprise des formes offertes par l'interlocuteur.

A notre question initiale « L'imparfait est-il plus facile pour les enfants? », nous sommes donc en mesure de répondre « oui, peut-être ». Il faudrait naturellement confirmer ces premiers résultats tentatifs par des études ultérieures, avec plus d'informateurs, à des âges et des stades différents.

Néanmoins, il semble que la poly-fonctionnalité de *l'imparfait* est plus difficile à maîtriser pour des apprenants adultes, alors que *le passé composé* ne pose de problème particulier. 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).

Cette affirmation ne s'applique pas aux enfants étudiés ici. Il se peut que les enfants L2 profitent d'une plus grande malléabilité cognitive qui les rend plus réceptifs à acquérir « les derniers bastions » en L2, ce qui est difficile même pour des adultes très avancés, notamment en ce qui concerne la capacité discursive. Dans le sillage de Slobin (1991), plusieurs études se sont penchées sur cette question. Il s'avère que chez des adultes hautement avancés, qui maîtrisent parfaitement la morphologie, une sorte d'« accent discursif », qui reflète les catégories grammaticales de la L1, persiste dans les narrations en L2 (voir par exemple von Stutterheim *et al.* 2003).

Il est possible qu'on puisse passer outre cette empreinte de la langue maternelle à condition que l'acquisition de la L2 commence suffisamment tôt. Mais où se situe à ce moment-là l'âge crucial ? Les enfants de la présente étude ont commencé l'acquisition du français à 4 ans. Est-ce qu'une exposition continue et durable à la L2 comme pour ces enfants peut compenser un âge de démarrage plus tardif ? Quel est en effet le poids relatif de l'âge du démarrage par rapport à la durée et la qualité de l'exposition (immersion totale ou partielle, cours de langues) et par rapport au phénomène étudié (structuruel ou discursif) ? Notre étude se termine finalement sur plus de questions que des réponses, pour un domaine où les recherches font encore cruellement défaut.

## Références

- Andersen, R. et Shirai, Y. 1994. « Discourse motivations for some cognitive acquisition principles », *Studies in Second Language Acquisition* 16, 133-156.
- 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 : 31-55.
- 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, p. 9-50.
- Bartning, I et Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. » *Journal of French Language Studies* 14:281-299.
- Devitt, S. 1992. *Form and function in the developing verb systems of five learners of French as a second language*. Ph.D. University of Dublin, Trinity college.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Studies in Bilingualism 7. Amsterdam: John Benjamins.
- Ducrot, O. 1979. « L'imparfait en français. » *Linguistische Berichte* 60 :1-23.
- Granfeldt, J. & Schlyter, S. 2004. « Criticism in the acquisition of French as L1 and L2» Dans P. Prévost & J. Paradis, J. (eds.) *The Acquisition of French in Different Contexts. Focus on Functional Categories*. Amsterdam:John Benjamins.

- Granfeldt, J., Schlyter, S., Kihlstedt M. 2007. "French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children" *PERLES Lund University* 24:7-42.
- Harley, B. 1989. « Patterns of second language development in French immersion », *Journal of French Language Studies* 2:159-183.
- Hickmann, M. 2003. *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kihlstedt, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. PhD, Stockholm : Akademityck.
- 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 (éds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 323-362. Amsterdam: John Benjamins.
- Kihlstedt, M. 2002b. « L'emploi de l'imparfait dans le dialogue chez des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs » *Revue Française de Linguistique Appliquée Volume II* : 7-16.
- Labbeau, E. 2002. « L'unité de l'imparfait : vues théoriques et perspectives pour les apprenants du français langue étrangère. *Travaux de Linguistique* 45:157-184.
- Labbeau, E. 2009. "The imperfect mastery : the acquisition of the functions of *imparfait* by Anglophone learners" Dans E. Labbeau & 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 : 3-20.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. London : Macmillan.
- Schlyter, S. 1996. « Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère », *Revue Française de Linguistique Appliquée I* : 107-118.
- Schlyter, S. 2003a « Development of verb morphology and finiteness in children and adults ». Dans C. Dimroth & M. Starren, (éds.) *Informations Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schlyter, S. 2003b « Etudes de développement en français. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du « Corpus Lund », Lund universitet : <http://www.rton.lu.se/dsurs>.
- Schlyter, S. 2008. "Tense – aspect in early stages of child L2 acquisition". Communication présentée au colloque *EUROSLA (European Second Language Acquisition)* 18. Aix-en-Provence, 10-13 septembre.
- Slobin, D. 1991. "Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style." *Pragmatics* 1:7-26.
- Stutterheim, Christiane von. 2003. "Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners". In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (éds.), 183-206. *EUROSLA Yearbook 3*. John Benjamins.
- Weist, R. 2002. "L2 Acquisition of tense-aspect morphology". Dans R. Salaberry & Y. Shirai (éds.) *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 21-78. Amsterdam: John Benjamins.

## Optimal conditions for classroom L2 learning at the advanced level?

The contribution of two form-and-accuracy exercises targeting difficult L2 syntax\*

*Marie Källkvist, Lund University*

### 1 Introduction

On the basis of research in instructed second language acquisition (SLA), the following four conditions are assumed to facilitate L2 learning in the classroom: (1) opportunities for students to attend to the L2, (2) students' ample use of the L2 for both meaning-focused communication and form-focused instruction, (3) sufficient instructional support from the teacher, allowing students to engage in communication slightly beyond their proficiency level, and (4) the creation of authentic contexts where students perform a range of language functions (Johnson, 1995: 86). Most research in instructed SLA to date is based on beginner and intermediate level learners, whereas studies of learners at the advanced level are far fewer in number (but see Byrnes et al 2006; Leavier & Shekhtman 2002; Ortega & Burns 2008; Sauro 2007). This paper reports on a small-scale study of interaction in a classroom of high intermediate to advanced-level L2 learners of English at a Swedish university. The focus is on teacher-led classroom discourse engendered by two different but commonly used form-and-accuracy exercises. The aim was to conduct a pilot study of whether both exercise types engendered classroom interaction which contributes to fulfilling all or some of the four conditions assumed to lead to optimal circumstances for instructed SLA (Johnson 1995).

\* I gratefully acknowledge funding from the Swedish Research Council (no. F057697). I would also like to express my gratitude to the students who gave their consent to my audiotaping our lessons and using our interactions for research purposes.



# Aile... Liao

N° 1 - 2009

Au croisement de différents types d'acquisition :  
pourquoi et comment comparer ?

At the crossroads of different types of acquisition:  
why compare and how?

Sandra Benazzo

Introduction : l'intérêt de croiser différents types d'acquisition

Partie I Apprenants enfants et adultes / Child and adult learners

Florence Chenu & Harriet Jisa

Reviewing some similarities and differences in L1 and L2 lexical development

Christine Dimroth

L'acquisition de la finitude en allemand L2 à différents âges

Bonnie D. Schwartz

Unraveling inflection in child L2 development

Maria Kühnstedt & Suzanne Schlyter

Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative  
auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans

Partie II Gestes, paroles, signes / Gestures, speech, signs

Marianne Gullberg

Gestures and the development of semantic representations in first  
and second language acquisition

Emmanuelle Mathiot, Marie Leroy, Fanny Limousin & Aliyah Morgenstern

Premiers pointages chez l'enfant sourd-signeur et l'enfant entendant :  
deux suivis longitudinaux entre 7 mois et 1 an 7 mois

Marion Blondel

Acquisition bilingue LSF-français : l'enfant qui grandit avec deux langues  
et dans deux modalités

Sandra Benazzo

Acquérir une langue / créer un système communicatif :  
l'expression de la temporalité en L2 et dans les *Homesigns*

Partie III Acquisition L2 et développement des créoles / L2 acquisition  
and créoles development

Georges Daniel Véronique

Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base d'apprenants  
de français L2 et dans le développement des créoles

Bettina Migge & Margot van den Berg

Creole learner varieties in the past and in the present: implications for creole development

Rex A. Sprouse

Creoles and interlanguages, conclusions and research desiderata: A reply to Plag.

# Acquisition et Interaction en Langue Etrangère

...

Language, Interaction et Acquisition  
Language, Interaction and Acquisition

Aile... Liao

Au croisement de différents types d'acquisition :  
pourquoi et comment comparer ?

At the crossroads of different types of acquisition:  
why compare and how?

Sandra Benazzo (Ed.)

N° 1 - 2009

Revue bénéficiant de la reconnaissance scientifique du CNRS

Prix au numéro : 18 €



# **EMPLOI DE LA MORPHOLOGIE TEMPORELLE EN FRANÇAIS L2 : ÉTUDE COMPARATIVE AUPRÈS D'ENFANTS MONOLINGUES ET BILINGUES DE 8 À 9 ANS**

**Maria KIHLSTEDT & Suzanne SCHLYTER**

## **RÉSUMÉ**

Dans cette étude, nous nous intéressons à la spécificité du français acquis en tant que langue seconde par des enfants (eL2). La comparaison porte sur la morphologie du temps et de l'aspect dans trois groupes d'enfants âgés de 8 à 9 ans : enfants monolingues francophones (L1), enfants bilingues simultanés (les deux langues depuis la naissance, 2L1) et enfants immersés en français comme langue seconde depuis l'âge de 3 ans et demi (eL2). La production des formes du présent, du passé et du futur est examinée dans un test qui consiste à compléter des énoncés. Tous les enfants produisent dans une large mesure les formes visées par le test mais les enfants L2 se différencient des deux autres groupes par une production globalement plus restreinte des formes visées, en particulier du futur simple et de l'imparfait. Les résultats sont discutés en fonction de l'âge du début de l'acquisition d'une part, et de l'influence de la tâche d'autre part. Nous avançons l'hypothèse selon laquelle le développement morphologique prendrait très tôt des itinéraires d'acquisition différents, alors que l'utilisation discursive des temps verbaux, qui dépend du développement cognitif, suivrait des étapes communes aux trois modes d'acquisition enfantine.

**Mots-clés :** bilinguisme simultané, bilinguisme successif, morphologie temporelle, futur simple, imparfait.

## 1. Introduction

De nombreuses études ont comparé l'acquisition d'une même langue par des apprenants adultes (aL2) et par des enfants (L1). En revanche, les études sur l'acquisition d'une langue seconde par les enfants (désormais eL2) sont beaucoup plus rares. Il en est de même pour l'étude des similarités et des différences entre l'acquisition eL2 et l'acquisition bilingue simultanée (2L1, deux langues premières dès la naissance).

Notre étude compare le développement de la morphologie du temps et de l'aspect dans ces deux derniers types d'acquisition, se focalisant essentiellement sur le bilinguisme successif (eL2). Les sujets analysés sont des enfants fréquentant la même classe d'une école française en Suède. Notre intérêt primordial est de tenter de dégager d'éventuelles différences dans le développement du français lorsque l'acquisition débute à des âges différents. Les modes d'acquisition que nous comparons avec les sigles adoptés dans cet article sont les suivants :

Modes d'acquisition	sigle
première langue (ici surtout le français)	L1
deux premières langues = bilinguisme simultané (ici suédois et français)	2L1
langue seconde acquise pendant l'enfance (début à 3-4 ans) = bilinguisme successif (ici suédois L1, français L2)	eL2
langue seconde acquise à l'âge <b>comme</b> adulte (ici souvent suédois L1, français L2)	aL2

**Tableau 1 : Modes d'acquisition comparés**

Dans les études qui se sont penchées sur ce type de comparaisons (*cf.* Meisel 2009 pour un résumé), les enfants dits « 2L1 » sont exposés dès la naissance à deux langues, généralement dans une famille avec un parent de chaque langue. Les enfants dits « eL2 » sont exposés à une langue seconde pendant l'enfance, mais débutent l'acquisition plus tard que les 2L1, souvent au cours d'une scolarisation dans la L2. D'après Meisel (2008), l'acquisition eL2 est définie comme ayant un AO (= *Age of Onset*) entre 3-4 ou 7-8 ans. Nous entendons par AO l'âge

de la première exposition à la langue seconde, même si l'enfant ne produit pas encore cette langue. Nous utilisons le sigle AO dans la suite de cet article.

Nos questions sont les suivantes : (1) comment se situe le développement linguistique d'un enfant L2 par rapport aux enfants bilingues simultanés (2L1) d'une part, et aux adultes acquérant la même langue en tant que L2 (aL2) d'autre part ? (2) Dans quelle mesure le développement du français dans le bilinguisme simultané (2L1) ressemble-t-il à l'acquisition monolingue du français (L1) ? Nous disposons de très peu de réponses à ces questions, malgré l'importance des enjeux pour le domaine d'acquisition des langues en particulier et pour l'intérêt général que présente cet axe de recherche dans la société actuelle, notamment en Europe où le plurilinguisme des enfants est de plus en plus encouragé.

La spécificité du développement du type eL2 pose inévitablement la question du rôle de l'âge du début de l'acquisition pour le développement linguistique de l'enfant. En comparant le développement du français par des enfants du type eL2, 2L1 et L1, de conditions d'input et de niveau linguistique général semblables, nous essayons d'isoler l'impact du facteur AO pour ce développement. Ainsi nous espérons contribuer à la discussion actuelle sur ces questions.

Cette problématique est abordée dans un projet mené conjointement à l'université de Lund, Suède, et à l'université de Paris Ouest Nanterre. Les premières observations de ce projet (*STUF Startålder och utveckling i franska*, 'âge du début de l'acquisition et développement en français') suggèrent que le français des enfants 2L1 ressemble davantage à celui des enfants monolingues, alors que les enfants L2 manifestent, aux stades initiaux, plus de traits typiques de l'acquisition adulte L2 (cf. Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt 2007 ; Meisel 2008, 2009), tout au moins pour un certain nombre de phénomènes morphologiques.

Si l'itinéraire initial des enfants L2 ressemble à celui des adultes L2, on peut s'interroger sur la suite du développement : les eL2 parviendront-ils à se rapprocher des monolingues (L1) ou des bilingues simultanés (2L1) ? Si oui, quand et comment ? Nous abordons ces questions dans cette étude à partir d'un aspect précis de la capacité langagière, à savoir l'acquisition des formes morphologiques du temps et de l'aspect. Nous avons utilisé une tâche expérimentale de complètement oral de phrases à partir d'un support imagé, conçu pour mesurer la capacité à utiliser les morphèmes du présent, du passé composé, de l'imparfait et du futur simple en français.

### 1.1. L'âge critique et le bilinguisme successif

La question du rôle de l'âge et l'existence d'une « période critique » pour l'acquisition des langues continue à susciter un grand intérêt et de vifs débats, tant sur le plan théorique que sur le plan de ses applications. Meisel (2008, 2009) s'est particulièrement penché sur cette question et, à partir d'une série de recherches dans ce domaine, il postule une différence fondamentale entre l'acquisition du type (2)L1 et du type aL2. La question se pose alors de savoir à quel âge se situe la différence entre ces deux types d'acquisition, et quels phénomènes sont concernés. Meisel (2009) propose de considérer l'hypothèse de la période critique comme

« 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 : 268).

Tout en admettant que le facteur de l'âge n'est sans doute pas le seul en jeu, il postule que les trois-quatre premières années de vie semblent être nécessaires au développement à long terme d'une compétence native dans deux langues (*cf.* Meisel 2009 ; Hylenstam & Abrahamsson 2003). En donnant l'exemple d'enfants allemands dont la première exposition au français s'est faite entre 3 et 4 ans, il note que leur français manifeste des traits grammaticaux dans le domaine de la finitude (formes et positions des verbes) qui se retrouvent également en aL2, mais ni en L1, ni en 2L1 allemand-français. L'explication se situerait dans le domaine de la maturité neurale : après 3-4 ans, certaines parties cruciales du mécanisme de l'acquisition du langage (angl. *Language Acquisition Device*, désormais LAD), ne seraient plus accessibles.

Meisel propose ainsi que non seulement l'état final de l'acquisition d'une langue, mais aussi l'itinéraire suivi dès le début pourrait être utilisé comme critère pour voir si le développement suit les principes d'acquisition du type L1 ou L2. La question centrale est celle de savoir s'il s'agit d'un simple retard ou d'une différence, c'est-à-dire si le développement linguistique eL2 n'est pas seulement retardé mais varie aussi qualitativement entre L1 et 2L1.

Il n'existe pas cependant de consensus général sur l'âge ou les âges cruciaux pour acquérir une L2 de la même manière qu'une L1. Les études existantes, qui concernent surtout l'allemand et le néerlandais, ne sont pas concluantes (*cf.* Unsworth 2005 pour un résumé). Pour tester la validité d'un âge critique très précoce pour la syntaxe, Meisel, Rothweiler & Kroffke (2006) ont suivi longitudinalement des enfants dont l'apprentissage de l'allemand a commencé entre

3 et 5 ans. Ceux-ci ne semblent pas avoir de problèmes avec les phénomènes syntaxiques typiques de l'allemand. Les chercheurs constatent non seulement une variabilité individuelle entre les enfants, mais aussi une acquisition de la syntaxe similaire à celle qui est attestée en L1 allemand pour l'inversion du sujet et la position du verbe (V2). Tracy & Thoma (sous presse) arrivent à une conclusion semblable sur l'allemand aL2.

Selon d'autres chercheurs, il n'y a pas de différence fondamentale entre l'acquisition L1 et aL2 : la faculté d'apprendre une langue reste en principe la même pendant toute la vie, même si la capacité d'acquisition des langues diminue graduellement avec l'âge (*cf.* Montrul 2008 ; Singleton 2003, à paraître). Dans cette optique, la question concernant un âge spécifique à partir duquel les deux types d'acquisition varieraient ne se pose pas, et les morphèmes du temps et de l'aspect, même dans leurs distinctions fines, seraient aussi acquis par les aL2 (Montrul 2008).

Jusqu'à présent, enfin, la question de l'âge en bilinguisme enfantin a surtout concerné des phénomènes morphosyntaxiques et moins des facteurs sémantiques et discursifs. Si on tient compte de tous les moyens linguistiques à la disposition des enfants, y compris des moyens sémantiques, pragmatiques et discursifs, les hypothèses ne seraient pas forcément les mêmes. Les études empiriques sont jusqu'ici peu nombreuses dans ce domaine.

## 1.2. L'acquisition de la morphologie temporelle

En français L1, les chercheurs s'accordent à penser que le marquage morphologique du temps et de l'aspect est acquis pour l'essentiel à 3-4 ans (*cf.* Bronckart 1976 ; Jakubowicz 2003). Sabeau-Jouannet (1977), Bronckart (1976), Fayol (1982) et, plus récemment, Morgenstern *et al.* (sous presse) se sont penchés sur les formes d'émergence plus tardives, telles que l'imparfait, le plus-que-parfait et le futur simple. Sans entrer dans les détails de ces études, nous pouvons affirmer que vers 4-5 ans, toutes les formes sont productives, même si toutes les valeurs ne sont pas encore acquises.

Pour ce qui est de l'acquisition bilingue simultanée (2L1), Schlyter (1990) et Rieckborn (2007) proposent l'ordre d'apparition des morphèmes suivant pour le français : 1. Formes « courtes » et « longues » ; 2. Etre + participe passé, *est cassé* ; 3. Passé composé de verbes résultatifs, modal + infinitif, *va/veux chercher* ; 4. Futur proche ; 5. Imparfait ; 6. Futur simple et plus-que-parfait.

Les comparaisons explicites entre 2L1 et aL2 de Rieckborn (2007) montrent une différence tout au moins à un stade précoce entre les enfants 2L1 d'un côté, et les aL2 de l'autre. Chez les aL2 de Rieckborn, comme chez ceux de

nombreux chercheurs qui ont étudié la morphologie temporelle en français L2, on trouve beaucoup de formes de base, longues (*je parLE*) ou courtes (*hier je parle*). Cela n'est pas le cas chez les L1 et les 2L1, qui utilisent dès le départ la morphologie temporelle sans formes de base idiosyncrasiques.

Le développement de la morphologie du temps et de l'aspect en français aL2, observé dans plusieurs études, peut se résumer comme ceci :

Stade 1 : Deux formes de base (par défaut) en usage variable : une forme courte et une longue : « avant, je joue » « il donne » (cf. Dietrich *et al.* 1995 ; Schlyter 1996).

Stade 2 : Marquage de la valeur du passé avec le passé composé '*Aux V-e*', *il a donné*, *il a suivi*. Apparition de quelques formes isolées à l'imparfait : *était*, *avait* (cf. Bartning & Schlyter 1994 ; Dietrich *et al.* 1995).

Stade 3 : La plupart des contextes du passé sont marqués morphologiquement. Emergence de l'imparfait, qui est moins fréquent que le passé composé et restreint à quelques lexèmes : *était*, *avait*, *voulait* etc. La forme de base courte persiste, surtout dans des contextes imperfectifs : « *j'ai fait des promenades, mais il pleut tout le temps* » (cf. Bartning & Schlyter 2004 ; Devitt 1992 ; Kihlstedt 2002a, 2002b ; Schlyter 1996). 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 marqués (cf. Kihlstedt 2002a, 2002b ; Bartning & Schlyter 2004). 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 standard, le futur simple est utilisé de manière plus riche et spontanée, ainsi que le conditionnel et le subjonctif (cf. Bartning & Schlyter 2004).

Les aL2, à la différence des enfants (2)L1, utilisent au début beaucoup de formes de base. L'ancrage temporel se fait alors souvent par des formes adverbiales (cf. Dietrich *et al.* 1995). Plus tard, apparaît le passé composé, qui est parfois surgénéralisé à des contextes de l'imparfait (cf. Schlyter 1996 ; Kihlstedt 2002a, 2002b). Les enfants (2)L1 par ailleurs, et contrairement aux aL2, utilisent la combinaison – rare et marquée – des verbes télique/ponctuels à l'imparfait (*tombait, finissait*), bien que ces verbes soient généralement utilisés dans les temps perfectifs comme le passé composé (*est tombé, a fini* etc.). Cette combinaison est rare chez les aL2, même avancés (cf. Kihlstedt 2002a, 2002b).

A la lumière de ces différences entre (2)L1 et aL2, nous nous posons la question suivante : les enfants L2 aux stades tardifs, ont-ils une maîtrise similaire aux enfants bilingues simultanés (2L1) et/ou aux monolingues francophones (L1) du même âge pour les formes de l'imparfait et du futur simple, qui selon les études émergent tardivement ?

## 2. Le projet STUF – âge du début et développement du français

Dans le projet STUF, nous essayons d'isoler le facteur AO d'autres facteurs pour voir dans quelle mesure l'âge du début de l'acquisition joue un rôle influent dans le développement du français chez des enfants du type eL2, 2L1 et L1. L'AO varie selon les groupes, à savoir à la naissance pour les enfants L1 et 2L1 et le début de l'immersion du français à l'école pour les eL2 (à 3,5 ans).

Tous les enfants de l'étude viennent du Lycée Français Saint Louis de Stockholm. Ils suivent les mêmes cours dans la même classe. Leur situation d'apprentissage à l'école est identique, si ce n'est que les enfants L2 ont eu au départ quelques heures supplémentaires d'appui linguistique du français. Tous les enfants L1, 2L1 et L2 parlent français dans 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 le temps libre. Néanmoins, les amis francophones monolingues sont nombreux et, en conséquence, le milieu linguistique à l'école et pendant les loisirs, est la plupart du temps totalement bilingue et ce 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 des familles et où s'est développé une micro-culture franco-suédoise, avec de nombreux cafés et magasins français. Ainsi, l'environnement linguistique de tous les enfants est très semblable, à une exception près : les enfants L1 francophones ne sont que très peu exposés au suédois et ne le parlent pas.

### 2.1. Etude exploratoire

Dans Granfeldt *et al.* (2007), nous avons comparé 14 enfants de cette école entre 5 et 7 ans selon la répartition suivante : 7 enfants eL2, 5 enfants 2L1 et 2 enfants L1.

### *2.1.1. Le niveau linguistique général*

Pour apprécier comparativement le niveau linguistique général des enfants nous avons mesuré, dans un premier temps, la longueur moyenne d'énoncés (LME), ainsi que de la Diversité du Vocabulaire (VocD). Cela nous a permis de répartir tous les 14 enfants dans deux grands groupes, où les deux indices LME et VocD allaient dans le même sens : un groupe « Haut niveau » et un groupe « Bas niveau ». Ces groupes allaient au-delà des différents types d'acquisition et aux âges. Ainsi, par exemple, quelques enfants 2L1 de 5 ans se situaient au même niveau que des enfants L2 de 7 ans qui avaient commencé leur acquisition à 6 ans (eL2 débutants). De la même manière, les eL2 de 6-7 ans, qui avaient commencé l'acquisition du français à 3,5 ans, avaient les mêmes taux que les L1 et les 2L1 de 6 ans. Après avoir isolé le développement linguistique général, il était plus facile de dégager les éventuelles différences dans le développement grammatical. Par exemple, si les eL2 de 6-7 ans, avec un AO de 3,5 ans, avaient une maîtrise moins prononcée que les L1 et les 2L1 de 6 ans concernant un phénomène grammatical donné, cette différence pouvait de manière plus fiable être interprétée comme une différence liée au mode d'acquisition plutôt qu'au niveau linguistique général, qui, lui, était similaire.

### *2.1.2. Phénomènes grammaticaux étudiés*

D'autres études sur les (2)L1 et aL2, ainsi que nos études précédentes sur la combinaison suédois-français, ont montré de nettes différences en ce qui concerne les phénomènes suivants : les formes qui expriment la finitude et la morphologie de la temporalité (*cf.* Schlyter 2003), les syntagmes nominaux, notamment le genre (*cf.* Granfeldt 2003) de même que les pronoms et les articles clitiques (*cf.* Granfeldt & Schlyter 2004).

Ainsi, dans Granfeldt *et al.* (2007), nous nous sommes concentrés sur les formes finies vs non finies, les morphèmes exprimant le passé, les objets clitiques et le genre.

### *2.1.3. Résultats*

Les résultats ont montré que les enfants L2 se distinguent des enfants L1 sur tous les phénomènes étudiés. Il en va de même lorsqu'on les compare aux 2L1, sauf pour le genre et certaines positions des objets clitiques, comme il ressort du Tableau 2 :

eL2 = aL2 ≠ (2)L1	2L1 = L1 ≠ (a/c)L2	2L1 = eL2 ≠ L1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formes verbales non finies (*<i>il prendre</i> etc. fréquentes en eL2)</li> <li>Marquage du passé (formes de base fréquentes en eL2)</li> <li>Objet clitiques (position postverbale émerge en eL2)</li> <li>Accord du genre (env. 25% d'erreurs aux stades initiaux de eL2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forme verbale non finie (pas d'erreurs)</li> <li>Marquage du passé (pas d'erreurs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objet clitiques (position intermédiaire erronée en 2L1 et en eL2, pas en L1)</li> <li>Accord du genre (plus d'erreurs en 2L1 et en eL2 qu'en L1)</li> </ul>

**Tableau 2. Résultats de l'étude exploratoire des 3 modes d'acquisition enfantine (adapté de Granfeldt *et al.* 2007: 35)**

Les enfants L2 Lena et Nancy, étudiées ici, ont été inclus dans cette première étude. Elles avaient alors entre 6 et 7 ans et 3 années d'exposition au français et se trouvaient déjà au niveau le plus élevé du groupe eL2. En ce qui concerne le marquage morphologique du passé, elles se comportaient donc plutôt comme des apprenants aL2 d'un niveau assez avancé (*cf.* Tableau 2, colonne à gauche). Cela s'est traduit par un recours occasionnel à des formes de base en contexte passé, une fréquence faible de l'imparfait par rapport au passé composé, l'imparfait étant chez toutes les deux largement réduit aux formes *était*, *avait*, ce qui correspond plutôt au stade 3 en aL2 (*cf.* 1.2 *supra*).

## 2.2. Prolongement du projet

Après cette étude exploratoire, nous avons poursuivi la collecte de données longitudinales et les études de ce corpus. Nos recherches portent sur la temporalité et la finitude aux niveaux débutants (Schlyter), sur les pronoms clitiques (Granfeldt), sur le profil général des enfants dont l'âge du début de l'acquisition varie entre 3-4 et 6-7 ans (Schlyter), et finalement, sur la temporalité aux niveaux avancés/tardifs (morphologie et narrations, Kihlstedt). Une partie de cette dernière recherche est présentée *infra*. Nous nous interrogeons en particulier sur la suite de l'évolution des eL2 les plus avancés (Lena et Nancy) de l'étude exploratoire.

### 3. Une étude sur la production induite des formes temporelles

Il ressort de ce qui précède que cette étude ne constitue qu'une partie d'un ensemble d'études longitudinales auprès des enfants d'une même école. Ainsi, malgré le nombre peu élevé d'enfants dans chaque groupe, il nous a semblé intéressant d'inclure dans le projet un dispositif expérimental, qui nous permette d'avoir une vue plus exacte de la performance réelle des mêmes enfants dans un éventail de tâches différentes.

#### 3.1. Méthode

Nous avons utilisé une partie d'un dispositif expérimental qui a été élaboré par Roulet (2002) pour tester l'hypothèse d'un déficit sélectif chez des enfants dysphasiques. Il s'agissait, dans cette étude, de l'utilisation des temps verbaux chez des enfants dysphasique de 4 à 8 ans, par rapport à celle des enfants français tout-venant, âgés de 4 à 5 ans.

L'expérience repose sur une tâche de complètement d'énoncés. Pour susciter les temps du présent (désormais PRS), du passé composé (désormais PC), de l'imparfait (IMP) et du futur simple (FS), on présente aux enfants une série de 10 petites histoires sur un écran d'ordinateur. Chaque histoire est composée de 4 images représentant une action à différents moments de la vie d'un personnage. Pour chaque image, on introduit le contexte par l'intermédiaire d'un personnage, qui effectue une activité (PRS), se souvient d'un événement passé (PC), ou d'une habitude du passé (IMP) ou encore imagine un événement futur (FS).

Le personnage varie selon les histoires : une fillette, un garçon, un chien, un crocodile, un ours, un lapin ou une souris. L'ordre des images varie dans chaque histoire, pour éviter que les mêmes temps verbaux se suivent.

##### 3.1.1. Procédure expérimentale

La procédure utilisée pour susciter les temps verbaux est la suivante. Tout d'abord, le personnage et le contexte sont 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 introduit une séquence de quatre images (une à la fois). Chacune des images représente un événement évoquant le même verbe, par exemple *mordre*. Les commentaires de l'expérimentateur, lors de la présentation de chaque image, permettent de situer l'événement dans le temps (présent, futur, passé). L'enfant doit

ensuite compléter la dernière proposition, qui contient des expressions adverbiales telles que *maintenant* (pour le PRS) ; *hier* (pour PC) ; *il y a longtemps, encore petit, souvent* (IMP) ou *plus tard, dans quelques années* (pour le FS). L'expérimentateur, en l'occurrence l'institutrice de l'enfant, introduit les expressions adverbiales selon des consignes très précises. 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...*

**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...*

**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).

Le concept de « réponse visée » mérite quelques explications. Dans ce test, les adverbes de la consigne offrent un contexte favorisant un temps verbal spécifique. Or, malgré la consigne, il se peut que la réponse contienne des temps verbaux différents de ceux qui sont attendus. A titre d'exemple, dans le contexte *il se rappelle que hier matin*, l'IMP était donné aussi souvent que le PC comme réponse chez les enfants de 4 ans (*cf.* Roulet 2002, Annexe 8b, p. XIII). En revanche, des adultes qui ont effectué le test ont répondu à 100% avec la forme visée, ou « correcte » dans les termes de Roulet (*cf.* Roulet 2002 : 18). Comme nous analysons des enfants plus âgés que ceux analysés par Roulet, nous avons choisi d'utiliser le terme « réponse visée » de manière neutre, et de faire cas des réponses « non attendues » dans l'analyse. Pour la même raison nous évitons de parler de réponse correcte ou incorrecte.

De plus, nous avons fait quelques modifications de ce qui constitue une réponse visée par rapport à l'analyse de Roulet. Premièrement, alors que Roulet a inclus le futur proche comme une réponse attendue dans le contexte futur (*cf. image 1 supra*), nous n'avons considéré que le futur simple et ce pour deux raisons. Le futur proche annonce, à côté de sa référence au futur, le trait de « proximité » d'une action, qui indique que le début de l'action est imminent, ou qu'une limite est sur le point d'être franchie (*cf. Weinrich 1989 ; Riegel et al. 1994*), par exemple *il va mordre*. Le futur proche réfère ainsi à la fois au moment de la parole et à un moment dans le futur. Les adverbes utilisés dans la consigne pour induire le futur, *dans quelques années, plus tard, une fois grand*, n'ont pas cette implication de double référence temporelle. Une réponse au futur proche, comme par exemple *dans quelques années il va mordre un bout de bois* nous paraît donc moins attendue. Par ailleurs, la confirmation produite par l'institutrice est toujours au futur simple.

Deuxièmement, nous avons inclus le plus-que-parfait (désormais PQP) comme réponse visée dans le contexte du PC *il se rappelle que hier matin [...]*. Comme le signalent entre autre Riegel *et al.* (1994), Weinrich (1989) et Fayol (1982), le PQP exprime une valeur narrative à l'oral, quand il s'agit soit d'une « préhistoire » à un récit (*cf. Weinrich 1989*), soit d'événements éloignés, coupés de l'ici et maintenant (*cf. Fayol 1982*). Dans le test en question, le recours au PQP dans sa valeur narrative nous paraît plausible<sup>1</sup>, étant donné que les différents événements liés au même personnage au sein d'une séquence sont présentés sans que leurs liens temporels ne soient ni explicités ni inférables. Ainsi, que l'on utilise le PC (dans son sens perfectif) ou le PQP dans le contexte de l'image 3, cela revient, sémantiquement parlant, au même, comme le montre l'exemple suivant<sup>2</sup>:

- (1) INV: Là tu vois il y a une carotte. Et le lapin se souvient que pour le goûter hier après-midi ... ?  
 CHI: ***Il avait mangé*** une carotte. (Louis L1, 9;10)

Enfin, toute réponse attendue est comptabilisée comme telle même en cas d'erreurs affectant la racine du verbe. Ainsi, les formes *buvra* pour *boira* (Lena L2)

- 
1. Le PQP sert aussi à marquer l'antériorité d'un procès par rapport à un autre procès, comme par exemple *quand je suis arrivé il était déjà parti*. Or, cette valeur, acquise vers 9-10 ans (*cf. Fayol 1982*), n'est pas induite par les questions du test.
  2. Conventions adoptées dans les exemples : INV= intervieweur (en l'occurrence l'institutrice), CHI = l'enfant, [ / ], [ // ] = pause, [...] = mots omis, + / . = chevauchement des paroles.

ou *peindait* pour *peignait* (Eric L1, Elvis 2L1) sont considérées comme des réponses attendues du FS ou de l'IMP. Dans l'ensemble, ces types d'erreurs sont rares. Il convient de souligner aussi que la production de *temps visé* ne veut pas dire que le *verbe* lexical de l'événement est repris dans la réponse : certains verbes du test sont en effet peu fréquents, notamment dans certains temps, comme par exemple, *mordra* ou *peignait*.

Les verbes représentant les événements dans le test sont les suivants : *réparer, manger, mettre, boire, peindre, conduire, cueillir, lire, mordre, écrire*. Ils sont pour la plupart des procès résultatifs, appelés aussi téliques du fait qu'ils contiennent une borne ou un changement d'état, soit inhérent au verbe, comme *mettre, réparer*, soit par un complément d'objet individué, comme *boire un verre de chocolat, peindre le mur, lire une bande dessinée*.

### 3.1.2. Enfants examinés et conditions d'enregistrement

Les enregistrements ont eu lieu dans une salle de l'école. Deux institutrices ont réalisé l'ensemble des enregistrements. Les enfants les connaissaient bien, ce qui a créé une ambiance conviviale et rassurante, permettant aux enfants de donner le meilleur d'eux-mêmes. Un quart d'heure de conversation libre, sur des sujets concernant le passé et l'avenir, a précédé le test. Ce dernier a ainsi été naturellement inséré dans l'échange entre l'institutrice et l'enfant.

Les enfants retenus pour cette étude sont les suivants: Eric et Louis (L1 français), qui sont en Suède depuis moins de 6 mois ; Elvis et Lina, bilingues simultanés (2L1) ayant un niveau de langue équilibré en français et en suédois d'après nos tests de niveau linguistique général (*cf. 2.3.1 supra*) ; Lena et Nancy, deux enfants suédophones (eL2) qui ont été entièrement scolarisées en français.

Enfant	L1		2L1		L2	
Nom	Eric	Louis	Elvis	Lina	Lena	Nancy
Age	8;9	9;10	8;11	8;5	9;1	8;7
AO	Naissance	Naissance	Naissance	Naissance	3;6	3;4

Tableau 3. Sujets analysés

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le fait de disposer de données d'enfants fréquentant la même école, voire la même classe, nous permet de mieux

saisir la particularité de chacun des trois modes d'acquisition, tout en gardant constant la variable « contexte d'acquisition ». Il est rare de trouver les trois modes d'acquisition pour le même couple de langues L1 et L2 au sein d'une même classe. Le Lycée St 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 enfantine bilingue.

#### 4. Résultats

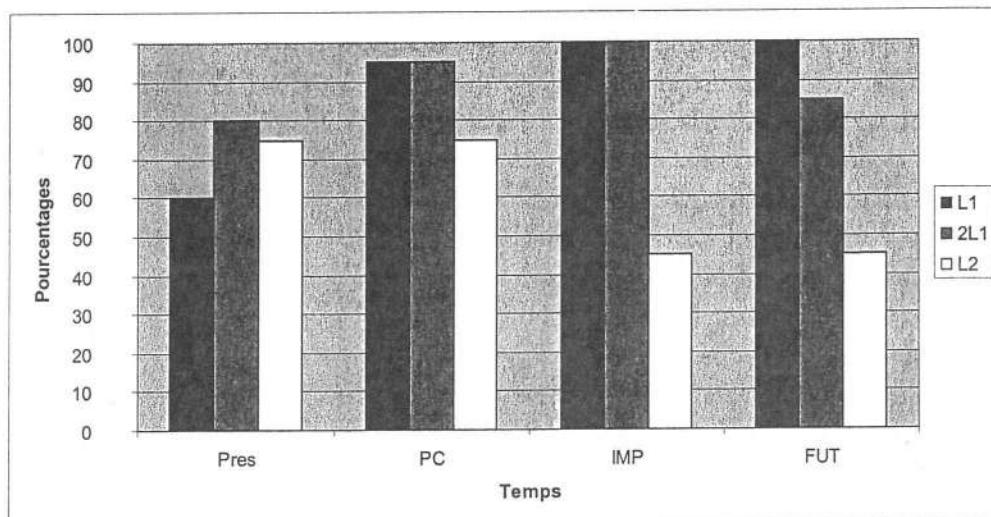
Les résultats sont présentés en trois temps. Dans un premier temps, on s'intéresse aux réponses visées d'un point de vue général quantitatif (Figure 1). Dans un deuxième temps, on fera une comparaison avec les résultats de Roulet (2002) sur des enfants L1 de 4 à 5 ans, qui ont fait le même test (Tableau 3). Finalement, nous proposons une analyse qualitative plus approfondie des réponses, en tenant compte des productions autres que celles qui sont attendues (Tableau 4 et les exemples).

La Figure 1 montre un clivage général entre les monolingues (L1) et les bilingues simultanés (2L1) d'un côté, et les enfants bilingues successifs (eL2) de l'autre : les enfants L1 et 2L1 produisent plus de réponses attendues que les eL2, sauf pour le présent<sup>3</sup>.

La prise en compte de chaque temps séparément montre que la tendance se confirme pour les réponses visées au PC/PQP et se renforce en ce qui concerne l'IMP et le FS : on trouve seulement 45% de réponses visées à l'IMP et au FS chez les eL2 par rapport à 100% en L1 et 100% à l'IMP et 85% au FS en 2L1. Ainsi, en ce qui concerne l'IMP et le FS, l'écart entre L1/2L1 et eL2 se creuse.

---

3. Nous ne faisons pas cas du présent dans nos analyses, étant donné que tous les enfants étudiés maîtrisent bien ce temps. Mentionnons seulement le fait que les réponses attendues au présent s'opposent à la tendance générale : les L1 en ont moins que les L2 et les 2L1 ont plus que les deux autres groupes. Cela nous semble pouvoir être lié à la consigne : *maintenant* est utilisé pour induire le présent (*cf. image 4 supra*), alors que cet adverbe s'utilise souvent comme une borne à partir duquel on se projette dans le futur. Aussi les enfants répondent-ils souvent au futur dans ce contexte, comme dans l'exemple suivant : « *Pour jouer maintenant ? Il va mordre une chaussure* » (Eric L1).

**Figure 1. Pourcentages de réponses visées**

(L1 = enfants monolingues, 2L1 = bilingues simultanés,  
eL2 = bilingues successifs)

Avant d'examiner qualitativement en quoi consistent ces différences, nous comparons nos résultats avec ceux des enfants L1 ans étudiés par Roulet (2002). Ceux-ci avaient eu 4 à 5 ans d'exposition au français en tant que langue maternelle lorsqu'ils ont fait le même test, ce qui pourrait être comparé aux 5 ans d'exposition de nos enfants L2. Si les résultats sont semblables, nous aurions à faire à une différence de simple retard en eL2 par rapport aux enfants L1 de 8 ans, plutôt que d'une différence de nature. Pour y voir clair, nous incluons également les L1 de 8 ans d'exposition au français de la présente étude dans le Tableau 3<sup>4</sup> :

	PRES	PC / PQP	IMP	FS
L1 4 ans (Roulet 2002)	87%	42%	85%	61%
L1 8 ans (Eric, Louis)	60%	95%	100%	100%
eL2 8 ans (Lena ; Nancy)	75%	75%	45%	45%

**Tableau 3. Pourcentages de réponses visées chez les L1 de 4 ans  
(Roulet, 2002), les L1 et les eL2**

4. Nous avons inclus les réponses au PQP chez les enfants étudiés par Roulet dans la colonne PC/PQP, et enlevé les réponses au futur proche dans la colonne FS, afin de permettre une comparaison précise entre ses enfants et les nôtres.

Trois remarques s'imposent à propos du Tableau 3. Premièrement, les enfants L1 de 4 ans ne donnent que 42% des réponses visées au PC/PQP. Ils produisent une forme à l'IMP dans la moitié de ces contextes, par ex. *hier après-midi il lisait une bande dessinée* (cf. Roulet 2002 : 19). Cela n'est pas un usage erroné, mais s'oppose aux résultats de la présente étude, où les L1 aussi bien que les eL2 ont des pourcentages plus élevés de PC/PQP dans le même contexte. Une explication possible est que la maîtrise du PQP n'est pas entièrement acquise par les plus jeunes enfants L1.

Deuxièmement, plus important à nos yeux, les L1, à 4 comme à 8 ans, donnent plus de réponses visées à l'IMP et au FS par rapport aux eL2 : le FS semble être en voie d'être intégré à 4 ans (61% des réponses visées) et semble l'être complètement à 8 ans (100%). Pour l'IMP, la différence entre les deux groupes des L1 et des eL2 est encore plus marquée: 85% de réponses visées à 4 ans, 100% à 8 ans et seulement 45% à 8 ans en L2, malgré 5 années d'exposition au français en contexte scolaire.

Troisièmement, tous les enfants L1, à 4 ans comme à 8 ans, ont toujours des taux plus élevés de l'IMP comme forme visée par rapport au PC, surtout à 4 ans (85% des réponses à l'IMP et 42% au PC/PQP). A 8 ans, la différence s'amenuise (95% de réponses au PC/PQP et 100% à l'IMP), mais la tendance va dans le sens inverse en eL2 : 75% de réponses au PC/PQP et seulement 45% à l'IMP.

En résumé, le même nombre d'années d'exposition au français en tant que L1 (4 à 5 ans) ou en tant que L2 (5 ans) ne semble pas jouer un rôle. Il semblerait plutôt que c'est le *mode* d'acquisition qui l'emporte. Pour les enfants eL2, soit il faudrait encore quelques années d'exposition afin d'atteindre le niveau L1, soit il s'agirait d'une différence fondamentale entre L1 et L2. Quoiqu'il en soit, ces derniers diffèrent de tous les enfants L1 en ce qui concerne l'emploi du FS et de l'IMP.

Revenons maintenant aux enfants de notre étude. Les pourcentages les plus significatifs qui ressortent de la Figure 1 concernent l'IMP et le FS. Le Tableau 4 rend compte des temps utilisés au niveau individuel, y compris les formes utilisées à la place du temps visé.

	Réponse visée: PRS				
	PRS	FP	FS	PC	
Eric L1	6/10	3/10		1/10	
Louis L1	6/10	2/10	2/10		
Elvis 2L1	8/10	1/10	1/10		
Lina 2L1	8/10	2/10			
Lena L2	9/10	1/10			
Nancy L2	6/10	3/10		1/10	
	Réponse visée : PC/PQP				
	PC	PQP	IPF		
Eric L1	8/10	1/10	1/10		
Louis L1	1/10	9/10			
Elvis 2L1	7/10	2/10	1/10		
Lina 2L1	6/10	4/10			
Lena L2	9/10		1/10		
Nancy L2	6/10	2/10	2/10		
	Réponse visée : IMP				
	IMP	PC	PQP	PRS	
Eric L1	10/10				
Louis L1	10/10				
Elvis 2L1	10/10				
Lina 2L1	10/10				
Lena L2	3/10	1/10	1/10	5/10	
Nancy L2	6/10	4/10			

	Réponse visée : FS				
	FS	FP	COND	PRS	
Eric L1	9/10	1/10			
Louis L1	10/10				
Elvis 2L1	8/10	1/10	1/10		
Lina 2L1	9/10			1/10	
Lena L2	8/10		2/10		
Nancy L2	1/10	8/10	1/10		

COND = conditionnel, FP = futur proche, FS = futur simple, IMP = imparfait,  
PC = passé composé, PQP = plus-que-parfait

**Tableau 4. Répartition des temps verbaux dans les réponses**

Il en ressort que les réponses visées sont produites dans une large mesure par tous les enfants, à quelques exceptions près : l'IMP chez Lena (eL2) et Nancy (eL2) et le FS chez Nancy (et le PRS chez tous, mais nous n'en faisons pas cas).

En ce qui concerne le FS, on constate que Lena l'utilise presque autant que les L1 et les 2L1 : 8 fois sur 10. Nancy, de son côté, ne l'utilise pratiquement pas et répond 8 fois sur 10 au futur proche dans le même contexte. Ainsi, il existe une différence individuelle entre les deux enfants L2 dans l'usage du FS. Toutefois, l'analyse qualitative montre que cette différence n'affecte pas la tendance générale d'une maîtrise moins prononcée de l'IMP et du FS chez ces dernières. Il convient d'examiner plus en détail en quoi consiste cette tendance. Commençons par l'étude de l'imparfait.

#### 4.1. L'imparfait

Lena répond, nous l'avons vu, dans la moitié des cas au PRS quand la question porte sur l'IMP :

- (2) INV: Et pendant qu'il marche il se souvient qu'il y a très longtemps alors beaucoup plus petit que maintenant hein?  
 CHI: *Il peint* des petits voitures en rouge.  
 INV: Oui il peignait de petites voitures en rouge. (Lena eL2, 9;1)

Nancy, de son côté, recourt plutôt au passé composé dans des contextes imperfectifs, et ce dans 4 cas sur 10 (*cf.* Tableau 4) :

- (3) INV: Il se souvient qu'il y a très longtemps encore bébé?  
 CHI: Qu'*il a bu* dans un biberon [...].  
 INV: Oui il buvait dans un énorme biberon. (Nancy eL2, 8;7)

A ces « réticences » de répondre à l'imparfait s'ajoute, chez les deux enfants, une tendance à ne pas reprendre le verbe dans leurs rares réponses à l'IMP. Ainsi, dans l'exemple suivant, la référence temporelle se fait par un verbe d'état fréquent à l'IMP, *pouvait*, alors que la référence lexicale de l'événement est donnée dans la forme infinitive qui suit, *écrire*:

- (4) INV: En fait elle se souvient qu'il y a très longtemps avant d'apprendre à écrire des mots?  
 CHI: Elle *elle pouvait écrire* des chiffres.  
 INV: Oui elle écrivait des chiffres. (Lena eL2, 9;1)

On pourrait parler d'une stratégie analytique, où deux formes expriment ce que la langue cible permet d'exprimer en une seule : *écrivait* fusionnerait l'information donnée par la forme morphologique et l'information lexicale de l'événement en une seule forme synthétique. Le procédé qui consiste à séparer l'information en deux formes a été massivement attesté et discuté chez des adultes acquérant le français L2 en milieu non guidé (les apprenants du projet ESF, cf. Benazzo & Starren 2007).

Donc, Lena a recours au présent et Nancy au passé composé à la place de l'imparfait. On assiste à deux stratégies différentes, mais le résultat est le même : les réponses visées à l'imparfait sont rares en eL2, et quand elles apparaissent, il y a une préférence pour des verbes d'état très fréquents comme *était*, *avait* et *pouvait*, couplés parfois au verbe de l'événement à l'infinitif.

Il est intéressant de noter que dans tous les exemples précédents, l'institutrice reformule la réponse des enfants à la forme visée de l'imparfait: *peignait* (2), *buvait* (3), *écrivait* (4). Or, cela n'a pas d'effet sur les réponses ultérieures à l'IMP. Il se manifeste une certaine « surdité » à l'usage de l'imparfait avec des verbes autres que des verbes d'état.

Le caractère télique de la majorité des procès ne semble pas non plus être en jeu: on observe l'absence de l'imparfait aussi bien pour des procès atéliques, comme dans (2), (3) et (4), que pour les procès téliques du test. Il s'agit plutôt d'une réticence générale à utiliser l'imparfait avec des verbes dynamiques. En ceci, Lena et Nancy ressemblent à ce qui a été observé pour des adolescents et des adultes dans l'acquisition de l'imparfait, où l'émergence de l'IMP avec des verbes dynamiques constitue un tournant dans le développement et marque le passage à une étape ultérieure (cf. Devitt 1992 ; Howard 2007 ; Kihlstedt 2002a, 2002b, 2009 ; Schlyter 1996).

#### 4.2. Le futur simple

Les stratégies adoptées par les eL2 sont différentes pour les réponses visées au FS, comme le montre le Tableau 4. D'un point de vue qualitatif, elles ont toutes les deux des difficultés avec cette forme mais de manière différente. Nancy, quant à elle, utilise la forme du futur proche dans les contextes susceptibles d'induire le FS. Parfois elle hésite entre l'auxiliaire *aller* ou un verbe modal, *pouvoir*, ce qui rappelle les stratégies analytiques mentionnées plus haut:

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

La reformulation en FS de l'institutrice, *boira*, n'y fait rien – Nancy produit de manière systématique le futur proche. Chez Lena, le FS apparaît, mais semble constituer une règle critique. Elle est sur le point de s'approprier cette forme et teste différentes hypothèses sur sa réalisation. Parfois elle tombe juste, mais la plupart du temps, cela débouche sur une forme erronée, comme ici :

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

Les deux fois où Lena ne donne pas une réponse au futur simple, elle utilise une forme qui ressemble au conditionnel, ce qui montre qu'elle est en train de « travailler » sur les formes complexes aux confins du système temporel – le conditionnel est aussi acquis tardivement chez les enfants canadiens d'immersion (cf. Harley 1992) :

- (7) INV: Ici tu vois il y a un journal. Et le petit ours pense que plus grand dans quelques années?  
 CHI: *Il lirait* un journal.  
 INV: Oui il lira un journal (Lena L2, 9;1)

Les réalisations morphologiques de (6) et (7) ont été comptabilisées comme des réponses au FS. Ainsi, si Lena répond 8 fois sur 10 au FS (cf. Tableau 4), il ne faut pas oublier que certaines de ces occurrences cachent des formes déviantes, comme dans les exemples précédents.

Nous aimeraisons souligner que ce type de test constitue une tâche plus complexe que celle d'une conversation libre. Dans la conversation qui a précédé

le test, Nancy utilise sans problème le FS avec un verbe « nouveau », *dessinerez*. Compléter une phrase au FS sans amorce, comme dans le test, est probablement plus difficile pour cette jeune apprenante, que de dire ce qu'elle fera pour Pâques. En plus, elle profite de l'étayage de la maîtresse : le FS est introduit par la question, ce qui lui sert d'appui.

- (8) 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 oeufs?*  
 CHI: *Et dessinerez sur des oeufs*  
 INV: Et vous dessinerez sur des oeufs ok. (Nancy L2, 8;7)

Lena produit le FS et dans le test et dans la conversation, même si elle ne maîtrise pas encore entièrement sa réalisation morphologique. Elle l'utilise de sa propre initiative dans la conversation, comme ici, en hésitant entre *jouera* et *jouerera* et *entraina*, utilisé à la place de *entraînera* et ce deux fois de suite. Elle a compris que le futur simple se réalise avec *-a*, mais oublie parfois d'inclure le morphème *-er* :

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

En somme, on voit que Nancy, qui s'en tient au futur proche dans le test, utilise correctement, quoique parcimonieusement, le FS en s'appuyant sur son interlocuteur dans la conversation libre. Lena prend des risques dans ses tentatives d'utilisation du futur simple dans les deux tâches. Il semble donc que la tâche a un impact sur la performance chez les eL2, impact non observé chez leurs camarades monolingues ou bilingues simultanés, chez qui l'imparfait et le futur simple est utilisé de manière similaire dans le test et dans la conversation libre.

## 5. Résumé et discussion

Notre but était de comparer la maîtrise de la morphologie temporelle du français chez des enfants de 8 à 9 ans représentant l'acquisition L1, 2L1 et eL2, à travers un test de complètement de phrases. Nous avons constaté que les enfants L2 se différencient des autres enfants, et ce de plusieurs manières :

- Ils produisent globalement moins de formes visées : cette différence est particulièrement nette à l'imparfait et au futur simple.

- A la place de l'imparfait, ils utilisent souvent le passé composé ou une forme de base au présent à référence passée, comme en L2 adulte.
- Les rares réponses à l'IMP en eL2 se réalisent avec des verbes d'états fréquents, tels que *était, avait*, comme en L2 adulte.
- Le futur simple apparaît moins souvent qu'en L1 et 2L1, et quand il apparaît, sa réalisation morphologique est plus oscillante que chez les enfants 2L1 et L1.

Nous pouvons en conclure que malgré un âge du début d'acquisition très précoce (3;5 ans), les enfants L2 ont encore, à 8-9 ans, quelques traces d'une acquisition différente de leurs camarades L1 et 2L1, traces qui ressemblent plus à celles qui ont été observées chez des apprenants aL2.

Les enfants de notre étude qui ont été exposés au français dès la naissance maîtrisent mieux la morphologie du temps et de l'aspect que les enfants L2, et cela aussi bien à 6 ans (*cf. Granfeldt et al. 2007*) qu'à 8 ans. Rappelons qu'à 6 ans, les mêmes enfants L2 (Lena et Nancy) avaient des taux similaires concernant la LME et la diversité lexicale, alors que certains phénomènes morphologiques les différenciaient déjà des 2L1 et des L1 (*cf. supra* 2.3.1 et Tableau 2). Il nous semble donc qu'il s'agit d'une différence du mode d'acquisition plutôt que d'un simple retard.

Or, ces différences ont été observées dans une tâche expérimentale qui exigeante sur le plan cognitif. Il convient de rappeler que dans l'utilisation spontanée des formes apparemment les plus difficiles, le futur simple et l'imparfait, les différences avec les 2L1 et les L1 semblent moindres (*cf. (8) supra*). A cela s'ajoute le fait que deux mois plus tard les mêmes enfants L2 (Lena et Nancy) font de longs récits au passé composé et à l'imparfait de leur propre initiative (*cf. Kihlstedt, 2009 : 193*). L'imparfait est alors utilisé avec toutes sortes de verbes, y compris télique, comme dans l'exemple suivant de Lena:

- (10) 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 ***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 eL2, 9:3)

Le verbe *tomber* est utilisé tantôt à l'imparfait, tantôt au passé composé, pour reprendre la trame narrative. Tout se passe ici comme si Lena se servait de l'aspect morphologique disponible en français à son gré, parfois en faisant varier la distinction sur le même verbe, ici *tomber*, verbe télique, qui est rare à l'imparfait et plus fréquent dans sa forme perfective, *est tombé* ou *tomba*.

Comment concilier cet exemple avec la difficulté manifeste de l'imparfait au niveau de sa réalisation morphologique chez la même apprenante mise en évidence *supra*? Pourquoi, au niveau conceptuel de l'imparfait, tel qu'il s'utilise dans la conversation, les enfants L2 semblent-ils avoir moins de problèmes et se rapprochent davantage de leurs camarades L1 et 2L1?

Premièrement, nous pensons que la différence de tâche joue 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 ou sur le futur. Deuxièmement, il se peut que les enfants L2 constituent un cas particulier, se situant plus près des apprenants adultes pour certains phénomènes et plus près des enfants L1 ou 2L1 pour d'autres. Il est bien connu que la distinction perfective/imperfective est un problème général en aL2, y compris à des niveaux très avancés (*cf.* par exemple Kihlstedt 2002a, 2009 ; Howard 2007 ; Labeau 2009). Dans le sillage de Slobin (1996), de nombreuses études sur l'aL2 ont montré que si l'on n'a pas pris l'habitude de prêter attention, par ex., à l'aspect imperfectif/perfectif d'un événement dans sa L1, parce que la L1 ne marque pas grammaticalement cette distinction, il devient très difficile de la reconceptualiser et de l'utiliser en L2 de la même manière que les locuteurs natifs (*cf.* par ex. von Stutterheim 2003 ; Noyau *et al.* 2003).

Ainsi, si nous nous situons dans le cadre d'une différence fondamentale entre l'acquisition L1 et L2, nous pourrions proposer que le mécanisme d'acquisition du langage (LAD), caractéristique de la L1, se termine vers 3-4 ans pour la réalisation morphologique des temps verbaux. Or, en ce qui concerne une capacité plus générale de conceptualiser et d'utiliser les distinctions grammaticales que ceux-ci expriment dans le discours, comme par exemple le caractère imperfectif/perfectif des événements, il suffirait d'avoir commencé l'acquisition de la L2 avant le développement de la capacité discursive, qui évolue progressivement en L1 entre 5 et 10 ans (*cf.* Fayol 1994 ; Hickmann 2003) une fois que la morphologie est en place. Autrement dit, une première exposition à la L2 à 4 ans influencerait plus le développement de la morphologie, déjà acquise dans la L1 de l'enfant, que celui du discours qui, lui, suivrait plutôt un développement cognitif général, commun aux trois modes d'acquisition enfantin (L1, 2L1 et L2), développement qui laisse son empreinte « pour la vie », et qui facilite par là-même l'acquisition en L2 de phénomènes que les adultes L2 ont beaucoup plus de difficultés à intégrer. Des études ultérieures seraient nécessaires pour confirmer ou infirmer cette hypothèse sur la spécificité des enfants ayant commencé très tôt (vers 3 à 4 ans) leur acquisition d'une L2.

## 6. Remarques finales

Dans ce qui précède, nous avons comparé l'utilisation des temps verbaux chez des enfants âgés de 8 à 9 ans, qui représentent trois modes d'acquisition du français (acquisition monolingue, bilingue simultanée ou bilingue successive) dans une tâche de production induite des formes verbales. Il s'avère que les plus grandes différences se situent au niveau des réponses au futur simple et à l'imparfait. Les enfants L2 semblent suivre un itinéraire différent de celui des bilingues simultanés ou des monolingues, malgré un âge très précoce de début de l'acquisition (3,5 ans). Les différences concernent la réalisation induite des temps verbaux mais semblent moins certaines dans les conversations libres. Il nous semble qu'à l'avenir, le rôle de l'âge du début d'acquisition doit être pondéré par l'influence de la tâche, et s'élargir à des tâches qui permettraient d'élucider d'autres composantes de la capacité linguistique en L1, 2L1 et L2 précoce.

**Remerciements :** Nous remercions le Conseil de Recherche Suédois (Vetenskapsrådet) et la Fondation M. Bergwall pour des contributions financières à ce projet, ainsi que deux évaluateurs anonymes pour leurs remarques précieuses sur une version antérieure. Enfin, nous remercions l'équipe de Célia Jakubowicz d'avoir mis à notre disposition une partie de son matériel expérimental.

## RÉFÉRENCES

- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14, 281-299.
- 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, 129-158.
- Bronckart, J.-P. (1976). Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. Bruxelles: Dessart & Mardaga.
- Devitt, S. (1992). Form and Function in the Developing Verb System of Five learners of French as a Second Language. PhD. University of Dublin, Trinity College.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995). The Acquisition of Temporality in a Second Language. Amsterdam: Benjamins.
- 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, 261-283.
- Fayol, M. (1994). Le récit et sa construction. Lausanne: Delachaux & Niestle.

- Granfeldt, J. (2003). L'acquisition des catégories fonctionnelles. Etude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes. PhD. Etudes Romanes de Lund 67.
- Granfeldt, J. & Schlyter S. (2004). Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2. In P. Prévost & J. Paradis (Eds.), *Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*, 333-371. Amsterdam: Benjamins.
- Granfeldt, J., Schlyter, S. & Kihlstedt, M. (2007). French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. *PERLES* Lund University 24, 7-42.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies* 2, 159-183.
- Hickmann, M. (2003). Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, M. (2007). Language Issues in Canada: Multidisciplinary Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In C. Doughty & M.H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 539-588. Oxford: Blackwell.
- Jakubowicz, C. (2003). Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI. *Linguistics* 41, 175-214.
- Kihlstedt, M. (2002a). Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, 323-362. Amsterdam: Benjamins.
- Kihlstedt, M. (2002b). L'emploi de l'imparfait par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs. *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII-2, 7-16.
- Kihlstedt, M. (2009). L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants? Etude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2. In P. Bernardini, V. Egerland & J. Granfeldt (Eds.), *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65<sup>e</sup> anniversaire*. 179-196, Études romanes de Lund 85.
- Labeau, E. (2009). The imperfect mastery: the acquisition of the functions of imparfait by Anglophone learners. In E. Labeau & F. Myles (Eds.) *The Advanced Learner Variety: the Case of French*. Bern: Peter Lang.
- Meisel, J. (2008). Child second language or successive first language acquisition? In B. Haznedar & E. Gavruseva, E. (Eds.) *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A generative perspective*, 55-82. Amsterdam: Benjamins.
- Meisel, J. (2009). Age du début de l'acquisition successive du bilinguisme: effets sur le développement grammatical. In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (Eds.), *Apprentissage des langues*, 245-272. Paris: CNRS Editions.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: Benjamins.

- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M. (sous presse). A la source du futur : Premières formes verbales dans les productions spontanées de deux enfants français de 18 mois à 3 ans. A paraître dans *Faits de langues*.
- Noyau, C., De Lorenzo, C., Kihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz Espinar, G. & Schneider, R. (2003). Two dimensions of the representation of complex events structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. In H. Hendricks (Ed.), *The Structure of Learner Varieties*, 157-202. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rieckborn, S. (2007). Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich. Eine Studie zum Erwerb von Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen. PhD. *Philologia*, Bd 99, Hamburg.
- Riegel, M., PELLAT, J.-C. & Rioul, R. (1994). Grammaire méthodique du français. Paris: PUF.
- Rothweiler, M. & Kroffke, S. (2006). Bilingualer Spracherwerb: simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit. In J. Siegmüller, J. & H. Bartels, H. (Eds.), *Leitfaden Sprach-Sprechen Schlucken-Stimme*, 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-Réne Descartes.
- Sabeau-Jouannet, E. (1977). L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans. In F. François & D. François (Eds.), *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, 193-204. Paris: Larousse.
- Schlyter, S. (1990). The acquisition of tense and aspect. In J. Meisel (Ed.), *Two First Languages*. 87-121. Foris: Dordrecht.
- Schlyter, S. (1996). Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 1, 107-118.
- Schlyter, S. (2003). Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French. In C. Dimroth & M. Starren (Eds.), *Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Learner Language*, 15-45. Amsterdam: Benjamins.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 18, 1-15.
- Singleton, D. (à paraître). Ultimate attainment and the CPH – some thorny issues. Communication présentée au colloque international en hommage à Clive Perdue, Laboratoire UMR 7023 CNRS SFL et université de Paris VIII St Denis, Paris, 5-6 décembre, 2008.
- Slobin, D. (1996). From 'thought to language' to 'thinking for speaking'. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stutterheim, C. von (2003). Linguistic Structure and Information Organisation: The Case of Very Advanced Learners. In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (Eds.), *EUROSLA Yearbook 3*, 183–206, Amsterdam: Benjamins.
- Tracy, R. & Thoma, D. (sous presse). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & C. Dimroth (Eds.), *Functional Elements: Variation in Learner Systems*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Unsworth, S. (2005). Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch, PhD. Utrecht: Lot.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier/Hatier.

#### ABSTRACT

In this study, the acquisition of French as a second language by children (cL2) is in focus. The comparisons concern tense and aspect morphology in children aged 8 to 9 in three different acquisition modes: monolingual French children (L1), simultaneously bilingual children (two languages from birth, 2L1) and children immersed into French as a second language since 3.5 years of age (cL2). The production of present, past and future tense forms in a sentence completion task is examined. All children produce the expected forms to a great extent, but the L2 children differ from the two other groups: they produce less expected forms in general, and less imperfect and future forms in particular. The results are discussed in the light of the age of onset of acquisition and task influence. It is suggested that the development of morphology follows different acquisitional paths early on, whereas the use of tense forms in discourse follows a more general cognitive development in the three modes of child language acquisition.



## On-line sentence processing in Swedish: cross-linguistic developmental comparisons with French\*

MICHÈLE KAIL

*Laboratoire Structures Formelles du Langage, CNRS, UMR 7023 and  
Université de Paris VIII Saint Denis*

MARIA KIHLSTEDT

*CNRS UMR 7114 MoDyCo and Université de Paris Ouest Nanterre  
La Défense*

AND

PHILIPPE BONNET

*Laboratoire de Psychologie et Neuropsychologie Cognitive FRE 3292,  
CNRS-Paris Descartes*

(Received 26 February 2008 – Revised 21 July 2009 – Accepted 16 November 2010)

### ABSTRACT

This study examined on-line processing of Swedish sentences in a grammaticality-judgement experiment within the framework of the Competition Model. Three age groups from 6 to 11 and an adult group were asked to detect grammatical violations as quickly as possible. Three factors concerning cue cost were studied: violation position (early vs. late), violation span (intraphrasal vs. interphrasal) and violation type (agreement vs. word order). Developmental results showed that children were always slower at detecting grammatical violations. Irrespective of age, participants were faster at judging sentences with late violations, especially in the younger groups. Intraphrasal violations were more rapidly detected than interphrasal ones, particularly in adults. Finally, agreement violations and word order ones did not differ. The hierarchy of cue cost factors indicated that violation span was the dominant one. A cross-linguistic

---

[\*] This research was supported by a ‘School and Cognitive Sciences’ fellowship from the French Ministry of Research. Address for correspondence: Michèle Kail, Laboratoire Structures Formelles du Langage, Centre CNRS Pouchet, 59 rue Pouchet, 75849 Paris cedex 17, France. e-mail: kail.michele@wanadoo.fr

analysis with French (Kail, 2004) underlines the developmental processing abilities and the interdependence between cue cost and cue validity.

#### INTRODUCTION

On-line sentence processing by children is still an emerging field despite the fact that Tyler and Marslen-Wilson's (1981) pioneer experiments on English clearly underlined the theoretical merits of developmental studies. The growing importance of on-line methods in child-language research is well attested in Sekerina, Fernandez and Clahsen (2008), a volume providing overviews on innovative methods ranging from behavioural (word monitoring, probe recognition, real-time grammaticality judgement) to paradigms involving eye tracking (free-viewing and looking while listening) and event-related potentials. These on-line methods can be used with children from about 5 years of age onwards to study relatively complex syntactic and morphosyntactic phenomena.

The purpose of this study was to provide more developmental data on the on-line integration of two basic grammatical constraints, word order configuration and morphological agreement in Swedish, and to compare these processes with previous data obtained in French (Kail, 2004), a typologically contrasted language. Swedish is a Germanic language belonging to the Scandinavian branch of Indo-European languages such as Danish, Norwegian and Icelandic. French is a Romance language like Italian, Spanish and Portuguese. In our previous cross-linguistic studies using comparisons within Romance languages, we showed that typological closeness was not always predictive of all processing specificities, whether in off-line paradigms (Kail & Charvillat, 1988; Kail, 1989) or on-line ones (Kail, Costa & Hub Faria, 2008).

Cross-linguistic studies of monolinguals have been used extensively to study the syntactic development of children and adults of different native languages, with a view to determining how theoretically relevant linguistic differences affect performance and how regularities are useful in the search for universal mechanisms (Slobin, 1985).

Real-time language processing requires the listener or reader to integrate linguistic cues into the ongoing sentence representation. Language is a complex system that involves different types of information (i.e. phonological, syntactic, semantic, morphosyntactic) that must be retrieved and used to achieve comprehension. Different psycholinguistic theories agree that all these information types must be retrieved and used in normal on-line comprehension, but there is still some debate about the timing of information use and the nature of the interplay between syntactic and lexical-semantic information.

In the serial approach, the strongest claims, such as the garden path theory of Frazier (1987), propose that structural syntactic principles – minimal attachment and late closure – are sufficient to explain the initial pass analysis and the local phrase structure building. For example, according to late closure, the parser prefers to attach locally, low in the tree. Information from other components may play a role only after the parser has made an initial attachment. However, in the serial approach, Altmann (1989) provided evidence to suggest that referential information can influence the parser's decisions and prevent garden path effects. Likewise, Tanenhaus, Carlson and Trueswell (1989) have shown that thematic role information associated with the verb is rapidly accessed and used in the interpretation of the sentence. On the whole, as underlined by Mitchell (1994), much of the work on parsing is based on the notion that human parsing involves building something like 'linguists' tree diagrams'.

The interactive models challenge the idea that syntax occupies a privileged position in the initial parsing of sentences (McClelland, St John & Taraban, 1989; MacWhinney, 1987; MacWhinney & Bates, 1989). According to these models, the parser is immediately able to integrate all available linguistic information. In this single system all cues or constraints guide the construction of a unique representation as a function of their relative weights.

Our framework is the Competition Model (CM: MacWhinney, 1987; MacWhinney & Bates, 1989), an integrative-activation model of language comprehension and language use that emphasizes qualitative and quantitative linguistic variations across languages. In this model, the informational value of linguistic forms in a given language plays a probabilistic role in mapping surface forms to their underlying functions as directly as possible. The CM assumes parallel processing, and the language processor can use compound input cues that work across linguistic boundaries, e.g. prosody, morphology, lexicon and syntax. In contrast to modular theories in which different pieces of linguistic information are computed sequentially by separate processors, the CM processes information from various sources via a common set of perceptual, representational and retrieval mechanisms. Different cues cooperate and compete with each other in language comprehension, where coalitions and competitions represent the mediation process between forms and functions. When parallel activation of the formal and functional levels leads to competition, the co-evaluation of different linguistic sources becomes necessary and is directly determined by the validity of these cues in the particular language.

The major predictive construct of the CM is 'cue validity', evaluated as the product of 'cue availability' (how often a cue is there when needed) and 'cue reliability' (how often an available cue leads to the right

interpretation). Cue validity, availability and reliability are properties of the linguistic input. Validity can be measured directly in samples of spoken or written language and used to derive predictions concerning language processing by adults or language acquisition by children. According to McDonald (1986), availability can be expressed numerically as the ratio of the cases in which the cue is available over the total number of cases in a linguistic task. The probabilistic character of the CM suggests that, although two languages may both employ a set of rules that are obligatory in terms of grammar, the strengths of the mappings implied by those rules may differ between languages. To illustrate, in English and Spanish, both subject–verb agreement and word order cues are available but the validities of these two cues are different. Spanish has a rich set of marking for subject–verb agreement (*cantó*, *cantás*, *cantá*, *cantámos*, *cantáis*, *cantán* vs. *I sing*, *you sing*, *he sings*, *we sing*, *you sing*, *they sing*) and thus subject–verb agreement is a stronger cue for assigning agent–patient relations. However, Spanish allows the omission of a known subject and also permits more word order variations. As a result, word order is a relatively weak and unreliable cue for agency. English presents very few contrasts in verb morphology to mark the subject role. In addition, subjects are not omitted in declarative sentences and word order is rigidly preserved in most sentence types. Hence, in English, subject–verb agreement is a weak cue while word order is a very strong cue to the agent role of a sentence.

According to the processing hypotheses proposed in this model, another construct is ‘cue strength’. In a given language, cue strength is the probability assigned by the speaker to a specific linguistic device in order to assign a specific function. In the CM, cue strength is determined by cue validity.

To study cue strength in a given language, most CM experiments use a sentence-comprehension task in which native speakers are presented with sequences of words consisting of two nouns and a transitive action verb in one of three possible orders, NNV, NVN or VNN (e.g. *The cat is kissing the duck*), and are asked to say which of the two nouns is the performer (agent) of the action described in the sentence. A substantial body of studies (for reviews see MacWhinney & Bates, 1989; Kail, 1999; Bates, Devescovi & Wulfeck, 2001) conducted over a wide range of languages revealed a strong correlation between cue validity and cue strength in sentence processing. The results also showed that when there is competition between cues, the levels of choice in a group of adult subjects will closely reflect the relative strengths of the competing cues.

The assumption that children acquire sentence comprehension strategies in a sequence that is predictable from the cue validity of the grammatical devices in the adult language has been supported by a large set of

developmental studies conducted in various languages (MacWhinney & Bates, 1989). Children begin learning to comprehend sentences by first focusing on the strongest cue in their language. As children get older, the strength of all cues changes to match the adult pattern, with the most valid cues growing most in strength. Young children are relatively more influenced by cue availability, while in older children (8–10 years) and adults, cue strength is determined by cue reliability.

The second basic notion in the CM, ‘cue cost’, refers to the amount and type of processing required for the activation of a given form when cue validity is held constant. We suggested (Kail & Charvillat, 1988) that cues are distributed along a processing-type continuum that ranges from local (an interpretation can be computed as soon as the cue is encountered) to topological (the interpretation is delayed until all information is stored and compared). In some languages like French (Kail & Charvillat, 1988), Italian (Devescovi, D’Amico & Gentile, 1999) and German (Lindner, 2003), cue validity and cue cost interact during development. Some predictions based on the idea that children acquire sentence-interpretation strategies in an order that can be predicted from cue validity in the adult language have been updated to take into account the greater short-term memory demands of topological processing (Kail, 1999).

Assuming that cue validity and cue cost interact to determine cross-linguistic variations in the use and development of sentence-interpretation strategies, the investigation of cue cost requires more information about how listeners allocate their attention and make predictions in the course of sentence processing (Kail, 1999; Kempe & MacWhinney, 1999; Devescovi & D’Amico, 2005; Staron, Bokus & Kail, 2005).

In previous experiments, (Blackwell, Bates & Fisher, 1996) on-line grammaticality judgements where participants have to judge the grammaticality or ungrammaticality of sentences as quickly as possible were used. We proposed a variant of this task, the violation detection paradigm, where children as young as 6 and adults have to detect a linguistic violation in a sentence as quickly as possible. We used this paradigm to study verbal agreement processing by French adults (Kail & Bassano, 1997) and to examine the on-line integration of case cues by Greek children and adults (Kail & Diakogiorgi, 1998). In a study examining on-line grammaticality judgements in French children (from 6 to 11) and adults, Kail (2004) found that, at each age level, morphological agreement violations were more quickly detected than word order ones. This result followed the predictions based on cue validity in French. Second, each age group was faster at judging sentences with later occurring violations and this position effect was especially strong in the youngest group. This effect has been interpreted as an indication that listeners are using their grammatical knowledge to build expectations over the course of the sentence. Finally, intraphrasal violations

were more rapidly detected than interphrasal ones, this effect being observed only in the oldest groups and in adults. This result is both compatible with the CM and with serial models. The amount of memory required for on-line integration is low when attachments between units can be made locally (Frazier, 1987). In the CM, cues to sentence processing can be ranked along a dimension called ‘assignability’, referring to the amount of material that must be held in memory before a meaning assignment can be made.

The present article is devoted to increasing our knowledge of how these different factors affect on-line sentence processing from a double perspective: first, we examine how the factors develop over time and, second, we chose an uncommonly studied Germanic language, Swedish, which presents some interesting contrasts with French. On the one hand, Swedish is similar to English in that grammatical roles are indicated by word order, but in a different way, especially concerning the subject. On the other hand, as opposed to French, morphology is unevenly distributed on nouns (rich marking) and verbs (poor marking). The article is organized as follows: after a presentation of selected characteristics of word order and morphology in Swedish and French, we present an experiment using on-line grammaticality judgements conducted on Swedish children and adults, which is very close to the previous study conducted in French (Kail, 2004). In a cross-linguistic section, we then compare the developmental results obtained in both languages and, finally, we discuss the results in the light of the interaction between cue cost factors and cue validity during on-line sentence processing.

#### SELECTED CHARACTERISTICS OF SWEDISH AND FRENCH

Swedish and French differ in morphology and word order. The major differences can be summarized as follows: verb morphology is rich in French but poor in Swedish. Word order in Swedish is constrained by the V<sub>2</sub> rule, whereas word order in French allows some exceptions to the SVO rule due to cliticization and dislocations.

#### *Swedish*

*Word order.* Swedish has a canonical word order, SVO, for declarative sentences. But Swedish exhibits more variation than French in this respect. Like all Germanic languages except English, Swedish is a V<sub>2</sub> (verb-second) language. Whenever an adverbial, (1), a subordinate clause (2) or an object (3) is topicalized and occurs in sentence-initial position, subject–verb inversion is obligatory because the second position of the sentence is

targeted for the verb as in the following examples (X=adverbial, object or subordinate clause):

- (1) *Nu kommer han.* (XVS)  
Now come-PRES he  
'Now he comes.'
- (2) *När jag kom hem, träffade jag Lisa.* (XVS)  
When I come-PAST home, meet-PAST I Lisa  
'When I came home, I met Lisa.'
- (3) *Glass gillar han.* (OVS)  
Ice cream like-PRES he  
'He likes ice-cream.'

The VS option is used extensively in Swedish. In a corpus of spoken Swedish (Jørgensen, 1976), a nearly even distribution between the two options was observed: no subject-verb inversion occurred in 60% of all declarative clauses, whereas 40% exhibited the XVS pattern, where X could be an object, an adverbial or a subordinate clause.

Thus, the XVS pattern is mandatory in some frequent and clearly identifiable syntactic contexts in Swedish, which means that the following sentence used in the experiment constitutes a violation of word order:

- (4) *\*På lördagar den turkiska grannfrun fyller kylskåpet* (XSV instead of XVS)  
On Saturdays the Turkish-DEF neighbour-DEF fill-PRES fridge-DEF  
'On Saturdays, the Turkish neighbour fills the fridge.'

Another word order feature included in the experiment was the position of the adjective in noun phrases. In Swedish, adjectives are placed before the noun, with no exceptions. Thus, postposing the adjective is unambiguously a violation of word order, as in the following sentence from the experiment:

- (5) *\*På lördagar fyller den grannfrun turkiska kylskåpet.* (Noun+Adj instead of Adj+Noun)  
On Saturdays fill-PRES the neighbour-DEF Turkish-DEF fridge-DEF  
'On Saturdays, the Turkish neighbour fills the fridge.'

*Verbal and nominal agreement.* The paradigm of Swedish verbs is considerably less complex than in other Germanic languages. There is no subject-verb agreement. Neither number nor person is marked morphologically. Verbs are marked only for tense. For regular verbs, there are two main groups, the -*ar* group and the -*er* group. Table 1 presents the verb morphemes of Swedish.

TABLE I. Swedish verb morphemes (regular verbs)

	Imperative	Infinitive	Present	Preterite	Past Participle ( <i>supin</i> )	
-ar verbs	öppna!	öppna	öppnar	öppnade	öppnat	'to open'
-er verbs	ring!	ringa	ringe <sup>r</sup>	ringde	ringt	'to phone'

As shown in Table 1, the imperative form is a very informative form, for it indicates whether an -ar verb or an -er verb is at stake. The infinitive form is not conclusive because of its invariable -a suffix. The present tense morpheme is either -r, as in *öppnar* (= -ar verb) 'open(s)' or -er, as in *ringe<sup>r</sup>* (= -er verb) 'phone(s)'. The preterite morpheme is always -de. For the -ar verbs, with a final 'a' in the verb stem, this gives *öppnade* 'opened'. For the -er verbs with a final consonant in the stem, this gives *ringde* 'phoned', with a phonematic allomorphe, -te, after unvoiced consonants. The past participle, called the *supin*, is always marked with -t, as in *öppnat* 'opened' and *ringt* 'phoned'.

Evaluating the impact of verbal agreement on sentence processing in a language that only marks tense poses some difficulties. Tense is deictic and involves speech time, which is not relevant or discriminatory in the linguistic material used in our experiment. The only available choice for creating an audible, clear-cut distinction between correct and incorrect verb forms was the contrast between the infinitive and the present form of -er verbs, *ringa* vs. *ringe<sup>r</sup>* ('to phone' vs. 'phone(s)').<sup>1</sup>

Although there is not much inflection in the verbal system, Swedish noun morphology is relatively rich and complex. There are two genders: common (also called *uter*), *en*, and neuter, *ett*. The common gender is three times as frequent (Allen, 1971) and includes practically all animate nouns. The indefinite article is a preposed free morpheme, as in many languages: *en kaka* 'a cake'. The definite article is a suffix on the noun, *kaka-n* 'cake-the=the cake', gender-sensitive in the singular: *kaka-n* 'the cake' versus *vin-et* 'the wine', but neutralized to the -na morpheme in the plural: *kakor-na* 'cakes-the=the cakes', *viner-na* 'wines-the=the wines' (cf. Table 2).

Nouns and adjectives are inflected for gender, number and definiteness. Determiners and adjectives agree in gender, number and definiteness with the head noun. Definiteness is the most complex part. Morphological marking for definiteness on both the article and the noun is obligatory in adjectival attributive NPs. This is called 'double definiteness' and is

[1] For -ar verbs, the equivalent forms are *öppna* 'to open' vs *öppnar* 'open(s)'. The phonetic contrast is reduced to the 'r' and not always audible, since the final -r morpheme is often omitted in spoken Swedish.

## ON-LINE SENTENCE PROCESSING IN SWEDISH

TABLE 2. *Agreement of adjectival attributive NPs in Swedish*

	Singular indefinite	Singular definite	Plural indefinite	Plural definite
Common gender	<i>en god kaka</i> , a-COM/INDEF good-COM cake 'a good cake'	<i>den goda kakan</i> , the-COM/DEF good-DEF cake- COM/DEF 'the good cake'	<i>goda kakor</i> , good-PL cake- PL 'good cakes'	<i>de goda kakorna</i> , the-PL/DEF good-PL/DEF cake-PL/DEF 'the good cakes'
Neutral gender	<i>ett gott vin</i> , a-NEUT/INDEF good-NEUT/ INDEF wine 'a good wine'	<i>det goda vinet</i> , the-NEUT/DEF good-DEF wine-NEUT/DEF 'the good wine'	<i>goda viner</i> , good-PL wine-PL 'good wines'	<i>de goda vinerna</i> , the PL/DEF good-PL/DEF cakePL + DEF 'the good wines'

NOTE: DEF=definite, PL=plural, COM=common gender, NEUT=neuter gender.

characteristic of Swedish. The postposed definite article is then doubled with a free preposed definite article: *den/det* in the singular and *de* in the plural. The double definiteness also has consequences for the adjective, which takes on a strong and a weak form.

The strong form is used in indefinite contexts. It is unmarked for the common gender, e.g. *en god kaka* 'a good cake', but marked with *-t* in the neuter, as in *ett gott vin* 'a good wine'. In the plural, adjectives are marked with *-a*, irrespective of gender: *goda kakor* 'good boys', *goda viner* 'good wines'.

The weak form of the adjective, expressed by the suffix *-a*, occurs in definite NPs, whether singular or plural: *den/de goda kakan/kakorna* 'the good cake/cakes'. A consequence of this is that the adjectival suffix *-a* denotes several functions: indefinite plural and definite singular+plural.

Swedish exhibits some particularities that we have taken into account in our experiment. There is regular and systematic morphology in the noun phrase but not in the verbal system. Neither number nor person is marked on the verb, only tense. As far as word order is concerned, some structures follow strict word order rules, e.g. the position of the adjective, but others exhibit more variability: e.g. both SVX and XVS order are possible in main declarative sentences. These linguistic specificities are reflected in the acquisition of Swedish: word order (the V2 rule) is acquired in an error-free manner at the same time or even before verb morphology, around 2 years (e.g. Håkansson, 2005).

### French

*Word order.* The canonical word order in French is SVO. The first NP in a sentence is most frequently the agent, but canonical SVX is also preserved in sentences involving intransitive verbs (e.g. *mourir* 'to die') or elliptical

transitives (e.g. *manger* 'to eat'). Unlike Italian and Spanish, which are also SVX Romance languages, French does not permit subject ellipsis. Despite its pre-eminence, the canonical SVX order occurs along with other orders imposed by syntactic, pragmatic or contextual constraints.

A major exception to SVX order is the use of SOV order. SOV order in French is primarily due to the existence of a double series of clitic pronouns: preverbal direct object (*le*, *la*, *les*) and preverbal indirect object (*lui*, *leur*) pronouns. From the sentence:

- (6a) *Le soldat montre la flèche à l'indien.*  
       'The soldier shows the arrow to the Indian.'

all the following sentences may be derived:

- (6b) *Le soldat la montre à l'indien.*  
       The soldier it-DIR.OBJ shows to the Indian  
       'The soldier shows it to the Indian.'
- (6c) *Le soldat lui montre la flèche.*  
       The soldier to him-INDIR.OBJ shows the arrow  
       'The soldier shows the arrow to him.'
- (6d) *Le soldat la lui montre.*  
       The soldier it-DIR.OBJ to him-INDIR.OBJ shows  
       'The soldier shows it to him.'

Although direct object clitics are marked both for gender and number, these forms are identical to the definite articles (*le*, *la*, *les*). This potential ambiguity between clitics and articles present problems for left-to-right parsing in French as we have shown for children (Weissenborn, Kail & Friederici, 1990; Charvillat & Kail, 1991) and aphasic participants (Friederici, Weissenborn & Kail, 1991).

Nonetheless, this variability clearly operates within definite limits. French does not allow subject ellipsis, and tends to conserve canonical SVX in many constructions. Whenever non-canonical order appears in simple sentences it occurs with specific phenomena such as cliticization. Taken together these facts mean that SVX constructions are both frequent and informative in French.

*Verbal and nominal agreement.* Verbal agreement in French is determined by the number of the subject and, in some constructions, by its gender. Gender is expressed only in complex verbal forms composed of the auxiliary *être* 'be' and the past participle with a masculine, feminine and/or plural marking:

- (7a) *Les cerises sont ramassées au printemps.*  
       The cherries-FEM.PL be-3rd PL gathered-FEM.PL in springtime  
       'The cherries are gathered in springtime.'

- (7b) *Le cerisier est chargé de fruits.*

The cherry tree-MASC.SG be-3rd SG laden-MASC.SG with fruits  
 'The cherry tree is laden with fruits.'

In verbal forms composed of the auxiliary *avoir* 'have' and the past participle, there is usually no agreement for gender or number. In the oral code, French has a large degree of ambiguity in its inflectional system, particularly with the verbs of the 1st conjugation in the present tense (ending in *-er* in the infinitive form, like *chanter*), which are the most frequent.

- (8a) *je chante* I sing-1st SG, 'I sing'
- (8b) *tu chantes* you sing-2nd SG, 'You sing'
- (8c) *il chante* he sing-3rd SG, 'He sings'
- (8d) *ils chantent* they sing-3rd PL, 'They sing'

The various written inflections (*s* and *nt*) are inaudible because for all these items the pronunciation is the same. In the absence of strong information, *il chante* can be confounded with *ils chantent*. In our experiment, we used 2nd and 3rd conjugations in which the plural inflection is audible (e.g. *Il remplit* vs. *ils remplissent* 'he fill-3rd.SG=he fills' vs. 'they fill-3rd.PL=they fill').

As a general rule, nominal agreement concerns gender and number agreement of various units such as articles, adjectives, possessive and demonstrative pronouns. In the French lexicon, 60% of the nouns have exclusive gender, masculine or feminine, e.g. *le garçon* 'the boy' (MASC), and *la table* 'the table' (FEM). The remaining 40% of nouns can take both genders, e.g. *le tour* 'the turn' (MASC) and *la tour* 'the tower' (FEM). The masculine is more frequent than the feminine (Tucker, Lambert & Rigault, 1977), and the phonological information of the last syllable of the noun often has a high predictive value for gender assignment. Gender agreement is frequently realized through the addition of *-e* to the masculine form (*fort* (MASC) vs. *forte* (FEM) 'strong', or *grand* (MASC) vs. *grande* (FEM) 'big'). Such gender inflections are audible, contrary to number inflections such as *-s* or *-x* for plurals, which are inaudible (*homme* 'man' (SING) vs. *hommes* 'men' (PLUR)). In a very small set of nouns which constitute an exception, number is expressed by an audible contrastive flexion (*le journal* 'the newspaper' (SING) vs. *les journaux* 'the newspapers' (PLUR)).

#### MAIN FACTORS IN ON-LINE SENTENCE PROCESSING

As we previously mentioned, the notion of cue cost has to be specified in terms of processing constraints. We suggest that three main constraints are at work in on-line sentence processing: (i) the amount of linguistic information available to the listener at a given moment, which contrasts

early versus late integration (violation position); (ii) the phrase structure building, which contrasts intra- versus interphrasal violations (violation span); and (iii) the third constraint is language-specific. It concerns the relationship between morphology and word order in a given language (violation type). Our predictions on the main factors are the following.

*Violation position: early vs. late.* Some cross-linguistic research using the error detection paradigm (Wulfeck, 1993; Kail & Diakogiorgi, 1998) has shown that late violations are more rapidly detected than early ones, in children, normal adults and aphasics. This set of results suggests that the facilitation effect of late position is highly systematic. This effect has been interpreted as an indication that listeners are using their grammatical knowledge to build up expectations over the course of the sentence. Thus, our prediction is that, in their grammatical judgements, participants will be sensitive to the available amount of linguistic information at a given moment. For example, we expect that the verbal agreement violation *fylla* 'to fill' in (9a) will be more easily and more rapidly detected than in (9b) (Hypothesis 1):

- (9a) \**På lördagar efter att ha handlat på marknaden, fylla den turkiska grannfrun kylskåpet* (the infinitive instead of the present form in late position)  
On Saturdays, after to have shopped at market-DEF, **fill-INF** the Turkish-DEF neighbour-DEF fridge-DEF  
'On Saturdays, after going shopping at the market, the Turkish neighbour fills the fridge.'
- (9b) \**På lördagar fylla den turkiska grannfrun kylskåpet, efter att ha handlat på marknaden.* (the infinitive instead of the present form in early position)  
On Saturdays **fill-INF** the Turkish-DEF neighbour-DEF fridge-DEF, after to have shopped at market-DEF  
'On Saturdays, the Turkish neighbour fills the fridge, after going shopping at the market.'

Given that Kail (2004) showed that, in French, this effect tends to decrease with age, another aim is to examine the course of the position effect during development in Swedish.

#### *Violation span: intraphrasal vs interphrasal*

One assumption is that the processing system tries to assign cues to meaning as soon as possible, integrating each piece of linguistic information into larger structures compatible with the information obtained up to that point. Consequently, violations of elements belonging to the same constituent

(10a) (word order violation in the nominal phrase) should be detected more rapidly than violations of elements belonging to different main constituents  
 (10b) (word order violation across a constituent). Therefore, we predict (Hypothesis 2) that in Swedish, this factor constrains on-line sentence processing and its weight during development will be evaluated.

- (10a) \**På lördagar fyller den grannfrun turkiska kylskåpet, efter att ha handlat på marknaden.*

On Saturdays fill-PRES the neighbour-DEF Turkish-DEF  
 fridge-DEF, after to have shopped at market-DEF

‘On Saturdays the Turkish neighbour fills the fridge, after going shopping at the market.’

- (10b) \**På lördagar den turkiska grannfrun fyller kylskåpet, efter att ha handlat på marknaden.*

On Saturdays the Turkish-DEF neighbour-DEF fill-PRES  
 fridge-DEF, after to have shopped at market-DEF

‘On Saturdays the Turkish neighbour fills the fridge, after going shopping at the market.’

#### *Violation type: agreement vs. word order*

The main issue is to know how morphological and word order cues are integrated during real-time sentence processing in children and adults. Previous research on languages with rich morphology (Kail & Diakogiorgi, 1998; Kail, 2004) has shown that agreement violations are detected more rapidly than word order violations. There are very few experimental studies on sentence comprehension and cue validity in Swedish. In an off-line study on word order and animacy contrasts, Gullberg (1994) showed that agent identification by adults relied more on animacy than on word order cues. This result indicates that word order is not a dominant cue in Swedish.

The purpose of the experiment is to examine how morphological cues are integrated in on-line sentence processing as compared to word order cues. For example, will the violation in (11a) (early interphrasal morphological violation) be detected more rapidly than the word order violation in (11b) (early interphrasal word order violation), which was the case in French?

- (11a) \**På lördagar fylla den turkiska grannfrun kylskåpet, efter att ha handlat på marknaden.*

On Saturdays fill-INF the Turkish-DEF neighbour-DEF fridge-DEF, after to have shopped at market-DEF

‘On Saturdays, the Turkish neighbour fills the fridge, after going shopping at the market.’

- (11b) \**På lördagar den turkiska grannfrun fyller kylskåpet, efter att ha handlat på marknaden.*

On Saturdays the Turkish-DEF neighbour-DEF fill-PRES  
fridge-DEF, after to have shopped at market-DEF

'On Saturdays, the Turkish neighbour fills the fridge, after going shopping at the market.'

The linguistic properties of Swedish – no verbal agreement but rich NP morphology on the one hand, and variability of word order at the interphrasal level but strict word order within the NP on the other hand – and the lack of studies on cue validity in Swedish make it difficult to predict whether morphological violations will be more rapidly detected than word order ones or not. Consequently, Hypothesis 3 is exploratory, and therefore the experiment is likely to shed new light on this particular processing factor.

#### METHOD

##### *Participants*

Forty-four Swedish children participated in this study. They were divided into three age groups: 12 six- to seven-year-olds (mean age 6;8); 11 eight- to nine-year-olds (mean age 8;6); and 21 ten- to eleven-year-olds (mean age 10;10). In addition, 25 Swedish university students were tested as adult controls. All participants were native speakers of Swedish, living and attending schools/universities in Stockholm and Visby.

##### *Linguistic material*

Stimuli were declarative sentences with an animate subject, a verb, a direct object and an adverbial transitive complement which can easily be shifted (e.g. placed before or after the subject noun). The main verb consisted of a verb which marks the present with the -er morpheme, making it clearly distinguishable from the infinitive form. The overall length of each sentence was controlled (21–25 syllables).

Some minor modifications in the Swedish sentences were made to create sentences testing the same phenomena as in French. For example, the minimal NP, article+noun, was taken as a basis for violation at the intraphrasal level. The gender agreement violation in the previous study of French consisted in replacing *le garçon* (masculine gender) by \**la garçon* (feminine gender) 'the boy'. In the present study of Swedish, gender agreement violations were realized in the same way, by switching from one gender to the other: from *pojken* (common gender) to \**pojket* (neuter gender) 'the boy'.

The intraphrasal word order violation in French was realized by placing the article after the noun in the minimal NP: *\*garçon le* 'boy the'. The same violation is impossible in Swedish, where the definite article is always postposed and fused with the noun as a suffix: *pojken* 'the boy' (cf. Table 2). This impossibility led to the introduction of an attributive adjective in the Swedish NPs. The adjective is always prenominal in Swedish, as is the article in French. Thus, moving the adjective to the postnominal position, as in *\*den grannfrun turkiska*, corresponding to 'the neighbour Turkish', provides an unambiguous intraphrasal word order violation similar to the French *\*garçon le* ('boy the') or *\*voisine la* ('neighbour the'). This meant a bit longer NPs in Swedish, but it seemed more important to have an intraphrasal violation of word order comparable to the one in French. Also, the potential influence of the adjective, which is likely to be more perceptible than the article, will be accounted for in the discussion section below.

A total of 360 sentences were constructed consisting of 40 grammatical sentences and 320 ungrammatical sentences with the same contents as the grammatical ones. There were five different sentences at each level of a  $2 \times 2 \times 2$  design, representing orthogonal combinations of 2 positions (early vs. late), 2 structural spans (intraphrasal vs. interphrasal) and 2 violation types (word order vs. agreement). Eight lists of 40 grammatical and 40 ungrammatical sentences were generated. For a given semantic content, each list contained a different violation and the corresponding grammatical sentence. Each participant was assigned to one list and processed 80 sentences. An example is given in the Appendix.

#### *Experimental apparatus*

Participants' grammaticality judgements and error detections times were recorded using PsyScope (Cohen, MacWhinney, Flatt & Provost, 1993). The stimuli were read by a native speaker with the most appropriate intonational contour, tape-recorded and digitally stored in a microcomputer. The speech signals corresponding to each sentence were equalized for duration using Sound Edit Pro. The mean duration was 5740 ms for grammatical sentences and 5830 ms for ungrammatical sentences and, in French (Kail, 2004), they were respectively 5620 ms for grammatical sentences and 5710 ms for ungrammatical ones. In the ungrammatical sentences, a timer was started by a pulse on a second channel, placed at the offset of the word that made the sentence ungrammatical. In other words, a violation detection time was taken from that place in the sentence after which no legal completion could render the sentence grammatical, marked with exclamation mark, !, as in the following example:

- (12) \**På lördagar fylla ! (instead of fyller)* den turkiska grannfrun kylskåpet efter att ha handlat på marknaden

On Saturdays fill-INF ! the Turkish-DEF neighbour-DEF  
 fridge-DEF after to have shopped at market-DEF  
 'On Saturdays the neighbour fills the fridge after going shopping at  
 the market.'

Participants were tested individually during a session of approximately 20 minutes. They listened to 8 training items and afterwards the 80 test sentences were presented in a random order at fixed intervals of 2 seconds. No sentence was followed immediately by its grammatical or ungrammatical counterpart. Participants were asked to decide whether each sentence was grammatical and indicate their choice via a button box, pressing a red button for ungrammatical sentences and a green one for grammatical sentences. Children were instructed to listen carefully because they would hear each sentence only once, and to respond as quickly as possible in particular for ungrammatical sentences as soon as they could detect the violation. By pressing the button, the participant stopped the timer started at the offset of the violation and the time needed to detect the violation was computed.

#### RESULTS

Two analyses of variance were conducted, one on accuracy and the other one on detection times.

##### *Accuracy of on-line judgements*

The children's and adults' undetected violations consisted of over-acceptance (incorrectly accepting an ungrammatical sentence). A very small number of the grammatical sentences were considered as being ungrammatical (<2%). What can be called errors have to be analyzed before examining the main dependent variable, detection times. The data were absolute frequencies that were first transformed into relative frequencies. Then Fisher's angular transformation was applied to avoid variance dependency on the mean. The resulting variable had a nearly normal distribution. The transformation was an arc sine transformation computed using the following formula:  $y = 2 \arcsin \sqrt{p}$  where  $y$  is the new variable and  $p$  the relative frequency (proportion). To analyze these undetected violations, a mixed design ANOVA on transformed mean error rates was carried out with an age group (4)  $\times$  violation position (2)  $\times$  violation type (2)  $\times$  violation span (2) design in which age group was the only between participants factor. ANOVAS were run with participants ( $F_1$ ) or sentences ( $F_2$ ) as a random factor.

The violation position did not reach significance ( $F_1(1,65) = 1.10$ ,  $p = 0.298$ ,  $\eta^2 = 0.0001$ ). Swedish children and adults did not show greater

## ON-LINE SENTENCE PROCESSING IN SWEDISH

TABLE 3. *Undetected violations rates (%) by age group*

Age group	%
Age 6-7	44·3
Age 8-9	37·0
Age 10-11	32·2
Adults	19·3

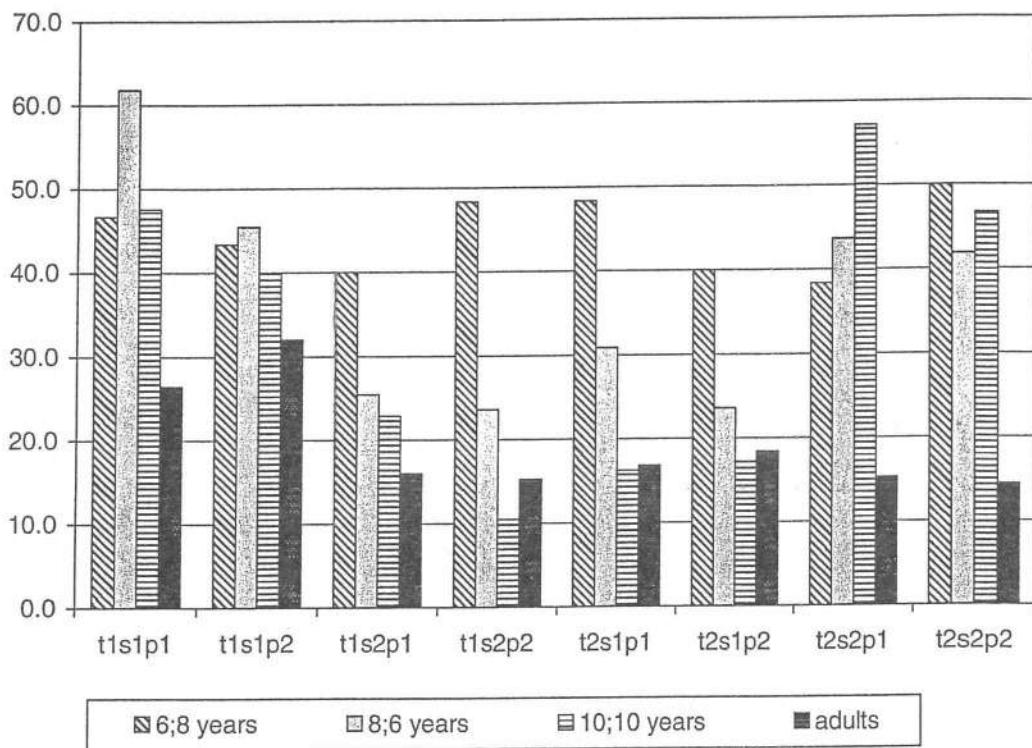
sensitivity to violations occurring late in the sentence. These results are in accordance with previous ones on English and French (Wulfeck, 1993; Kail, 2004). As far as violation span is concerned, there was no significant effect ( $F_1(1,65) = 1.67$ ,  $p = 0.201$ ,  $\eta^2 = 0.003$ ). There was no main effect of violation type either: children and adults detected agreement violations and word order violations to the same extent ( $F_1(1,65) = 1.37$ ,  $p = 0.246$ ,  $\eta^2 = 0.002$ ). Moreover, there were no significant four-way, three-way or two-way interactions.

As shown in Table 3, there was an overall developmental effect. Starting at the age of six or seven, children exhibited good sensitivity to grammatical violations – more than half of the ungrammatical sentences were judged correctly (55·7%). The undetected violation rates in each group indicated a main effect of age ( $F_1(3,65) = 12.11$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.117$  and  $F_2(3,156) = 27.57$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.057$ ).

There were also specific age-group effects. No significant developmental differences were found between the two younger groups (6- to 7-year-olds (44·3%) and 8- to 9-year-olds (37%)) ( $F_1(1,21) = 2.09$ ,  $p = 0.163$ ,  $\eta^2 = 0.006$ ). A significant difference was observed between the 6- to 7-year-olds and the 10- to 11-year-olds ( $F_1(1,31) = 7.33$ ,  $p = 0.011$ ,  $\eta^2 = 0.023$  and  $F_2(1,78) = 24.07$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.019$ ). Finally, there was a significant difference between the 10- to 11-year-old children and the adults ( $F_1(1,44) = 10.44$ ,  $p = 0.002$ ,  $\eta^2 = 0.036$  and  $F_2(1,78) = 25.63$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.010$ ). So, two developmental changes occurred, one between the youngest and the oldest children and one between the oldest children and the adults.

*Sentence structure comparisons*

A qualitative analysis (see Figure 1) as a function of violation structure – eight structures corresponding to all combinations of the two violation types (t), the two spans (s) and the two positions (p) – indicated a consistent pattern across ages. Figure 1 shows that four structures elicited more undetected violations than others: t1s1p1, t1s1p2, t2s2p1, and t2s2p2. Structures including gender agreement violations (t1s1) or subject–verb



t1: agreement violation    s1: intraphrasal violation    p1: early violation  
t2: word order violation    s2: interphrasal violation    p2: late violation

Fig. 1. Undetected violations rates as a function of age and violation structure.

word order violations ( $t_{2s2}$ ) generated the highest figures of undetected violations.

As shown in Table 4, regarding intraphrasal violations ( $s_1$ ), gender agreement violations between the noun and the article ( $s_{1t1}$ ) were more difficult to detect than incorrect word order violation ( $s_{1t2}$ ), i.e. postposed adjectives. On the one hand, this gender effect could be due to the weak auditory perceptibility of the phonemic contrast between the articles *den* [dən:] and *det* [de:t]. On the other hand, the prenominal adjective introduced sequential discontinuity between the gender mark in the article and the gender mark on the noun. This resulted in discontinuous gender morphology within the NP, which is more difficult to process because of higher demands on working memory.

Regarding interphrasal violations ( $s_2$ ), word order violations (incorrect subject–verb inversion:  $t_{2s2}$ ) were less often detected than verbal agreement violations (the infinitive instead of the present:  $t_{1s2}$ ). The latter were apparently easier, especially for the 8- to 9-year-olds (46.2% vs. 24.1%) and 10- to 11-year-olds (51.9% vs. 16.7%). It should be noted that this difference disappeared in the adult group (15.5% vs. 14.8%).

## ON-LINE SENTENCE PROCESSING IN SWEDISH

TABLE 4. *Undetected violations rates: interaction between violation type (t) and violation span (s), by age group*

Age 6-7		Age 8-9		Age 10-11		Adults		
s1	s2	s1	s2	s1	s2	s1	s2	
t1	44.9	44.0	t1	53.6	24.1	t1	43.8	16.7
t2	44.1	44.1	t2	27.2	46.2	t2	17.6	51.9
						t1	29.2	15.5
						t2	17.6	14.8

TABLE 5. *Detection times (ms), by age group*

Age group	Mean	Standard deviation
Age 6-7	2690	1115
Age 8-9	2464	1254
Age 10-11	2139	1082
Adults	1507	1025

*Detection times*

To determine whether cue cost changes with age, an ANOVA on mean detection times for correctly rejected ungrammatical sentences was carried out with an age group (4)  $\times$  violation position (2)  $\times$  violation type (2)  $\times$  violation span (2) mixed design in which age group was the only between participants factor. ANOVAS were run with participants ( $F_1$ ) or sentences ( $F_2$ ) as a random factor.

First, as regards main effects, they were all significant except violation type. Among the two-way, three-way and four-way interactions, only two were significant (age by violation position and age by violation span by violation position). Neither the violation position by violation span by violation type interaction ( $F_1(1,65)=1.38$ ,  $p=0.244$ ,  $\eta^2=0.0007$ ) nor the four way interaction ( $F_1(3,65)=1.30$ ,  $p=0.282$ ,  $\eta^2=0.0021$ ) were significant. The significant results are presented in what follows.

*Age effect*

Not surprisingly, children were slower than adults at detecting grammatical violations. The overall analysis yielded a significant main effect of age on detection time ( $F_1(3,65)=10.53$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.147$  and  $F_2(3,156)=59.80$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.145$ ).

Table 5 shows that detection times decrease through age groups. There is neither significant difference between 6- to 7-year-olds and 8- to 9-year-olds ( $F_1(1,21)=0.640$ ,  $p=0.433$ ,  $\eta^2=0.003$ ), nor between 8- to 9-year-olds and 10- to 11-year-olds ( $F_1(1,30)=1.925$ ,  $p=0.176$ ,  $\eta^2=0.008$ ). However, 10- to 11-year-olds and adults differed significantly ( $F_1(1,44)=10.11$ ,

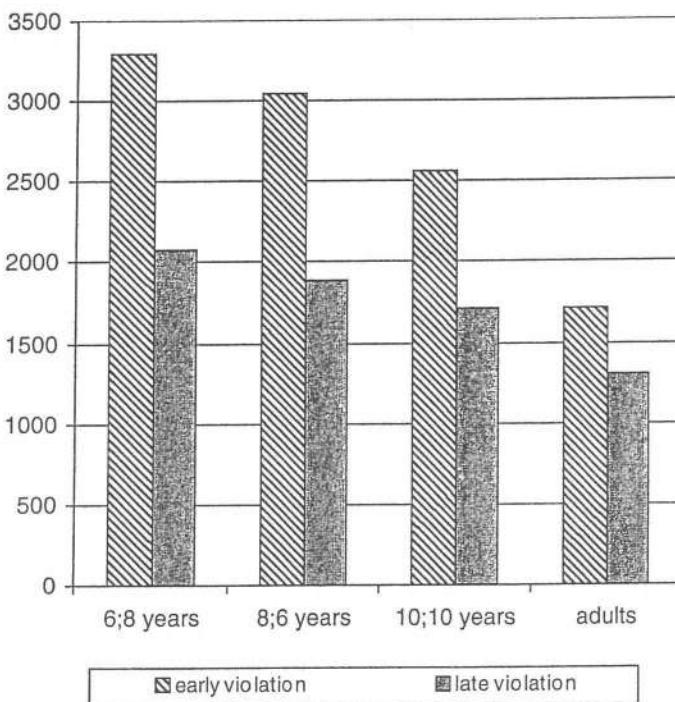


Fig. 2. Mean detection times (ms) as a function of violation position and age.

$p=0.003$ ,  $\eta^2=0.047$  and  $F_2(1,78)=87.29$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.048$ ). Recall that the ability to detect grammatical violations also changed significantly from age 10 to 11 onwards. A linear-trend test across the four age ranges yielded significant results ( $F_1(1,65)=26.50$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.124$  and  $F_2(1,156)=160.17$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.130$ ). The sum of squares for the linear trend accounted for 84% of the sum of squares between the age groups in the participant analysis, and for 89% in the item analysis.

#### *Violation position: early vs. late violation*

As predicted (Hypothesis 1), late violations were detected more rapidly than early ones ( $F_1(1,65)=150.59$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.116$  and  $F_2(1,156)=180.35$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.091$ ).

Figure 2 shows that every age group was faster at judging sentences when the violation occurred later in the sentence, whether at age 6 to 7 ( $F_1(1,11)=78.89$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.046$  and  $F_2(1,39)=80.20$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.034$ ), at age 8 to 9 ( $F_1(1,10)=37.52$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.038$  and  $F_2(1,39)=66.77$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.032$ ), at age 10 to 11 ( $F_1(1,20)=52.10$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.039$  and  $F_2(1,39)=42.87$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.025$ ) or among adults ( $F_1(1,24)=14.70$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta^2=0.011$  and  $F_2(1,39)=12.46$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta^2=0.007$ ). These differences were decreasing with age. So the interaction between age and violation position was significant

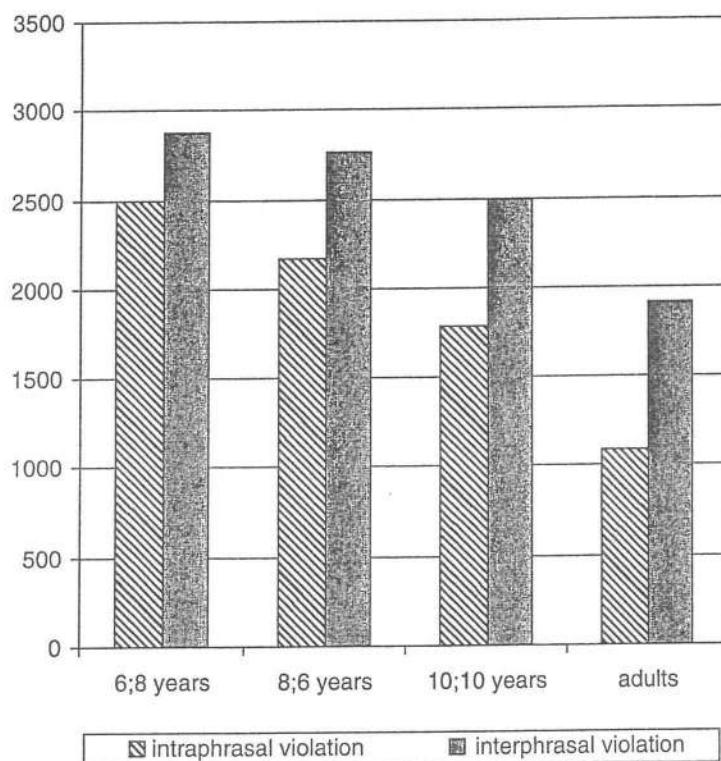


Fig. 3. Mean detection times (ms) as a function of violation span and age.

( $F_1(3,65)=8.04$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.019$  and  $F_2(3,156)=4.55$ ,  $p=0.004$ ,  $\eta^2=0.007$ ).

#### *Violation span: intra- vs. interphrasal violations*

On the basis of Wulfeck's data (1993) for English and Kail's (2004) for French, we predicted that intraphrasal violations would be more rapidly detected than interphrasal ones in Swedish. The overall analysis supported this prediction (Hypothesis 2) ( $F_1(1,65)=90.96$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.081$  and  $F_2(1,156)=114.86$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.053$ ). The prediction was also confirmed at each individual age (see Figure 3), and there was no interaction with age ( $F_1(3,65)=1.57$ ,  $p=0.205$ ,  $\eta^2=0.0042$ ). Intraphrasal violations were always easier to detect, whether at age 6 to 7 ( $F_1(1,11)=4.91$ ,  $p=0.049$ ,  $\eta^2=0.005$  and  $F_2(1,39)=3.57$ ,  $p=0.066$ ), at age 8 to 9 ( $F_1(1,10)=9.15$ ,  $p=0.013$ ,  $\eta^2=0.010$  and  $F_2(1,39)=18.32$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.012$ ), at age 10 to 11 ( $F_1(1,20)=27.05$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.028$  and  $F_2(1,39)=47.37$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.030$ ) or in adulthood ( $F_1(1,24)=63.34$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.043$  and  $F_2(1,39)=77.49$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.022$ ).

Neither the overall interaction between age, violation position and violation type ( $F_1(3,65)=2.09$ ,  $p=0.110$ ,  $\eta^2=0.0042$ ), nor the interaction

between age, violation span and violation type ( $F_1(3,65)=0.99$ ,  $p=0.403$ ,  $\eta^2=0.0023$ ), was significant. The age-by-position-by-span interaction was significant ( $F_1(3,65)=3.62$ ,  $p=0.018$ ,  $\eta^2=0.006$  and  $F_2(3,156)=2.08$ ,  $p=0.105$ ,  $\eta^2=0.006$ ) and the span by position interaction was also significant ( $F_1(1,65)=6.15$ ,  $p=0.016$ ,  $\eta^2=0.003$  and  $F_2(1,156)=114.86$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.053$ ). For early violations, there was no effect of violation span, while for late violations, intraphrasal violations were detected more rapidly than interphrasal ones. This interaction was significant in the two younger groups (age 6 to 7: 2080 ms vs. 3300 ms,  $F_1(1,11)=8.18$ ,  $p=0.016$ ,  $\eta^2=0.006$  and  $F_2(1,39)=20.96$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.009$ ; age 8 to 9: 1882 ms vs. 3114 ms,  $F_1(1,10)=6.29$ ,  $p=0.031$ ,  $\eta^2=0.003$  and  $F_2(1,39)=14.68$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.007$ ), but disappeared in the two older groups.

When the violation occurred early in the sentence, the younger participants detected interphrasal violations as rapidly as intraphrasal ones. This unexpected result could stem from the existence of a single constituent before the verb (an adverbial), which represents the prototypical use of subject–verb inversion in Swedish (XVS). In later violations, two constituents precede the verb; this pattern may have confused the younger children (who have a smaller working-memory capacity) and may therefore have delayed the detection of interphrasal XVS violations.

#### *Violation type: agreement vs. word order violations*

As shown in Figure 4, for children and adults, agreement violations were not more rapidly detected than word order violations at any age (Hypothesis 3) ( $F_1(1,65)=0.29$ ,  $p=0.592$ ,  $\eta^2=0.0002$  and  $F_2(1,156)=1.06$ ,  $p=0.305$ ,  $\eta^2=0.008$ ). Furthermore, the results indicated no interaction between violation type and violation span ( $F_1(1,65)=3.50$ ,  $p=0.066$ ,  $\eta^2=0.0028$ ) and between violation type and violation position ( $F_1(1,65)=0.08$ ,  $p=0.778$ ,  $\eta^2=0.0001$ ). There was no interaction with age ( $F_1(3,65)=0.23$ ,  $p=0.875$ ,  $\eta^2=0.0004$ ).

#### *Sentence structure comparisons*

A comparative age analysis of the eight structures involving violations yielded very robust results (see Figure 5). Two structures were most quickly detected at every age: intraphrasal violations occurring late in the sentence gave rise to the fastest detection times regardless of the violation type (t1s1p2: 1352 ms; t2s1p2: 1301 ms).

On the other hand, two structures elicited longer detection times than the others. At every age, an interphrasal word order violation occurring early in the sentence took the longest amount of time to detect (t2s2p1: 3017 ms); it was followed by an interphrasal agreement violation occurring early (t1s2p1: 2724 ms).

ON-LINE SENTENCE PROCESSING IN SWEDISH

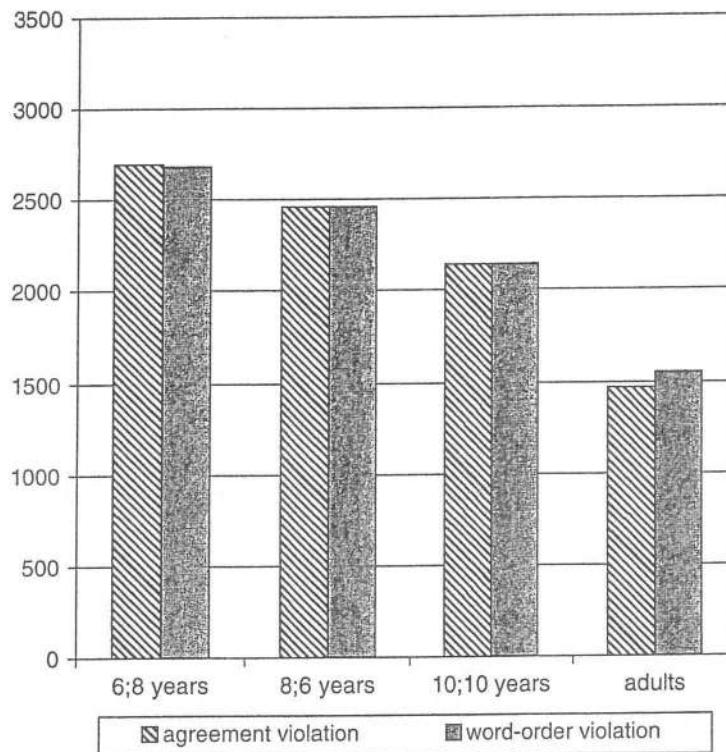
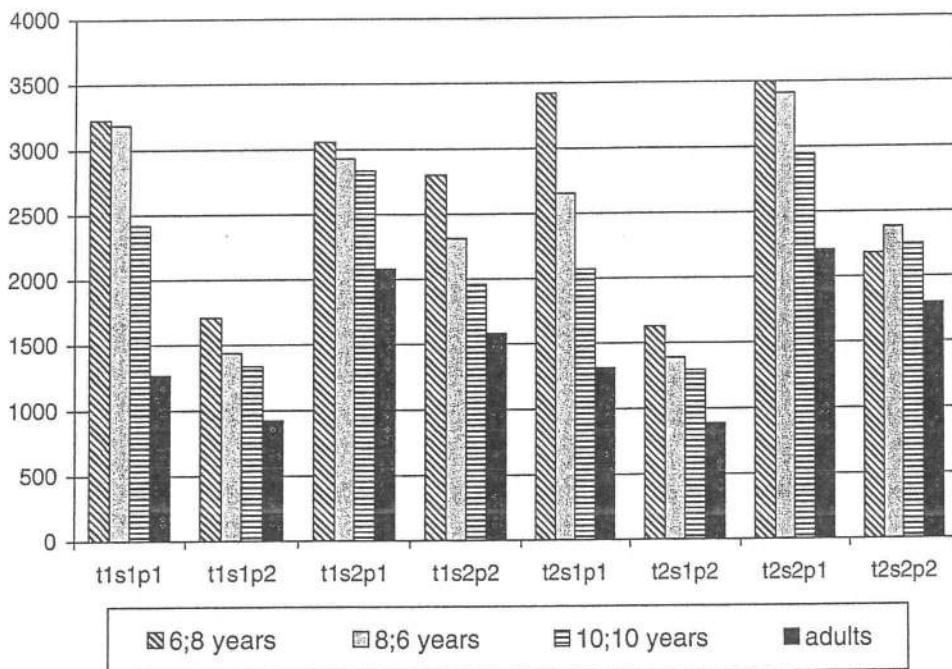


Fig. 4. Mean detection times (ms) as a function of violation type and age.



t1: agreement violation    s1: intraphrasal violation    p1: early violation  
 t2: word order violation    s2: interphrasal violation    p2: late violation

Fig. 5. Mean detection times (ms) as a function of age and violation structure.

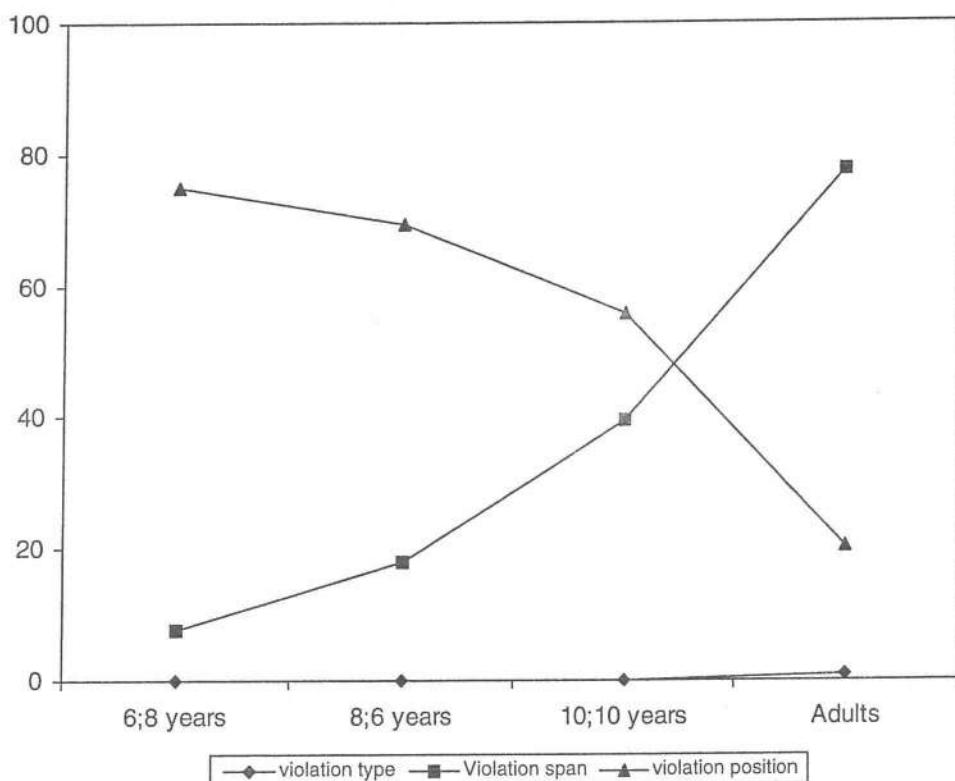


Fig. 6. Percentage of detection times variance resulting from main effects in each age group.

#### *Weight of the different factors*

The detection times indicated some developmental changes pertaining to the respective weights of the various factors used by children and adults during on-line sentence processing.

Figure 6 shows the developmental courses illustrated by the size effect from the ANOVA results. For each age group, variance percentages were measured by  $S_{\text{effect}}/S_{\text{total}}$ , the latter including all interactions. There was a clear developmental change between age 10 to 11 and adulthood. At the age of 6 to 7, the most important factor (75 % of variance) was the position of the violation in the sentence, which elicited a large difference: early violations took 3300 ms to be detected, whereas late ones took 2080 ms. The second-most important factor was the violation span, which explained 7.5 % of variance: intraphrasal violations were detected more quickly (2497 ms) than interphrasal ones (2884 ms). Finally, the type of violation had no effect in this age group.

For the 8- to 9-year-olds, the same factor ranking was obtained. The dominant factor was the violation position, explaining 69 % of variance (early: 3046 ms; late: 1882 ms), which was followed by the violation span

## ON-LINE SENTENCE PROCESSING IN SWEDISH

(interphrasal: 2760 ms; intraphrasal: 2168 ms), explaining 18% of variance. As in the youngest group, violation type had no effect.

For the 10- to 11-year-olds, even though position remained the dominant factor explaining 59% of variance (early: 2567 ms; late: 1711 ms), the violation-span effect increased (interphrasal: 2499 ms; intraphrasal: 1780 ms) explaining 39.5% of variance, and the violation type still had no effect. Among the adults, the factor hierarchy changed. Violation span became by far the most important factor, explaining 77.5% of variance (intraphrasal: 1097 ms; interphrasal: 1916 ms), whereas position lost its importance (early: 1716 ms; late 1297 ms), explaining 20% of variance.

## DISCUSSION

The purpose of this study was to examine on-line sentence processing in children and adults in Swedish from a cross-linguistic perspective. Experiments were conducted in order to evaluate how three factors determine ongoing language processing by children and adults: the amount of linguistic information at a given point, the phrase structure building and a language-specific factor related to morphology and word order patterns. The grammatical judgement task allowed for analyzing accuracy as well as detection times, both of which are discussed below.

Concerning the first factor, the accuracy analysis showed that neither the children nor the adults exhibited greater sensitivity to violations appearing late in the sentence as compared to those occurring early. These results are in line with previous studies on English (Wulfeck, 1993) and French (Kail, 2004). By contrast, sentences with violations occurring late were consistently detected more quickly than early violations at every age range. So regarding detection times, our results confirm that by the age of 6 or 7, Swedish participants were able to take advantage of previous linguistic information to formulate accurate expectations about subsequent information in the sentence. It could be also possible that as the sentence proceeded, children became more certain of the structure. This position effect tended to decrease with age. This decrease was closely linked to the increasing role of the structural sentence constraints (violation span).

As to phrase structure building, the participants did not detect intraphrasal violations more easily than interphrasal ones. A plausible explanation lies in the discontinuous morphology within the NP, because of the adjective. In the incorrect noun phrase *det turkiska grannfrun*, the subject has to retain the gender marking of the article in working memory in order to make predictions about the gender of the noun. The adjective was introduced in order to find a parallel to the French intraphrasal word order

violation *\*voisine la* (cf. 'Linguistic material' above). As regards undetected violations, it is plausible that adjectives are differently processed as compared to articles.

However, the detection times indicated another pattern. The adjective did not seem to be a source of delayed detection times. On the contrary, all participants detected intraphrasal violations more rapidly than interphrasal ones. These results validate the prediction that violations within the same constituent are detected more rapidly than violations that cross the constituent boundary. Furthermore, the gap between intra- and interphrasal detection times increased with age and became dominant with development. An in-depth analysis of the cue hierarchy concerning the detection times showed that this factor became the most important one for Swedish adults.

One possible explanation for the difference between intra- and interphrasal violations is linked to some language-specific features of the interphrasal violations. As mentioned above (cf. 'Linguistic material'), subject-verb agreement for person or number does not exist in Swedish. The difference between the infinitive and the present tense forms is of another kind. Whereas subject-verb agreement is a pure morphological assignment of the subject, the infinitive is a default form that never takes a subject. The difference between *fylla* 'fill' and *fyller* 'fills', which is, on the surface, a verbal agreement contrast, involves a change of grammatical category from an expected inflected verb form to an uninflected verb form where subject assignment is never at stake. The interphrasal violation of word order, the VS and the SV patterns in Swedish, is governed by strict rules, but the fact that the two patterns co-exist in fairly similar proportions in the language somewhat weakens their relative availability.

There is a clear link between verb inflection (finiteness) and word order in Swedish in that the V2 rule applies only to inflected verbs. To hear the infinitive *fylla* at the position in the sentence reserved for the inflected verb might have caused an additional difficulty that delayed the detection times. Thus, the specificities of Swedish enhanced the effect of the phrase building factor in the adults' on-line sentence processing.

Finally, as far as violation type is concerned, we previously mentioned that it is difficult to make a strong prediction on this factor in Swedish. This view was confirmed by the data. Our results indicate that on-line sentence processing does not exhibit differences between morphological and word order constraints. This finding is compatible with the main linguistic features of this language: contrary to Romance languages, Swedish does not present systematic verbal and nominal agreement. Verbs are inflected only for tense, whereas noun phrase markers indicate number, gender and definiteness in a relatively complex way. Grammatical roles are to a large extent assigned by word order but, contrary to English,

constraints on the SVO order are more variable and subject–verb inversion is frequent.

It is worth mentioning that in the L<sub>1</sub> acquisition of Swedish, word order and morphology are intertwined in development from the start. For example, Swedish L<sub>1</sub> children start with variable word order and use the V<sub>2</sub> rule as soon as they produce inflected verbs. Subject–verb inversion is usually acquired by L<sub>1</sub> children around the age of two years. This close relationship between verb inflections and verb placement in L<sub>1</sub> development has been observed also in German and Dutch (Clahsen & Muysken, 1989). For Swedish, it has further been empirically documented that there is an increase in the use of XVS structures around age 2;0–2;6, about the same time as there is an ‘explosion of tense morphology’, according to Christensen (2004).

Further studies are needed to confirm the finding that Swedish on-line sentence processing depends equally on word order and on morphological constraints.

#### *Cross-linguistic comparisons between Swedish and French*

Data show that for detection times, French participants were always faster than Swedish ones. Even though we were not directly interested in this global comparison, because it is always problematic to make comparisons across experiments, the differences are pretty striking:

French: 2573 ms at 6;8: 2017 ms at 8;6: 1123 ms at 10;10: 790 ms in adults  
 Swedish: 2690 ms at 6;8: 2464 ms at 8;6: 2139 ms at 10;10: 1507 ms in adults.

These global differences could be linked to the relative perceptibility of violations in each language. From previous studies on case marking violations in Modern Greek (Kail & Diakogiorgi, 1998), we know that the perceptibility of the violations could result in more errors and longer detection times within a language, but we have not done such a study either in Swedish or in French. It could also be due to the fact that the Swedish nominal paradigm (double definiteness, adjective inflections) is more complex and more ambiguous than the French one. The informational value of an inflection as a function of the size of the morphological paradigm (differences of relative entropy; Moscoso del Prado Martin, Kostic & Baayen, 2004) has to be taken into account. A related issue is discussed by Kempe and MacWhinney (1999), in a study on the acquisition of case marking by native speakers of English who learn Russian and German as a second language. The results showed that the more complex language, Russian, was acquired faster than German, a language with more frequent neutralizations of case, introducing ambiguity and

consequently lower reliability of case marking resulting in a slower acquisition rate.

As regards early vs. late integration, in both languages late violations were more rapidly detected than those occurring early in the sentence. The analysis of cue hierarchy showed that early/late integration is the most important factor for young Swedish (6 to 10 years) and French (6 to 8 years) children, explaining about 80% of variance. For these children, the prevalence of position effect indicated that during this stage (6 to 10 years), on-line processing is characterized by its dependence on previous linguistic information in the sentence. The position effect decreased with age in both languages. The impact of this factor and its systematic decrease with age, argue in favour of considering the amount of previous linguistic information as a common on-line processing factor.

Concerning phrase structure building, detection times indicated that Swedish participants detected intraphrasal violations more rapidly than interphrasal ones at every age. Our analyses revealed that this factor became the dominant one in Swedish adults, explaining 78% of variance. In French, this factor was only confirmed for the oldest children and the adults, explaining between 38% and 16% of variance. It was never a dominant factor for the French participants.

Finally, contrary to Swedish participants, who did not rely more on agreement cues than on word order cues, French participants relied on agreement cues rather than on word order cues at each age level. The violation type became the most important factor in French adults, explaining 60% of variance. These results for French confirmed previous studies showing the greater impact of agreement cues as compared to word order cues in on-line sentence processing on various tasks (word monitoring: Charvillat & Kail, 1991; grammaticality judgements: Kail & Bassano, 1997).

#### *Cue cost, cue validity and the development of processing abilities*

Young children approach on-line sentence processing with limited processing resources. An important issue is whether, during on-line sentence processing, children use the same kind of linguistic information as adults do. We have shown that younger Swedish and French children use quite exclusively the sentential context to integrate linguistic information as sentences are processed. This phenomenon was found in various languages, not only in Swedish and French but also in Modern Greek (Kail & Diakogiorgi, 1998) and in Portuguese (Kail *et al.*, 2008). The integration process in the CM is referred to as 'cue assignability', i.e. the capacity of a linguistic cue (e.g. morphological marking) to provide immediate integration. For example, local cues have high assignability and topological

or discontinuous cues have low assignability. Cue assignability implies working-memory processes and in our future research it might be worthwhile to include a test of working memory so that high- and low-span children can be compared. Indeed, several recent studies on on-line sentence processing in children have underlined the relevance of working memory. For example, Fabrizio, Guasti and Adani (2006), using a self-paced listening task, showed that Italian-speaking 9-years-olds were unable to repair an initial subject relative analysis. They also found that children with higher memory spans were more likely than children with lower memory spans to use agreement information (number agreement on the auxiliary verb) to revise their initial structural hypothesis. The effects of working memory capacity have been confirmed in studies showing that children with low memory span do not show the reactivation of antecedents at gaps demonstrated by children with higher memory spans (Roberts, Marinis, Felser & Clahsen, 2007).

It is interesting to note that the developmental changes we found in children around 9 years of age is also the age identified by Trueswell (2008) when children are able to revise their initial parsing taking into account the subcategorical requirements of the verb. Trueswell argues that increased revision ability is attributable to the development of cognitive control and executive function.

The development of processing mechanisms can be described as a type of 'linguistic tuning' (Cuetos & Mitchell, 1988), in that the statistical properties of the language may tune the processing system to use the available cognitive resources in the most efficient way. In our view, grammaticality judgements do not require evaluations of complete syntactic representations but instead can be based on how well the incoming sentence conforms to the statistical regularities of the language acquired in the course of learning. Our previous comparative work on Spanish and French on-line processing (Kail, 1989) has shown that strong cues, i.e. morphological or case marking ones, tend to saturate the on-line processing system. In fact, confirming cues does not necessarily speed the processing of a sentence. For example, Kail (1989) has found that the presence of a clitic pronoun can actually slow processing in both French and Spanish even though it eventually aids in the interpretation of the sentence. In the same way, examining the on-line processing of morphological and semantic cues in Russian and German, Kempe and MacWhinney (1999) have provided evidence for the non-cumulative effects of redundant cues for on-line processing. The degree to which the assignment of grammatical roles relies on strong cues will determine the way cue cost and cue validity (mainly reliability) interact in a given language. For example, in Spanish, the reliability of the accusative marking was a very good predictor of cue cost.

French nominal and verbal agreement availabilities are also on-line efficient cues (Kail, 2004). In contrast, the lack of a higher reliable cue in a language like Swedish gives way for other components of cue cost, like cue assignability expressed through the intraphrasal/interphrasal constraints.

In the present study focusing on Swedish, we move to deepen our knowledge of cue cost factors. The study of the interdependency of cue validity and cue cost requires more systematic cross-linguistic comparisons since the relationship between cue validity and cue cost proves to be more complex than previously stated in the CM. The major findings we have obtained so far point towards the need for a more fine-grained model in order to get a more precise picture of how the on-line language processing system develops and how cue cost factors limit the application of cue validity.

## REFERENCES

- Allen, S. (1971). *Nusvensk frekvensordbok 2: Lemman*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Altmann, G. T. M. (1989). Parsing and interpretation: An introduction. *Language and Cognition Processes* 4, 1-19.
- Bates, E., Devescovi, A. & Wulfeck, B. (2001). Psycholinguistics: A cross-language perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 369-99.
- Blackwell, A., Bates, E. & Fisher, D. (1996). The time course of grammaticality judgement. *Language and Cognitive Processes* 11, 337-406.
- Charvillat, A. & Kail, M. (1991). The status of canonical SVO sentences in French: A developmental study of the on-line processing of dislocated sentences. *Journal of Child Language* 18, 591-608.
- Clahsen, H. & Muysken, P. (1989). The UG paradox in L2 Acquisition. *Second Language Research* 5, 1-29.
- Cohen, J., MacWhinney, B., Flatt, M. & Provost, J. (1993). PsyScope: An interactive graphic system for designing and controlling experiments in the psychology laboratory using Macintosh computers. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers* 25(2), 257-71.
- Christensen, L. (2004). The acquisition of tense. In G. Josefsson, C. Platzack & G. Håkansson (eds), *The Acquisition of Swedish Grammar*, 31-74. Amsterdam: John Benjamins.
- Cuetos, F. & Mitchell, D. C. (1988). Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of the late closure strategy in Spanish. *Cognition* 30, 73-105.
- Devescovi, A. & D'Amico, S. (2005). The competition model: Cross-linguistic studies of on-line processing. In M. Tomasello & D. I. Slobin (eds), *Beyond nature-nurture. Essays in honor of Elizabeth Bates*, 165-91. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Devescovi, A., D'Amico, S. & Gentile, P. (1999). The development of sentence comprehension in Italian: A reaction time study. *First Language* 19, 129-63.
- Fabrizio, A., Guasti, M. T. & Adani, F. (2006). Relative clause processing by Italian children: A self-paced listening study. Paper presented at the Workshop on On-line Methods in Children's Language Processing, Graduate Center of the City University of New York (CUNY).
- Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In M. Coltheart (ed.). *Attention and performance II*, 559-86. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Friederici, A., Weissenborn, J. & Kail, M. (1991). Pronoun comprehension in aphasia: A comparison of three languages. *Brain and Language* 41, 289-310.

ON-LINE SENTENCE PROCESSING IN SWEDISH

- Gullberg, M. (1994). Who is doing what to whom? Testing the Competition Model on Swedish. *Working Papers at the Department of Linguistics and Phonetics*, Lund University.
- Håkansson, G. (2005). Similarities and differences in L1 and L2 development. Opening up the perspective: Including SLI. In M. Pienemann (ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory*, 179–97. Amsterdam: John Benjamins.
- Jörgensen, 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. In B. MacWhinney & E. Bates (eds), *The cross-linguistic study of sentence processing*, 77–117. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Kail, M. (1999). Linguistic variations and cognitive constraints in the processing and the acquisition of language. In C. Fuchs & S. Robert (eds), *Language diversity and cognitive representations*, 179–94. Amsterdam: John Benjamins.
- Kail, M. (2004). On-line grammaticality judgments in French children and adults: A cross-linguistic perspective. *Journal of Child Language* 31, 713–37.
- Kail, M. & Bassano, D. (1997). Verb agreement processing in French: A study of on-line grammaticality judgments. *Language and Speech* 40(1), 25–46.
- Kail, M., & Charvillat, A. (1988). Local and topological processing in sentence comprehension by French and Spanish children. *Journal of Child Language* 15, 637–62.
- Kail, M. Costa, A. & Hub Faria, I. (2008). Jugements de grammaticalité en temps réel: étude comparative du français et du portugais. In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (eds), *L'apprentissage des langues*, 199–222. Paris: CNRS Editions.
- Kail, M. & Diakogiorgi, K. (1998). On-line integration of morpho-syntactic cues by Greek children and adults: A cross-linguistic perspective. In N. Dittmar & Z. Penner (eds), *Issues in the theory of language acquisition*, 177–201. Bern: Peter Lang.
- Kempe, V. & MacWhinney, B. (1999). Processing of morphological and semantic cues in Russian and German. *Language and Cognitive Processes* 14(2), 129–71.
- Lindner, K. (2003). The development of sentence interpretation strategies in monolingual German learning children with and without specific language impairment. *Linguistics* 41, 213–54.
- MacWhinney, B. (1987). The competition model. In B. MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, 73–136. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, B. & Bates, E. (eds), (1989). *The cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- McClelland, J. L., St John, M. & Taraban, R. (1989). Sentence comprehension: A parallel distributed processing approach. *Language and Cognitive Processes* 4, 287–335.
- McDonald, J. (1986). The development of sentence comprehension strategies in English and Dutch. *Journal of Experimental Child Psychology* 41, 317–35.
- Mitchell, D. C. (1994). Sentence parsing. In M. L Gernsbacher (ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 375–409. New York, NY: Academic Press.
- Moscoso del Prado Martin, F., Kostic, A. & Baayen, R. H. (2004). Putting the bits together: An information theoretical perspective on morphological processing. *Cognition* 94, 1–18.
- Roberts, L., Marinis, T., Felser, C. & Clahsen, H. (2007). Antecedent priming at trace positions in children's sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research* 36(2), 175–88.
- Sekerina, I. A., Fernandez, E. M. & Clahsen, H. (eds), (2008). *Developmental psycholinguistics: On-line methods in children's language processing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Slobin, D. I. (ed.) (1985). *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Staron, M., Bokus, B. & Kail, M. (2005). On-line sentence processing in Polish children and adults. In B. Bokus (ed.), *Studies in the psychology of language*, 227–45. Warsaw: Matrix.
- Tanenhaus, M., Carlsson, G. & Trueswell, J. C. (1989). The role of thematic structure in interpretation and parsing. *Language and Cognitive Processes* 4, 211–34.

- Tucker, G. R., Lambert, W. E. & Rigault, A. A. (1977). *The French speaker's skill with grammatical gender*. The Hague: Mouton.
- Tyler, L. K. & Marslen-Wilson, W. D. (1981). Children's processing of spoken language. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 400–416.
- Trueswell, J. C. (2008). Using eye movements as a developmental measure within psycholinguistics. In I. A. Sekerina, E. M. Fernandez & H. Clahsen (eds), *Developmental psycholinguistics: On-line methods in children's language processing*, 73–96. Amsterdam: John Benjamins.
- Weissenborn, J., Kail, M. & Friederici, A. (1990). Language particular or language independent factors in acquisition. *First Language* 10, 141–66.
- Wulfeck, B. (1993). A reaction time study of grammaticality judgments in children. *Journal of Speech and Hearing Research* 36(6), 1208–215.

## APPENDIX

### EXAMPLE OF A GRAMMATICAL SENTENCE AND THE EIGHT CORRESPONDING UNGRAMMATICAL SENTENCES

#### *Grammatical sentence*

*På lördagar fyller den turkiska grannfrun kylskåpet efter att ha handlat på marknaden*

On Saturdays fill-PRES the Turkish-DEF neighbour-DEF fridge-DEF, after to have shopped at market-DEF

'On Saturdays, the Turkish neighbour fills the fridge after going shopping at the market.'

	Agreement violation t1		Word order violation t2	
	Intraphrasal violation s1	Interphrasal violation s2	Intraphrasal violation s1	Interphrasal violation s2
Early violation p1	1	3	5	7
Late violation p2	2	4	6	8

#### *The eight corresponding ungrammatical sentences*

1. t1s1p1 *På lördagar fyller det turkiska grannfrun kylskåpet efter att ha handlat på marknaden.*
2. t1s1p2 *På lördagar efter att ha handlat på marknaden fyller det turkiska grannfrun kylskåpet.*
3. t1s2p1 *På lördagar fylla den turkiska grannfrun kylskåpet efter att ha handlat på marknaden.*
4. t1s2p2 *På lördagar efter att ha handlat på marknaden fylla den turkiska grannfrun kylskåpet.*
5. t2s1p1 *På lördagar fyller den grannfrun turkiska kylskåpet efter att ha handlat påmarknaden.*

ON-LINE SENTENCE PROCESSING IN SWEDISH

6. t2s1p2 *På lördagar efter att ha handlat på marknaden fyller den grannfrun **turkiska** kylskåpet.*
7. t2s2p1 *På lördagar **den turkiska** grannfrun fyller kylskåpet efter att ha handlat på marknaden.*
8. t2s2p2 *På lördagar efter att ha handlat på marknaden **den turkiska** grannfrun fyller kylskåpet.*

Sentence No.:

1, 2, 3, 4:

Agreement violation (t1)

1 and 2: gender agreement

3 and 4: verb agreement

5, 6, 7, 8:

Word order violation (t2)

5 and 6: N+adj

7 and 8: SV

1, 3, 5, 7:

Early violation (p1)

2, 4, 6, 8:

Late violation (p2)

1, 2, 5, 6:

Intraphrasal violation (s1)

1 and 2: agreement

5 and 6: word order

3, 4, 7, 8:

Interphrasal violation (s2)

3 and 4: agreement

7 and 8: word order

*The corresponding linguistic material in French (Kail, 2004)*

*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. t1s1p1 *Chaque semaine, la voisine remplit le frigo après avoir fait les courses au marché.*
2. t1s1p2 *Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché la voisine remplit le frigo.*
3. t1s2p1 *Chaque semaine, la voisine remplissent le frigo après avoir fait les courses au marché.*
4. t1s2p2 *Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché, la voisine remplissent le frigo.*
5. t2s1p1 *Chaque semaine, voisine la remplit le frigo après avoir fait les courses au marché.*
6. t2s1p2 *Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché voisine la remplit le frigo.*
7. t2s2p1 *Chaque semaine, remplit la voisine le frigo après avoir fait les courses au marché.*
8. t2s2p2 *Chaque semaine, après avoir fait les courses au marché remplit la voisine le frigo.*



MÉMOIRES  
DE LA  
SOCIÉTÉ DE LINGUISTIQUE  
DE PARIS

---

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXI

L'ÉVENTAIL DES COMPÉTENCES  
LINGUISTIQUES ET LA (DÉ)VALORISATION  
DES PERFORMANCES

---

PEETERS

2012

## TABLE DES MATIÈRES

FRANÇOIS Jacques. Avant-Propos .....	7
HAWKINS John. Les relations entre compétence et performance en syntaxe .....	13
WEBER Heinrich. La compétence linguistique chez Eugenio Coseriu et la tradition de la linguistique .....	35
CHEVROT Jean-Pierre. Que reste-t-il de la distinction compétence-performance dans les théories fondées sur l'usage? .....	49
WAUQUIER Sophie. «Compétence-performance» et représentations symboliques en phonologie.....	69
LACHERET Anne. La compétence prosodique en français: de quoi parle-t-on? Formes, fonctions, usages .....	91
KIHLSTEDT Maria. Compétences et variation chez des enfants bilingues .....	117
SAUSSURE Louis de. Compétence et contre-performances pragmatiques .....	135

## **COMPETENCES ET VARIATION CHEZ DES ENFANTS BILINGUES**

### **Abstract**

This paper deals with competence and variation in bilingual children. Following Baker (2006), an essential distinction is made between language ability and language use. After a general survey of the most important issues in the field, such as the separate development hypothesis, codemixing and transfer, a discussion of why and how child bilingualism sheds new light on the competence / performance distinction follows. It is argued that bilingual children can not be reduced to a question of one linguistic (grammatical) competence, similar to that of monolinguals. On the contrary, the variations in performance should be considered as part of a diversity of competences which characterizes bilingual children and make it necessary to consider them in their own right rather than as incomplete monolinguals. Some results from a new research project on simultaneous and successive bilingualism concludes the paper, showing that the age of onset of acquisition interacts with several factors, such as acquisition context, input, task demands and linguistic component (e.g morphology versus semantics), that would need to be better accounted for in the future.

### **1. Introduction**

La question d'un éventail de compétences linguistiques s'avère particulièrement pertinente dans le cas des enfants bilingues. Dans cet article, je me propose de faire le point sur les compétences qui caractérisent ces enfants. Après un aperçu théorique sur les interrogations soulevées par la capacité fascinante et intrigante qu'est l'expression précoce en deux langues, je voudrais montrer comment le bilinguisme enfantin nous oblige à aller au-delà de la distinction compétence / performance pour rendre compte des variations liées au contexte d'acquisition, à la tâche linguistique ainsi qu'à la composante linguistique en jeu. Ces types de variations sont examinés dans un projet de recherche récent, qui sera présenté vers la fin de mon propos.

Les recherches sur la *compétence* bilingue s'articulent autour de la question de savoir si l'acquisition bilingue initiale affecte la faculté de langage et comment? L'exposition à deux langues environnantes pendant la période de la construction du langage entraîne-t-elle un retard développemental par rapport aux enfants monolingues? Si oui, s'agit-il d'un développement linguistique non seulement ralenti mais aussi qualitativement différent par rapport aux monolingues? L'enfant bilingue, arrive-t-il dès le début à

différencier ses deux langues où y a-t-il des mélanges entre les deux? Voilà quelques enjeux fondamentaux qui animent le débat actuel.

Du côté de la *performance*, il est généralement admis, par la réalité des faits, que la compétence bilingue est fortement déterminée par l'usage, et ce indépendamment d'école de pensée. Une personne bilingue n'utilise jamais ses deux langues exactement avec la même fréquence, ni dans les mêmes circonstances, ni pour les mêmes besoins. Les spécialisations fonctionnelles différentes de chacune des langues font qu'une des deux langues est la plupart du temps dominante, même si cette dominance est variable et peut changer au cours de la vie.

L'idée d'un bilinguisme parfaitement équilibré est un artefact d'une perspective qui prend comme point de référence le modèle monolingue. En effet, si l'enfant pouvait utiliser une de ses langues dans toutes les circonstances de sa vie quotidienne, et avec tous ses interlocuteurs, il cesserait d'être bilingue, car il n'en aurait plus besoin (Jisa 1999: 12). Le bilinguisme naît d'un besoin communicatif.

C'est la raison pour laquelle Baker (2006) préconise 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. Cela engendre le risque de stigmatiser les bilingues en termes de défaillance, plutôt qu'en termes de différence. Les bilingues ne sont ni des monolingues «défaillants» ni des semilingues, mais tout simplement des personnes avec un profil linguistique différent, composé des deux langues.

La coordination systématique des deux langues en temps réel oblige à considérer les enfants bilingues comme disposant d'une diversité des compétences, ou, dans les termes de Genesee (2002), d'une sorte de compétence qui dépasse celle des monolinguals:

“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 2002:192)

Cela revient à dire que les bilingues savent surtout faire *autre chose* que les monolingues. Ils disposent d'une compétence linguistique qui est entièrement déterminée par l'usage: les exigences pragmatiques et conversationnelles particulières auxquelles fait face la personne bilingue, enfant ou adulte, dans toute activité de parole, efface ainsi la distinction traditionnelle entre performance et compétence dans ce groupe de locuteurs.

## 2. Bilinguisme simultané et successif

Une grande partie des recherches dans ce domaine se penchent sur les différences et les similitudes entre enfants monolingues et enfants bilingues dits *simultanés* (deux langues depuis la naissance), accentuant souvent les

similitudes entre les deux groupes, tout au moins dans la langue dominante (Genesee 2003, de Houwer 2005, Schlyter & Håkansson 1994). Plus récemment, un nombre croissant d'études commencent à s'intéresser aux enfants issus du bilinguisme *successif* (une première langue, puis une seconde). Dans l'absolu, les deux groupes se différencient, étant donné que ceux-là grandissent avec deux langues maternelles, alors que ceux-ci sont confrontés à une langue seconde lorsque que le développement de la langue maternelle est déjà entamé. Les bilingues successifs s'opposent à leur tour aux adultes qui acquièrent une langue seconde: ces derniers possèdent déjà un système cognitif entièrement développé au début de l'apprentissage, alors que l'enfant issu du bilinguisme successif évolue sur les deux plans linguistique et cognitif au cours de la période d'acquisition.

Une tendance récente consiste à comparer les trois modes d'acquisition bilingue, chacun impliquant différemment la notion de développement linguistique et cognitif. Le tableau suivant résume les modes d'acquisition pertinents et donne les sigles par lesquels j'y référerai par la suite:

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 ou eL2
Une langue seconde acquise à l'âge adulte	adulte L2 ou aL2

Tableau 1: Modes d'acquisition comparés

Commençons notre réflexion par le bilinguisme simultané. Les études sur l'acquisition des deux langues dès la naissance ont une histoire longue. Déjà en 1913, Ronjat a publié une description détaillée du développement de son fils, Louis, qui a grandi 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 le manque de confusion au fait que les deux parents ont adhéré au principe «un parent – une langue»: chaque parent s'adressait à leur enfant dans sa langue maternelle.

L'hypothèse d'une séparation complète des deux langues dès le début a été mise en doute par Léopold en 1949. Malgré l'application du principe «un parent – une langue», sa fille, Hildegard, est passée à travers un stade où elle utilisait des mots de ses deux langues. Léopold a interprété ce comportement comme une confusion au sein d'un système uniforme, donc plutôt comme une acquisition monolingue.

## 2.1 *Le bilinguisme simultané — séparation et interdépendance*

Derrière les observations contradictoires de Leopold et Ronjat se cachent deux hypothèses distinctes: celle d'un «système uniforme» et celle d'une

«séparation complète». Initialement, les recherches ont été inspirées par l'hypothèse d'un système uniforme. Selon Volterra & Taschner (1978), les deux langues ne sont pas différenciées lors d'une première phase. Celle-ci est suivie d'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 aussi bien en lexique qu'en syntaxe. Pour ces chercheurs, il s'agirait initialement d'une acquisition monolingue.

Plusieurs études ultérieures, qui ont comparé systématiquement l'acquisition bilingue avec l'acquisition monolingue des mêmes langues ont opté pour l'hypothèse d'une séparation complète dès le début, de telle sorte que chacune des langues se développerait comme chez un enfant monolingue (de Houwer 1995, Meisel 1989).

Ainsi, contrairement à l'hypothèse initiale d'un système uniforme, un grand nombre d'études s'accordent aujourd'hui à penser 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 qui acquièrent simultanément l'anglais et le français utilisent des formes finies de façon précoce et correctement dans les deux langues au même moment. De plus, à la même phase du développement que les monolingues, ils placent la négation de manière correcte dans leurs deux langues: en position postverbale en français (*aime pas*) et préverbale en anglais (*do not like*).

Un recensement exhaustif des études en faveur de l'hypothèse d'un développement séparé précoce des deux langues a été réalisé par de Houwer (2005). Elle résume une cinquantaine d'études empiriques longitudinales sur 29 enfants issus du bilinguisme simultané, âgés d'1 à 4 ans, dans 13 domaines morphosyntaxiques. Pour éviter le syndrome de «tout-anglais», elle a inclus 12 langues dans 13 combinaisons différentes. Toutes les études supportent unanimement l'hypothèse d'un développement morphosyntaxique séparé dès le début. De plus, cette différenciation s'accompagne de la compétence de faire un choix approprié de langue très tôt: déjà à 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, qui parle la langue non dominante de l'enfant (Genesee 2002).

Il semblerait que la stratégie «un parent – une langue» aurait un effet facilitateur pour la séparation et le choix approprié des langues (Nicoladis 1998). Quoiqu'il en soit, selon de Houwer (2005), de jeunes enfants bilingues prêtent une attention toute particulière à la nature variable de l'input linguistique qu'ils rencontrent, ce qui leur confère un avantage pragmatique et une compétence sociolinguistique rudimentaires très tôt dans le développement.

## 2.2. *Langue forte et langue faible, influences inter-linguistiques et codemixing*

Même si personne ne croit plus à un système uniforme initial, il ne s'agit pas non plus d'une séparation complète. A un moment donné de leur développement, les enfants bilingues sont influencés par la langue dominante, au détriment de la langue dite «faible». Dès 1993, Schlyter avance l'hypothèse d'une langue forte et une langue faible chez les enfants bilingues. A partir de ses investigations sur le développement des enfants bilingues français-suédois, âgés de 1 et 4 ans, elle a pu constater qu'autour de deux ans et demie, 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 plus que l'autre. Le développement de la langue forte suit celui observé chez les enfants monolingues, aussi bien en ce qui concerne le rythme que l'ordre d'apparition des phénomènes grammaticaux: il s'agit d'un développement rapide et sans erreurs.

La langue faible, en revanche, non seulement se ralentit, mais montre également un développement différent. Elle présente des traits communs à un apprenant qui acquiert la même langue en tant que L2 à l'âge adulte, comme par exemple des erreurs de genre et de l'accord, ainsi que l'acquisition tardive des subordonnées et de la morphologie temporelle (Schlyter 1993). De plus, la morphosyntaxe de la langue forte est souvent «empruntée» par la langue faible (Bernardini & Schlyter 2004). Dans la même veine, Petersen (1988) et Döpke (2000) montrent comment les enfants incorporent des structures grammaticales de leur langue dominante dans leur langue non dominante.

Le facteur de dominance interagit de diverses manières avec les caractéristiques typologiques des langues en question. Un débat récent s'articule autour des conditions spécifiques des influences inter-linguistiques d'une langue sur l'autre. Selon une optique récurrente, ces influences se manifestent typiquement dans l'interface entre la syntaxe et la pragmatique (Müller & Hulk 2001, Sorace 2011). Un exemple souvent cité est celui des enfants qui acquièrent deux langues dont une est une langue dite *pro-drop*, qui permet l'omission du sujet, comme par exemple l'espagnol, et l'autre ne le permet pas, comme l'anglais, où le sujet est obligatoirement préverbal et jamais omis. Dans les langues *pro-drop*, certaines conditions discursives et pragmatiques déterminent quand le sujet peut être explicité, comme par exemple lors de la topicalisation de l'agent. Le cas le plus fréquent est cependant son omission, et la morphologie verbale ou des critères sémantiques des noms (animé/non-animé) prennent en charge l'expression de l'agent de la phrase. A titre d'exemple, mentionnons l'étude de Paradis & Navaro (2003), qui montre comment des enfants bilingues espagnol-anglais optent pour le modèle anglais dans leurs deux langues, créant ainsi des phrases pragmatiquement très inappropriées en espagnol. Ces chercheurs s'alignent sur l'explication avancée par Müller & Hulk (2001) et Sorace

(2011) pour dire qu'il est question d'un phénomène intrinsèquement linguistique: la structure optionnelle d'omission du sujet, définie par des critères pragmatiques, crée une ambiguïté relevant de l'interface syntaxe/pragmatique. Cette ambiguïté serait trop complexe et pas encore accessible aux plus jeunes enfants (entre 2 et 4 ans) dont il est question dans la plupart de ces études. L'influence de l'anglais l'emporte ainsi pendant une période du développement, et ce, semble-t-il, indépendamment de la langue dominante.

Des phénomènes similaires ont été observés par Döpke (2000). Les enfants bilingues anglais-allemand qu'elle étudie surgénéralisent le schéma S + Aux + V + O de l'anglais à l'allemand, ce qui aboutit à des phrases erronées en allemand:

- (1) \**ich möchte tragen dich*  
     ‘je voudrais porter te»  
     ‘je voudrais te porter’

En allemand, le schéma S + V + O coexiste avec le schéma S + Aux + O + V. Dans des phrases déclaratives simples, l'objet succède au verbe fini mais précède l'infinitif lié à un auxiliaire ou un modal:

- (2) *ich möchte dich tragen*  
     ‘je voudrais te porter’

En anglais, le schéma est S (+ Aux) + V + O, comme dans *I (want to) carry you*, indépendamment du caractère du verbe fini. Pour ces exemples, l'interface pragmatique/syntaxe ne peut expliquer la préférence des enfants bilingues pour le schéma «V-O». Döpke en rend compte en faisant valoir que l'indice «V-O» est renforcé et doté d'une haute validité, car présent dans les deux langues, même s'il est le seul possible en anglais et en concurrence avec l'indice «O-V» en allemand. On reconnaîtra dans ce raisonnement les postulats du modèle de la compétition (Bates & Mac Whinney 1989). Ce modèle fonctionnaliste et probabiliste attribue des poids différents aux indices lexicaux, sémantiques et grammaticaux des langues. Le poids, ou la validité (*cue strength*), de l'indice permet de faire des prédictions sur le traitement que va faire l'enfant quand il rencontre tel ou tel indice. La tâche de l'enfant, lors de l'acquisition de sa (ou ses) langues(s) maternelle(s), est de découvrir la validité de l'indice et d'apprendre à gérer le recouvrement des formes et fonctions spécifique à sa (ou ses) langue(s). Dans l'étude de Döpke, l'indice «V-O» a une haute validité car il est fréquent et accessible dans l'input des deux langues. Ainsi, les enfants le privilient au détriment de l'indice «O-V» pendant une période de leur développement.

Ces influences inter-linguistiques ne sont pas visibles de prime abord, car l'enfant ne change pas de langue. Il en va autrement avec le phénomène de *codemixing*. Le bilinguisme enfantin est une situation des langues en contact

comme une autre et ainsi sujet à des mélanges entre les langues impliquées. La plupart des chercheurs qui ont examiné le *codemixing*<sup>1</sup> s'accordent sur trois points: premièrement, c'est un phénomène qui s'observe au développement initial. Passé quatre ans, les enfants ne mélangent pratiquement plus, à l'exception des dénominations éparses utilisées par toute la famille pour des phénomènes typiques du quotidien du pays où vit la famille (par exemple *le goûter* inséré dans un énoncé dans l'autre langue de la famille). Deuxièmement, les mélanges font partie intégrante d'un processus de socialisation de l'enfant. Les parents bilingues recourent fréquemment à des mélanges des deux langues dans le contexte familial: c'est pour ainsi dire le «lecte» typique d'une famille bilingue. Il est adopté et intégré par les enfants. Compte tenu de leur haute sensibilité aux variations dans l'input, ils ne font que refléter cet état-de-fait (Lanza 1997).

Troisièmement, les énoncés avec des éléments des deux langues sont linguistiquement contraints, prévisibles et systématiques. Ils ne sont en aucun cas le résultat une confusion. Bien au contraire, il s'agit d'une illustration de la compétence spécifique des enfants bilingues, qui consiste à puiser dans la totalité de leurs ressources linguistiques. Une langue dite «matrice», souvent la langue forte de l'enfant, donne le cadre morphosyntaxique et la langue d'emprunt, souvent la langue faible, donne les éléments lexicaux (Myers-Scotton 1993, Bernardini & Schlyter 2004). Voici un exemple:

- (3) *Hay oiseux en el ciel*  
 ‘il y a des oiseaux dans le ciel’

Le cadre grammatical de la phrase vient de l'espagnol (*hay* ‘il y a’, *en el* ‘dans le’). Le français fournit les éléments lexicaux, *oiseaux* et *ciel*.

Selon l'optique de la grammaire générativiste, les influences inter-linguistiques et le *codemixing* ne mettent pas en cause l'hypothèse principale d'un développement séparé précoce des deux langues. Ce qui prime, c'est l'existence d'une compétence sous-jacente, unifiée et invariable, qui vient du dispositif d'acquisition linguistique inné, et qui expliquerait les similitudes entre enfants monolingues et bilingues et la séparation précoce. Ainsi, tout en discutant les études traitant des énoncés mixtes qui, par définition, n'existent pas chez les enfants monolingues, de Houwer (2005) attire surtout l'attention aux ressemblances morphosyntaxiques entre les deux groupes d'enfants. Elle attribue les occurrences de *codemixing* 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 de Houwer dans son recensement de 2005:

1. Les enfants font souvent des mélanges au niveau intra ou interphrasistique. Pour cette raison, j'opte pour le terme de *codemixing* (voir Genesee 2002). Le terme plus connu de *codeswitching* (ou alternances des codes) réfère à des changements de code délibérés et volontaires, typiques des conversations, entre adultes bilingues.

"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" (2005:42).

Bref, une même compétence sous-jacente, un système d'acquisition linguistique abstrait et dans l'ensemble harmonieusement invariable, qui vient de la nature robuste du processus d'acquisition primaire immunisé au fait que l'enfant grandisse avec une ou deux langues. C'est comme cela qui s'explique la facilité des enfants d'acquérir et séparer simultanément deux langues dans les postulats générativistes.

En contraste avec cette vue se trouve l'affirmation de Coseriu (2007:4) qui accorde un rôle plus important aux performances, variables selon le contexte: «les contextes doivent être constatés et réalisés séparément à chaque fois». De plus, l'idée selon laquelle le système linguistique est toujours saisi de façon *partielle* (Coseriu 2007) s'applique bien aux enfants bilingues dans une grande partie de leurs activités de parole. Les occurrences de *codemixing* et les influences inter-linguistiques nous renseignent en effet sur les différentes facettes de la compétence bilingue, qui est essentiellement variable et diversifiée. Malgré les ressemblances avec les monolingues dans le développement morphosyntaxique initial, les enfants bilingues savent surtout faire *autre chose* que les monolingues. Dans les termes de Dalgalian (2000), être bilingue se résume essentiellement à savoir «piocher intelligemment» dans deux langues. Tout dépend d'où on veut mettre l'accent: sur les ressemblances — sur LA compétence — ou sur les compétences spécifiques qui caractérisent les enfants bilingues.

### **3. Le bilinguisme successif — la même chose ou différent?**

De manière générale, les différents types de bilinguisme précoce présentent en eux-mêmes des problématiques spécifiques qui ne sont que partiellement explorées dans les recherches actuelles.

Certains chercheurs expliquent l'acquisition bilingue simultanée aussi bien que successive par des facteurs neurocognitifs d'ordre général: la faculté de langage est considérée comme une faculté cognitive parmi d'autres. La malléabilité du cerveau du jeune enfant, ou plus précisément la formation des synapses, est en plein essor jusqu'à 7 ans. Le développement cognitif et linguistique s'effectuent pendant cette période en parallèle et le fait de découvrir le monde et le langage par un, deux, voire trois volets ne change pas grand-chose à l'affaire. Dalgalian (2000) résume de façon suggestive le phénomène du bilinguisme tout entier: «Avant sept ans, on apprend du langage, après 7 ans on n'apprend que des langues» (2000:25). Si l'acquisition d'une L2 est entamée après 7 ans, on fait forcément un détour par sa langue maternelle, déjà bien en place.

On parle du bilinguisme successif à partir du moment où 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 qui commencent leur acquisition d'une langue seconde pendant les premières années de la vie? Comment se situe, d'une part, leur développement par rapport aux enfants 2L1, et par rapport aux adultes qui acquièrent la même langue en tant que L2 d'autre part?

Nous disposons d'assez peu de réponses à ces questions, malgré les enjeux majeurs qu'elles représentent, aussi bien sur le plan théorique (période critique, programmation innée ou acquisition graduelle) que sur le plan de l'application sur le terrain (moyens de rémediation, âge propice pour introduire une L2 dans l'enseignement etc.)

Un projet international entre l'université de Paris Ouest Nanterre – La Défense et l'université de Lund, Suède s'est penché sur ces questions. Ce projet, intitulé STUF - *Startålder och utveckling i franska* ‘Age du début de l'acquisition et développement en français’, examine les élèves d'un même établissement scolaire, le Lycée Français de Stockholm. Les élèves sont dans la même classe, ont le même input d'enseignement, mais diffèrent en ce qui concerne leur mode d'acquisition de français : il y a des élèves monolingues (expatriés, qui ne parlent pas suédois), des élèves issus du bilinguisme simultané (2L1) avec un parent francophone et un parent suédoophone, chacun parlant sa langue à l'enfant, et, enfin, des élèves suédoophones, nés dans des familles suédoises mais scolarisés en français (eL2). Par un croisement systématique entre ces trois modes d'acquisition (L1, 2L1, eL2), une première étude (Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt 2007) a montré que les bilingues successifs présentent initialement des similarités avec l'acquisition L2 adulte et ce malgré leur âge très précoce du début de l'acquisition: 3-4 ou 5-6 ans. On s'est concentré, dans cette étude pilote, sur certains domaines morphosyntaxiques bien documentés dans la littérature sur l'acquisition du français L2 (l'accord verbal, le marquage morphologique du passé, les objets clitiques et le genre).

Faut-il interpréter ces résultats comme une différence fondamentale entre le bilinguisme simultané et successif? Et si une telle différence existe, où se trouve l'intervalle crucial (angl. *cut-off point*) à partir duquel l'acquisition est plus de nature «L2» que «2L1»? Quels phénomènes sont concernés? Voilà les questions adressées au sein du projet suite à cette première étude. Avant de présenter quelques éléments de réponse à ces questions, abordons le facteur qui sous-tend ces interrogations, celui d'une période critique pour l'acquisition.

### 3.1 *La période critique et le bilinguisme successif*

La question d'une période critique continue à susciter un grand intérêt et de vifs débats. Dans sa version forte, elle postule qu'au-delà d'une période donnée, au cours de la maturation du langage, l'acquisition d'une langue

supplémentaire des mécanismes différents de ceux de la ou les L1, met en œuvre de manière irreversible des mécanismes différents de ceux de la ou les L1 (Meisel 2009). Meisel défend une différence fondamentale entre (2)L1 et toute acquisition L2 ultérieure, adulte ou enfant. Or, il précise que la période critique est à considérer comme «un ensemble de périodes sensibles, n'affectant que *certaines domaines spécifiques* de la grammaire et à *des périodes différentes*<sup>2</sup> au cours du développement. Des changements importants semblent intervenir vers 4 ans, puis à nouveau vers 6-7 ans environ.» (Meisel 2009:268).

Tout en admettant que nous manquons d'études empiriques suffisantes, il fait valoir que les trois-quatre premières années de vie semblent décisives pour une acquisition morphosyntaxique à long terme dans les deux langues. L'explication se situerait dans le domaine de la maturité neurale: certaines parties cruciales du dispositif d'acquisition linguistique ne seraient plus accessibles en tant que L1 au delà de 4 ans.

Selon d'autres chercheurs, il n'y a pas de différence fondamentale entre l'acquisition L1 et L2, précoce ou tardive: la faculté d'apprendre une langue diminue avec l'âge mais reste possible toute la vie (Montrul 2008, Singleton 2003). Selon Tracy & Thoma (2009), ce sont d'autres facteurs, tels que la quantité et la qualité de l'input qui rendent compte des différences entre les enfants bilingues simultanés et successifs

Par ailleurs, la question est peu examinée en dehors du domaine morphosyntaxique au sens strict, et seulement dans certains couples de langues. Cet état de fait limite les généralisations possibles. De même, la variation interlangue pour exprimer le même contenu peuvent varier et influencer le développement monolingue et bilingue, un fait qui a été mis en évidence à plusieurs reprises (voir par exemple Berman & Slobin 1994, Hickmann 2003). Enfin, l'importance de l'âge doit être pondérée par certains traits cognitifs communs à tous les bilingues, qui font partie de leur compétence spécifique. Le fait que les deux langues des bilingues soient activées et disponibles à chaque instant exige un mécanisme de contrôle inhibiteur qui empêche la langue momentanément non utilisée d'interférer avec la langue utilisée (Bialystok 2009). Ce mécanisme est particulièrement coûteux lors de la compréhension en temps réel, comme le montrent quelques travaux récents sur les locuteurs monolingues et bilingues à différents âges et avec différentes couples de langues (Kail 2012, Kail, Kihlstedt & Bonnet 2011). La nature exacte de ce mécanisme, y compris son éventuelle diminution avec l'âge, mérite des examens plus approfondis.

En résumé, il n'existe pas de consensus général sur l'âge ou les âges cruciaux pour acquérir une L2 de la même manière et avec le même niveau de réussite que les enfants (2)L1. Les études qui se sont penchées sur la question ne sont pas concluantes (voir Unsworth 2005 pour un résumé). Je tiens à souligner, à l'instar de Paradis (2007) et Ågren, Granfeldt & Thomas

2. C'est moi qui souligne.

(soumis), que les effets de l'âge dans l'acquisition L2 n'est pas controversé en eux-mêmes: la plupart du temps, les adultes L2 n'arrivent pas au même niveau de maîtrise que les enfants qui ont commencé tôt. La question est celle de savoir si l'effet de l'âge du début de l'acquisition (angl. *age of onset of acquisition* ou AoA) permet à lui seul de rendre compte de ces différences, et, sinon, définir le poids explicatif d'autres facteurs, tels que l'input bilingue. Ce facteur, et en particulier les méthodes appropriés pour le mesurer avec certitude, commence à faire de plus en plus l'objet des interrogations, afin de mieux départager entre l'effet de l'âge et l'effet de l'input dans le bilinguisme successif (voir par exemple Munoz & Singleton 2011 et Ågren *et al.* soumis).

### 3.2 Illustration empirique: le cas des formes et fonctions temporelles en (2)L1, eL2 et aL2

Comme mentionné ci-dessus, les bilingues successifs présentent initialement des similarités avec l'acquisition adulte L2, se différenciant par là même des bilingues simultanés. Pour ce qu'il y a de la temporalité, il convient de séparer deux phénomènes: le marquage morphologique des formes, où les eL2 ressemblent initialement aux adultes L2 par opposition aux enfants 2L1 qui, quant à eux, suivent un développement similaire à celui des enfants L1 (Kihlstedt & Schlyter 2009). En revanche, les enfants L2 semblent avantagés par rapport aux adultes L2 en ce qui concerne les fonctions aspecto-temporelles exprimées par ces formes (Kihlstedt 2009). C'est cet aspect que je souhaiterais développer dans cette dernière partie.

Dans mes études au sein du projet STUF, je me suis surtout attardée sur les enfants L2 qui ont dépassé les phases initiales, et qui, de ce fait, se prêtent mieux à un examen de l'effet du début de l'âge de l'acquisition à long terme. Deux des enfants, Lena et Nancy, dont l'âge de début de l'acquisition se situaient entre 3 et 4 ans, étaient déjà relativement avancées dans leur maîtrise de la morphologie temporelle au début de l'enquête (Granfeldt *et al.* 2007). Elles avaient alors 6 ans. Deux ans plus tard (à 8-9 ans), elles se sont encore rapprochées des enfants L1 et 2L1, notamment en ce qui concerne l'emploi de l'*imparfait*. En les comparant à des adultes suédophones L2 d'un niveau avancé (Kihlstedt 2009), j'ai constaté une maîtrise nettement plus prononcée de l'*imparfait* d'un point de vue morphologique (plus de verbes différents), sémantique et fonctionnel (plus de fonctions exprimées) chez les enfants par rapport aux adultes.

Ce résultat indique que les enfants L2 finissent par rattraper leurs camarades L1 et 2L1, avec un certain retard et après plusieurs années d'exposition continue au français en contexte scolaire.

Cependant, il s'est avéré que l'explication n'est pas si simple et que la variation liée aux tâches linguistiques joue un rôle. Comparons les deux exemples suivants de Lena, âgée ici de 8 ans. Dans l'exemple (4), prélevé

d'une conversation spontanée avec l'institutrice, elle produit de sa propre initiative un petit récit de ses dernières vacances:

(4) Lena: Et il y avait un chose de pierre et un trou dans ce pierre // qui était à l'envers sur le toit.

L'institutrice: Au plafond de la grotte?

Lena: Oui, et au dessus du bassin il *tombait* de l'eau verte [...] comme du ketchup vert qui *tombait* dans le bassin. Et le bassin était vert de ketchup // et je *j' ai tombé* dans le ketchup vert. (Lena 2, 8;9)

Le verbe *tomber* est ici utilisé tantôt à l'*imparfait*, tantôt au *passé composé*. Tout se passe comme si Lena se sert de la distinction aspectuelle *passé composé/imparfait* à son gré, en faisant varier juste le morphème qu'elle ajoute à *tomber*. De par sa sémantique inhérente (son *Aktionsart*), le verbe *tomber* décrit un procès ponctuel et borné. C'est pourquoi il se marie mal avec l'*imparfait* qui, lui, désigne un procès non-limitatif et fait abstraction des bornes.

En français, contrairement à d'autres langues, il y a des générueuses possibilités combinatoires. En effet, tout verbe, indépendamment de son *Aktionsart*, peut en principe apparaître aux deux formes aspecto-temporelles, le *passé simple/composé* et l'*imparfait*. Or, certaines combinaisons donnent lieu à des incompatibilités sémantiques qui exigent des stratégies d'interprétation particulières (Smith 1991, Vet 1994). Celles-ci ne sont pas toujours accessibles aux apprenants de français, même avancés.

Dans (4), la phrase '*il tombait de l'eau*' l'interprétation qui s'impose est celui d'un procès itératif, qui se répète. La borne inhérente au procès *tomber* s'estompe, à la fois grâce au morphème de l'*imparfait* et à la nature du nom massif non borné qui suit (*de l'eau*). Le *passé composé*, quant à lui, présente un procès comme borné, limité dans le temps, comme dans *j'ai tombé dans le ketchup vert*. Il y a alors compatibilité sémantique entre le sens du morphème aspectuel et l'*Aktionsart* du verbe. Lena maîtrise les deux cas de figure: à l'exception de l'erreur morphologique qui persiste sur l'auxiliaire dans *j'ai tombé*, rien ne donne à penser qu'au niveau des fonctions aspecto-temporelles exprimées dans (4), elle se distinguerait d'un enfant monolingue du même âge.

Or, immédiatement après cet entretien, Lena a effectué un test de compléction des phrases. La tâche consistait à produire des formes verbales du *présent*, du *passé composé*, de l'*imparfait* et du *futur simple*, induites à partir d'un support imagé, dans le but de voir si les enfants avaient généralisé l'emploi de la morphologique temporelle à toutes sortes de verbes, comme le français le permet. Dans l'exemple (5), l'institutrice donne le contexte censé induire une réponse à l'*imparfait*:

(5) L'institutrice: Et pendant qu'il marche il se souvient qu'il y a très longtemps alors beaucoup plus petit que maintenant hein...?

Lena: *Il peint* des petites voitures en rouge.

L'institutrice: Oui *il peignait* de petites voitures en rouge. (Lena 2, 8;9)

Lena répond avec une forme du présent et ne saisit pas la forme correcte. Elle fait de même pour pratiquement tous les exemples de l'imparfait dans le test. Le *futur simple* présente des difficultés similaires.

Comment concilier, chez la même apprenante et au même moment, les exemples du type (4) avec la difficulté manifeste de l'imparfait au niveau de sa réalisation morphologique constatée dans (5)? Plus généralement, pourquoi, au niveau conceptuel des fonctions temporelles, les enfants L2 examinés dans cette étude ont-elles moins de difficultés, et se rapprochent davantage de leurs camarades L1 et 2L1?

La différence de tâche explique en partie ce résultat. Dans la conversation spontanée, les enfants peuvent donner libre cours à ce qu'ils souhaitent exprimer en réponse à des questions sur le passé, ce qui est moins exigeant cognitivement que de fournir la forme correcte dans un test. De plus, certaines formes du test sont peu fréquentes en français natif, comme on témoigne les réponses des enfants 2L1. Ces derniers ont toujours répondu avec le temps attendu, en laissant souvent un autre verbe que celui du support porter la marque morphologique, comme par exemple *pouvait peindre* à la place de *peignait*.

Mais la complexité de la tâche n'explique pas tout. Je pense qu'il faut aussi tenir compte de la différence entre deux types de compétences morphologiques: celle liée à la réalisation matérielle ou la pure instanciation de la forme au niveau structurel et celle qui consiste à pouvoir utiliser les formes d'une manière sémantiquement et fonctionnellement appropriée. Les bilingues simultanés ont les deux compétences, mais les successifs pas encore.

Il semblerait en effet que les bilingues successifs constituent un cas particulier, se situant entre les bilingues simultanés et les apprenants adultes L2. On pourrait résumer nos observations sur la temporalité comme ceci:

$$\begin{array}{ll} \text{Réalisation morphologique:} & L1 = 2L1 \neq eL2 = aL2 \\ \text{Sémantique aspecto-temporelle:} & L1 = 2L1 = eL2 \neq aL2 \end{array}$$

Slabakova (2006) donne quelque appui à ces observations. Elle fait valoir que la plasticité neuronale est plus importante dans le cas de la sémantique que dans celui de la morphologie flexionnelle. De ce fait, la sémantique n'est pas traitée de la même façon que la morphologie dans le cerveau. A partir d'un certain nombre d'études allant dans le même sens, elle déduit que l'effet de l'âge du début de l'acquisition intervient de manière différente pour ces deux compétences. Cela permettrait d'expliquer pourquoi les

eL2 se différencient des 2L1 quant à la morphologie temporelle, mais leur ressemblent en ce qui concerne la sémantique aspecto-temporelle, comme dans les exemples (4) et (5) ci-dessus.

Ainsi, par rapport à l'interrogation initiale sur l'effet de l'âge du début de l'acquisition, nous sommes à même de dire que l'âge interagit étroitement avec les phénomènes examinés, en l'occurrence, la morphologie versus la sémantique. De cerner la nature exacte de cette interaction dans le domaine de la temporalité et ailleurs serait une piste pour de futures recherches, sur les différents types de bilinguisme enfantin et le rapport entre le bilinguisme successif et l'acquisition adulte L2.

#### 4. Conclusion

Il ressort de ce qui précède que l'influence relative des effets de l'âge, la durée et la nature de l'exposition aux deux langues, la tâche langagière et le phénomène linguistique en question sont tous des facteurs qui ont besoin d'être clairement définis et pondérés, afin d'augmenter nos connaissances sur les compétences bilingues en général, et sur le bilinguisme enfantin en particulier.

Enfin, par rapport à la thématique générale du volume, il est évident que les enfants bilingues ne se laissent pas capter par une simple dichotomie de compétence / performance. Ils sont dotés de plusieurs compétences, qui leur confèrent un profil linguistique spécifique et différent des enfants monolingues. Ces différences ne se résument pas à des «simples» variations individuelles dans leurs performances, mais font partie intégrante de la compétence bilingue au sens large. Si on s'arrête à l'idée traditionnelle d'un seul niveau de compétence linguistique invariable, qui s'oppose et diffère essentiellement de la performance, on est loin d'une description adéquate de ce qu'est réellement le bilinguisme.

#### Références bibliographiques

- ÂGREN, M., GRANFELDT, J. & THOMAS, A. (soumis) "Disentangling the effect of age of onset and input on the development of different grammatical structures: A study on simultaneous and successive bilingual acquisition of French", soumis à la revue *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
- BAKER, C., 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BATES, E., & MACWHINNEY, B., 1989 (eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, New York, Cambridge University Press.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. I., 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, 1-21.

- BIALYSTOK, E., 2009. "Bilingualism: the good, the bad and the indifferent", *Bilingualism: Language and Cognition*, 12:1, 3-11.
- COSERIU, E., 2007. "Du primat de l'histoire", *Texto* vol. XII n.2, 1-15.
- DALGALIAN, G., 2000. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et Plurilingue*, Paris, Harmattan.
- DE HOUWER, A., 1995. «Bilingual language acquisition», in P. Fletcher, P & B. MacWhinney, (eds.), *The Handbook of Child Acquisition*, Oxford, Blackwell, 219-250.
- DE HOUWER, A., 2005. «Early bilingual acquisition. Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis», in J. Kroll & A. de Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches*, Oxford, Oxford University Press, 30-48.
- DÖPKE, S., 2000. "Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition", *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 209-225
- GENESEE, F., 2002. "Portraits of the bilingual child", in V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters, 167-178.
- GENESEE, F., 2003. "Rethinking bilingual acquisition", in J.M. Dewaele (ed.), *Bilingualism: Challenges and Directions for Future Research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 158-182.
- GRANFELDT, J., SCHLYTER, S. & KIHLSTEDT M., 2007. "French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children", *PERLES Lund University*, 24, 7-42.
- HICKMANN, M. 2003, *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JISA, H., 1999. "Some dynamics of bilingual language development", *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)* 11/1, 7-32.
- KAIL, M., 2012. "On-line sentence processing in children and adults: General and specific constraints. A cross-linguistic study in four languages", in M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (eds.), *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue?* Bristol, Multilingual Matters, 586-612.
- KAIL, M., KIHLSTEDT, M. & BONNET, P., à paraître. "Cue cost variations in sentence processing: Monolingual and Bilingual children (Swedish/French)", Communication présentée au colloque ADYLOC, Paris juin 2011.
- KIHLSTEDT, M., 2009. «L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants? Etude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2», in P. Bernardini, V. Egerland, & J. Granfeldt, (eds.), *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65e anniversaire*, Études romanes de Lund 85, Centre de langues et de littérature, l'université de Lund, 179-196.
- 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, 89-115.
- LANZA, E., 1997. *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective.*, Oxford, U.K, Clarendon Press.
- LEOPOLD, W.F., 1939-1949. *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record..* (4 volumes), Evanston, IL, Northwestern University Press.
- MEISEL, J., 1989., «Early differentiation of languages in bilingual children», in K. Hyltenstam & L. Obler (eds.), *Bilingualism across a Lifespan. Aspects of*

- Acquisition, Maturity and Loss.* Cambridge, Cambridge University Press, 13-40.
- MEISEL, J., 2009. «Age du début de l'acquisition successive du bilinguisme: effets sur le développement grammatical», In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (eds.), *Apprentissage des langues*, Paris, CNRS Editions, 245-272.
- MYERS-SCOTTON, C., 1993., *Duelling Languages; Grammatical Structures in Codeswitching*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- 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, 1-53.
- MUNOZ, C. & SINGLETON, D., 2011. "A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment", *Language Teaching*, 44,1, 1-35.
- NICOLADIS, E., 1998. "First clues to the existence of two input languages: Pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child", *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 105-116.
- PARADIS, J., 2007."Second language acquisition in childhood", in E. Hoff & M. Schatz (eds.) *Blackwell Handbook of Language Development*, Oxford, Blackwell, 387-406.
- PARADIS, J. & GENESEE, F., 1996. "Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent"? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-15.
- PARADIS, J. & NAVARRO, S., 2003. "Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English", *Journal of Child Language*, 30, 1-23.
- PETERSEN, J., 1988. "Word-internal codeswitching constraints in a bilingual child's grammar", *Linguistics*, 26, 479-493.
- RONJAT, J., 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion.
- SCHLYTER, S., 1993. "The weaker language in bilingual Swedish-French children", in K. Hyltenstam, & Å. Viberg, A (eds.), *Progression and Regression in English. Sociolinguistic, Neuropsycholinguistic and linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 283-302.
- 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, 49-66.
- SINGLETON, D., 2003. "Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires", *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 18, 1-15.
- SLABAKOVA, R., 2006. «Is there a critical period for semantics?», *Second Language Research*, 22,3, 1-37.
- SMITH, C., 1991. *The Parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- SORACE, A., 2011. "Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1/1, 1-33.
- TRACY, R. & THOMA, D., 2009. "Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition", In P. Jordens & C. Dimroth (eds.), *Functional categories in learner language* Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 1-43.

- UNSWORTH, S., 2005. *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study of the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*, PhD, Utrecht, Lot.
- VET, C., 1994. "Petite grammaire de l'Aktionsart et de l'aspect», *Cahiers de grammaire*, 19, 1-17.
- VOLTERRA,V. & TASCHNER, T., 1978. "The acquisition and development of language by bilingual children", *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

Maria KIHLSTEDT  
UMR 7114 MoDyCo  
Université Paris Ouest Nanterre-La Défense  
maria.kihlstedt@u-paris10.fr





Language Teaching  
and Acquisition



Volume XCV Number 1 • 2001

**Articles**

- M. HÄGGLUND Do Swedish advanced learners use spoken language when they write in English? 2
- A.ERIKSSON Tense and tense shifts in advanced Swedish learners' written English 9
- M. BOSTRÖM ARONSSON *It*-clefts and Pseudo-clefts in Swedish Advanced Learner English 16
- R.PAUL Breaking the Silences: Language, Literacy and Class 24
- S. TIENKEN Zur Konstruktion von *Learning Environments*. Motivation und Einstellungen von Studierenden des ersten Semesters im Fach Deutsch 36
- CH. ROSÉN Deutsch als Fremdsprache – Zur Informationsstruktur schwedischer Deutschstudierender 49
- M. KIHLSTEDT La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement – quels rapports? 62
- G. JONARE, D. BRUNOT & C. MÜHLSTEIN-JOLIETTE La visiocommunication en français langue étrangère 72
- Å. CONWAY L'omission de la particule *ne* dans des conversations exolingues entre locuteurs natifs et apprenants de français – une étude longitudinale et contrastive 81
- L. ROSSIELLO "Ellos tenían al Cristo pero nosotros al Dios". Sobre el trabajo en clase con titulares y noticias 87



MARIA KIHLSTEDT

## La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement - quels rapports?

### 1. Introduction

L'enseignant créatif a toujours pu créer, grâce à son intuition et son habileté professionnelle, un environnement propice pour l'acquisition de la langue par ses élèves, sans consulter les avancées de la recherche en acquisition. Toutefois, ayant fait le pas de praticien sur le terrain (enseignante de langues vivantes) au théoricien (chercheur en acquisition des langues), il me semble important de s'informer régulièrement sur ce qui se passe dans la recherche, afin de réfléchir sur *le pourquoi* et *le comment* de son enseignement. Pourquoi certaines structures ne sont-elles pas acquises, malgré la bonne volonté des deux côtés (enseignants et élèves)? Comment se fait-il que certaines choses sont acquises sans enseignement explicite?

L'intérêt pour l'apprentissage des langues a pris un nouvel essor avec la mobilité professionnelle croissante en Europe. Dans notre société actuelle, de plus en plus de familles sont amenées à passer un certain temps à l'étranger. Le contexte plurilingue devient la règle plutôt que l'exception.

Dans le sillage de cette évolution, l'année 2001 a été proclamée l'année européenne des langues. En Suède, on voit apparaître des tentatives d'introduire l'enseignement précoce des langues européennes (anglais, français, allemand). Les enseignants des langues maternelles et étrangères sont particulièrement impliqués dans ces changements. La recherche sur l'acquisition des langues constitue une source d'information précieuse pour eux, qui permet de comprendre les mécanismes de l'acquisition des langues étrangères par l'enfant et les facteurs pouvant ou non faciliter son apprentissage en milieu scolaire.

### Petit historique de la RAL

Dans un article récent, Patsy Lightbown (2000), formateur des enseignants des langues vivantes au Canada depuis trente ans, fait le point sur la recherche en acquisition et son rapport avec l'enseignement.

Elle cite un de ses étudiants, qui, lors d'un cours de didactique des langues étrangères, a questionné la nécessité de faire de la recherche pour arriver à ce qui, aux yeux de l'étudiant, paraissait « aller de soi » : un enseignement qui mêlange une attention aux règles grammaticales (*focus on form*) et des pratiques réellement communicatives (*focus on content*) crée les conditions les plus favorables pour l'apprentissage. Cette remarque a fait réfléchir Lightbown sur la notion de ce qui « va de soi » en matière de l'enseignement des langues. Dans son article, elle fait remarquer que ce qui « va de soi » a changé de visage plusieurs fois au cours du siècle dernier.

Elle fait le bilan des résultats actuels obtenus dans la RAL qui ont des implications pour la pratique de l'enseignement des langues :

*Figure 1. Dix généralisations de la recherche sur l'acquisition des langues*  
(Adapté de Lightbown 2000, p.432)

1. Les adultes et les adolescents peuvent acquérir une langue étrangère
2. L'apprenant crée son propre système linguistique (= <i>l'interlangue</i> ). 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. Il y a des ordres d'acquisition prédictibles et irréversibles dans l'acquisition d'une L2, ce qui fait que certaines structures sont acquises avant l'intégration des autres.
4. La pratique ne mène pas à la perfection.
5. Connaitre une règle n'est pas la même chose que de pouvoir l'utiliser en communication.
6. Corriger des erreurs de performances isolément est normalement peu efficace pour changer le comportement langagier de l'apprenant.
7. Chez la plupart des apprenants adultes, l'acquisition s'arrête avant la maîtrise 'native' de la langue cible.
8. Il est impossible d'atteindre la maîtrise 'native' (ou 'quasi-native') d'une langue étrangère en une heure de cours par jour.
9. La tâche de l'apprenant est énorme, car le langage est énormément complexe.
10. La capacité de compréhension du langage en contexte dépasse a. celle de comprendre des phrases décontextualisées b. la capacité de produire correctement du langage de la même complexité.

l'apprentissage des langues, à l'instar d'autres formes d'apprentissage, était une question d'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 (désormais L2) munis des automatismes de leur langue maternelle (désormais L1), 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 résulter en 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 imprégnées. Les erreurs étaient vues comme des obstacles à la formation de nouvelles habitudes. C'est pourquoi il était 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. De plus, certaines erreurs persistaient, indépendamment de la langue maternelle des élèves, ce qui a mis en cause le contraste entre la L1 et la L2 comme l'obstacle majeur pour l'apprenant. L'échec de de l'hypothèse contrastive s'explique principalement par le fait que les similarités et les différences entre deux systèmes linguistiques est une chose, et le traitement cognitif des moyens linguistiques que fait l'apprenant dans la production et la compréhension du langage est une autre. On ne saurait *a priori* établir un lien entre les deux.

Au début des années 70, la pendule a basculé. Au début, la discussion focalise l'origine des erreurs dans la performance en L2. Plusieurs études commencent à émerger, qui montrent que les erreurs sont systématiques et indépendantes de la L1, et qu'elles constituent un miroir vers le processus d'acquisition en cours. On accorde désormais à l'apprenant un rôle plus actif. Il contribue à l'apprentissage par la vérification des hypothèses qu'il a sur le fonctionnement de la L2. Ainsi, des erreurs telles que *prendu* (par analogie avec, par exemple, *vendu*, ou *John go not to school*) sont logiques à l'intérieur du système de l'apprenant. Ce type d'erreurs apparaît également chez des enfants acquérant la L1 et ne se calque sur aucun modèle fourni par les enseignants ou les parents. Les premières études dans ce domaine soulignent l'universalité du procès d'acquisition et vont jusqu'à affirmer que l'acquisition d'une langue seconde et l'acquisition de la L1 suivent en gros les mêmes principes, étant donné le degré minimal d'influence de la langue maternelle dans l'acquisition d'une L2.

Le courant établi par Noam Chomsky, *l'innéisme*, est à l'origine de ce changement de perspective au sein de la RAL. Tout comme l'enfant

<sup>11</sup>Il convient ici de rappeler la fameuse citation de Brooks (1960): « Like sin, error is to be avoided and its influence overcome, but its presence to be expected. »

acquérant sa langue maternelle, l'élève apprend une langue seconde grâce à sa compétence linguistique innée, qui lui permet de générer et d'organiser du langage. L'input extérieur ne joue que le rôle de déclencheur de cette compétence. L'essentiel de l'apprentissage se joue dans l'implicite.

Cette perspective a été transposée à l'acquisition d'une L2 par Steven Krashen (1981). Il fait 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 et lui donnent la capacité de s'exprimer librement en L2. « L'apprentissage » ne joue le rôle que de correcteur après coup (= *monitoring*). La tâche principale de l'enseignant est de 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. Cette idée se reflète dans l'approche communicative, qui apparaît dans les manuels des langues au cours des années 80.

Aujourd'hui, la RAL se situe quelque part entre les deux pôles de l'hypothèse contrastive et 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 claires. Les chercheurs s'efforcent de faire la part entre ce qui relève de « l'universel » et du « spécifique » dans le processus d'acquisition (cf. 2., Figure 1). L'enjeu est d'établir les traits qui apparaissent dans le même ordre chez la plupart des apprenants, indépendamment de la structure de leur L1 et ceux qui semblent imputables à une langue maternelle particulière. A titre d'exemple, prenons le cas de l'imparfait, forme notamment difficile dans l'acquisition du français. On peut se demander si l'acquisition de cette forme est plus facile chez des apprenants dont la langue maternelle dispose d'une opposition aspectuelle similaire. Quelques études récentes indiquent que oui. Des apprenants universitaires hispanophones semblent utiliser l'imparfait de façon plus diversifiée que des apprenants universitaires suédophones dans leur performance orale (voir par ex. De Lorenzo (sous presse) et Kihlstedt 1998).

Une autre question qui préoccupe actuellement les chercheurs acquisitiionnistes est celle de préciser la relation entre ce que Bangs (1999) appelle « 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

<sup>12</sup>Krashen a proposé sa théorie dans une période où la RAL étaient dominée par l'étude de l'anglais L2 chez des élèves vivant dans un pays anglophone.

Krashen<sup>2</sup>, la relation entre *les connaissances explicites* (= le savoir déclaratif, 'savoir que', c'est-à-dire les connaissances des règles de la grammaire) et *les connaissances implicites* (le savoir *procedural* 'savoir comment', c'est-à-dire pouvoir utiliser la règle en situation de communication) dans l'acquisition d'une L2 en milieu scolaire est loin d'avoir une réponse conclusive.

### L'acquisition du français par des élèves suédois

Après ce petit survol sommaire non-exhaustif, passons à quelques exemples du terrain qui illustrent comment les avancées de la RAL peuvent être utiles pour l'enseignant des langues. Les exemples sont tirés d'une étude en cours sur l'acquisition du français par des élèves suédois âgés de 8 à 11 ans au Lycée International de St. Germain en Laye dans la région parisienne.

Dans cette école, on a pour but de dispenser aux élèves un véritable bilinguisme : oral et écrit, en langue maternelle et en français. C'est une école française publique, mais les élèves ont également 6 à 8 heures de cours par semaine en langue maternelle dans une de dix sections étrangères de l'école. Les élèves qui arrivent de l'étranger sans aucune connaissance de français au préalable font d'abord 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'école englobe tous les niveaux d'enseignement de la maternelle jusqu'au baccalauréat.

En Suède, les études en acquisition ont surtout porté sur l'acquisition du suédois L2 par des enfants immigrés vivant en Suède. L'apprentissage des langues vivantes par des jeunes suédophones est un domaine quasi inexploré.

L'exemple (1) relève d'un cours du français spécial au Lycée. Les élèves viennent d'apprendre les règles de la formation du conditionnel. Ensuite, ils sont invités à utiliser la forme dans une question d'information. La recherche dans ce domaine fait typiquement l'opposition entre des « questions d'information » et de « fausses » questions. Le premier type sont des questions dont le professeur ne connaît pas d'avance la réponse, alors que l'inverse est vrai pour les « fausses » questions (Pekarek, 1999, à paraître). Il s'agit ici d'une question d'information hautement préstrukturée par le professeur. Celui-ci demande une information précise, mais le but de l'exercice est de vérifier la capacité d'utiliser le conditionnel. La structuration de la question est celle d'initiation – Réaction – Evaluation (IRE, voir Pekarek, 1999, à paraître) typiques des exercices de 'drills' (cf. *supra*), mais

la tâche n'est pas uniquement de répéter mécaniquement la forme. Il faut aussi donner une réponse informative:

(1) P= professeur, E : élève

P : Si tu étais sorcière, qu'est-ce que tu *ferais* ?

E : *Je vais transformer* tous les garçons en filles ! (RIRE) »

I : *Je transformer... ?*

E : *Je vais transformer* les garçons en filles (RIRE) !

Malgré 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, soulève au moins cinq interrogations actuelles de la RAL. En effet, il sert à illustrer les généralisations 2 à 6 dans Figure 1 :

2. L'apprenant crée son propre système linguistique (= *l'interlangue*). 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. Il y a des séquences d'acquisition prédictibles et irréversibles dans l'acquisition d'une L2, ce qui fait que certaines structures sont acquises avant plutôt impunies.

4. La pratique ne mène pas à la perfection.

5. Connaitre une règle n'est pas la même chose que de pouvoir l'utiliser en intégration des autres.

6. Corriger des erreurs de performances isolément est normalement peu efficace pour changer le comportement langagier de l'apprenant.

### *Les séquences d'acquisition (2,3)*

Même si l'enseignement est très dirigé et préstrukturé, l'enfant crée ses propres énoncés, qui ne ressemblent pas forcément aux énoncés enseignés. On assiste dans (1) à une situation où la « grammaire mentale » de l'élève est en décalage par rapport à la « grammaire pédagogique. » (cf. *supra*). 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 l'ordre d'émergence de ces structures sont prédictibles – voilà une généralisation robuste qui se trouve au cœur de la RAL. Plusieurs études montrent que l'enfant peut passer plus rapidement à travers une séquence développementale grâce à l'enseignement. Cependant, il ne semble pas possible de renverser l'ordre

<sup>2</sup>Un courant actuel des études au sein de la RAL consiste à examiner quels types de question du professeur engendrent les réponses les plus expansives et élaborées de la part des élèves. Pour l'acquisition du français, voir Flyman (1999) et les travaux de Pekarek (1999, à paraître).

d'émergence des structures au sein de la séquence. Les séquences développements sont irréversibles (Ellis 1989, Hamilton 1994). Cela ne veut pas dire que la progression en classe doive nécessairement être organisée en fonction des séquences développements. D'adapter l'enseignement au stade individuel de chaque élève ne se fait pas aisément. Par contre, les recherches sur cette question permettent aux enseignants de mieux identifier le progrès des élèves et de faire un diagnostic plus fiable de leur niveau.

#### *La notion de règle critique (4,5,6)*

Il est généralement admis dans la RAL que pour faire avancer l'élève le long de la séquence développementale, l'enseignement sur une structure donnée doit intervenir à un moment crucial pour être efficace. La structure traitée doit constituer une « règle critique » dans la grammaire mentale de l'apprenant. 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 (1). 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 Pietemann (1999) sur la « processabilité » des structures en L2. Il fait valoir que l'instruction explicite n'est efficace que lorsqu'il reflète le stade développemental juste au-dessus du stade actuel de l'apprenant. C'est la condition *sine qua non* pour qu'une règle puisse passer du statut d'une règle explicite à une règle implicite, automatisée, prête à être mobilisée dans la communication en L2 (voir généralisation 5). Depuis le début de l'enseignement des langues, la plupart des enseignants savent que la connaissance d'une règle grammaticale ne veut pas dire que l'on peut l'utiliser en communication. En voilà une explication possible : 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 la forme explicite pour que la modification se fasse. L'enseignant peut se contenter de « masquer » la correction en se concentrant sur la transmission du message. Considérons l'exemple suivant, qui relève d'une élève suédoise, Sarah. Elle a 11 ans et a commencé son acquisition du français dans la classe de « français spécial » au Lycée International trois mois avant l'enregistrement. Dans cette classe, les élèves sont souvent amenés à parler

d'eux-mêmes en utilisant « je ». Cela peut être la raison pour laquelle Sarah fait l'hypothèse dans sa grammaire mentale que *je* peut être utilisé comme sujet général en français. Elle ne maîtrise pas encore la différence entre *je* et *il*. Dans ce passage, Sarah est en train de raconter une série d'images à son interlocutrice :

(2)

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.

[...]

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*. Cela donne à penser que les pronoms constituent une règle critique dans l'interlangue de Sarah.

Il y a tout un courant au sein de la RAL qui s'intéresse à identifier quel type de feed-back correctif (explicite ou implicite) de la part de l'enseignant est le plus efficace en classe de langue (Lyster 1998, Dougherty and Valera 1998, Lightbown 1991). Bange (1999) est d'avis que les règles de la grammaire doivent être moins enseignées que découvertes par l'apprenant lui-même. Le rôle de l'enseignant est avant tout de déclencher un travail cognitif de la part de l'apprenant, qui l'amène à modifier son système interne. L'enseignant « n'a pas besoin d'édicter une règle stéréotypée, incompréhensible souvent et, en tout 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.

Il est clair que ce qui peut sembler « aller de soi » en matière de l'enseignement des langues ne va précisément pas toujours de soi. Il ne suffit pas de dire qu'un enseignement qui mélange une attention aux règles grammaticales (*focus on form*) et des pratiques réellement communicatives (*focus on content*) crée les conditions les plus favorables pour l'apprentissage (cf. la citation de l'étudiant de Lightbown au début de l'article). La tâche des chercheurs en RAL est de préciser la nature de ce qui peut de prime abord sembler aller de soi. Il revient ensuite aux enseignants de juger de l'applicabilité de ces résultats à leur propre enseignement.

**Pourquoi les enseignants gagneraient-ils à écouter les chercheurs et inversement ?**

Dans ce qui précède, j'ai voulu montrer que le décalage existant entre la RAL et la pratique en classe de langue gagnerait à être réduit. Comme le signale Lightbrown dans son article, le but de la RAL n'est pas de proposer de nouvelles méthodes aux enseignants. Il s'agit plutôt d'inviter les enseignants à réfléchir sur leur enseignement à la lumière des résultats obtenus. Par exemple, la recherche sur les séquences d'acquisition peut apporter aux enseignants une compréhension plus profonde de l'origine des erreurs et pourrait constituer un outil de diagnostic pour les élèves en difficulté. De plus, des connaissances sur les avancées de la RAL mettraient les chercheurs aussi bien que les enseignants à l'abri des engouements passagers devant un nouveau manuel ou un expert qui propose une méthode « universelle ».

Inversement, les chercheurs auraient tout à gagner à savoir un peu plus sur les réactions des praticiens sur leurs résultats. Beaucoup de questions sur le rapport entre l'enseignement et l'acquisition sont encore ouvertes. Un échange plus vif entre enseignants et chercheurs permettrait à ces derniers de mieux spécifier le dispositif de leurs études futures.

**Références bibliographiques**

- Bange, P. 1999 « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », Communication présentée au *FOCAL : XI colloque internationale. Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Paris 19-21 avril 1999.
- Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning*. New York : Harcourt Brace and World.
- De Lorenzo Rosselló, C. sous presse. « Relations temporo-aspectuelles entre les procès dans le récit oral, en français et en castillan. » *Panorama de la Linguistique Hispanique. Lille 2000* 'UL3 Travaux et recherches'. Lille : Publications de l'Université Lille III.
- Doughty, C. & Valera, E. 1998. « Communicative focus on form ». *Doughty, C. & Williams, J. (éds.) focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 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 : 91-126.
- Flyman-Mattson, A. (ms). Learners' responses and teachers' questions. Dpt de linguistique, université de Lund.
- Hamilton, R.L. 1994 « Is implicational generalization unidirectional and maximal ? » *Language Learning* 44 : 123-57.

- Harley, B. 1978. « An analysis of the verb system used by young learners of French ». *Intertongue Studies Bulletin* 3:1, 35-79.
- Hartley, B. 1992. « Patterns of second language development in French immersion ». *Journal of French Language Studies* 2, p. 159-183.

- Kihlstedt, M. 1998 *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Dpt de français et d'italien, Université de Stockholm. Thèse de doctorat. Stockholm: Akademityck.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

- Lightbrown, P. 1991. « What have we here ? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood-Smith, M. & Swain, M. (éds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research : A Commemorative Volume for Claus Fierbyh*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Lightbrown, P. 2000. « Classroom SLA research and second language teaching » *Applied Linguistics* 21/4, 431-462.
- Lyster, R. 1998. « Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. » *Language Learning* 48 : 183-218.

- Pekarek Doehler, Simona (à paraître): « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 ». Véronique, D. & Cieurel, F. (éds) *Action, discours, apprentissage*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Pekarek Doehler, Simona (à paraître): « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 ». Véronique, D. & Cieurel, F. (éds) *Action, discours, apprentissage*. Paris: Presses de la Sorbonne.

- Pienemann, M. 1999. *Language processing and Second Language Development : Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Vasseur, M.-T. 1990b. « Dialogue et acquisition des moyens d'expression de la temporalité ». Benini, G. & Giacalone-Ramat, A. (éds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano : Franco Angeli, p. 239-268.

Vi välkomnar förslag till recensioner på böcker och avhandlingar.

We welcome suggestions for reviews of books and dissertations



### **3. Valorisation de la recherche**



[Flux RSS](#)[Contactez nous](#)[Plan d'accès](#)

Stockholm

5°

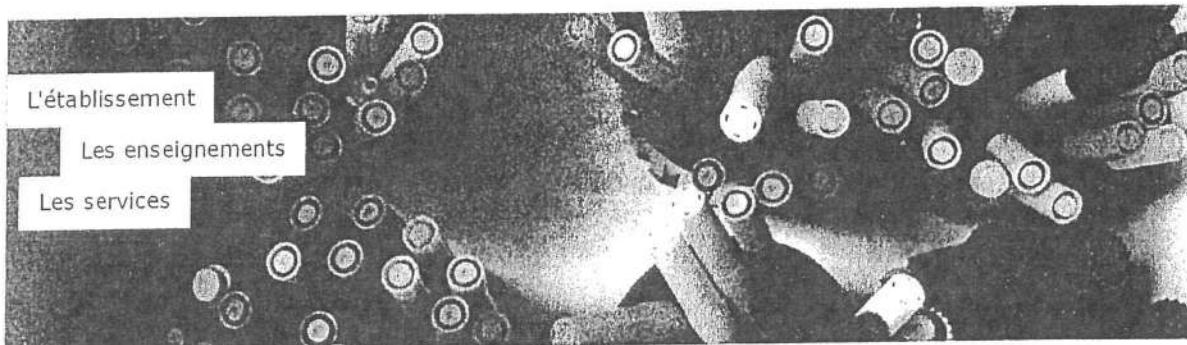
Rechercher

Stockholm 5°

Stockholm 5°

Webmail

Vie scolaire



## Espace école élémentaire

[Lycée Français Saint Louis de Stockholm](#) > [Les enseignements](#) > [Espace école élémentaire](#) > [Bilinguisme](#)

### Bilinguisme

[Charte éducative \(école élémentaire\)](#)

[Elèves en difficulté](#)

[Le système éducatif français](#)

[Lecture et écriture](#)

[Bilinguisme](#)

[Renforcement Suédois langue d'appui](#)

Lycée Français Saint Louis de Stockholm  
Essingestråket 24  
112 66 Stockholm - Suède  
Tél. : +46 8 441 30 30  
Fax : +46 8 441 30 40  
E-mail : [secretariat@lfsi.net](mailto:secretariat@lfsi.net)

**Quelques conseils pour favoriser le bilinguisme de votre enfant,** (par Sylvie Renard Hermodsson, professeur de FLE au Lycée Saint Louis de Stockholm) :

La meilleure façon de devenir bilingue est d'être exposé aux 2 langues dès le plus jeune âge, puisque la facilité d'apprentissage dépend de l'âge d'acquisition. L'acquisition optimale d'une seconde langue se fait jusqu'à 7 ans, la capacité de parler sans accent par ex. décline après la puberté.

Il est très important d'avoir un contact régulier et stimulant (jeux, lecture, échanges/rencontres) dans chacune des langues, et d'être conséquent dans l'utilisation des 2 langues. Si chaque famille doit trouver un équilibre langagier qui lui est propre, on peut dégager certains critères qui favorisent l'acquisition des 2 langues par l'enfant et son intégration/immersion à l'école.

Un des critères fondamental me semble être: A chaque parent, sa langue.(Pour aider à l'identification des langues, ne pas mélanger les langues,s'adresser à l'enfant uniquement dans une langue et s'y tenir même si l'enfant répond dans l'autre langue.)

Lorsque l'enfant a commencé son intégration à l'école, ne pas abandonner les autres langues de la famille. Au contraire: il faut particulièrement les renforcer au niveau de l'écrit, c'est à dire qu'il faut aider son enfant à acquérir le vocabulaire et les structures langagières que l'on trouve dans les livres .La maîtrise de cette « langue de l'écrit », très différente de la langue parlée, est essentielle pour la réussite scolaire de l'enfant. Elle va lui permettre de construire « la langue d'évocation » en français.

Donc, il faut lire à l'enfant des ouvrages de littérature de jeunesse dans votre langue le plus souvent possible et engager une discussion autour du livre lu, et ce pendant tout son cursus scolaire.

Certes ceci représente une petite charge de travail supplémentaire pour les parents, mais aussi un atout majeur dans l'éducation de l'enfant, tant sur le plan humain que social.

**Les avantages du bilinguisme précoce,** (par Maria Khlstedt Maître de conférences en psycholinguistique, Université Paris X-Nanterre) :

A l'heure de la construction européenne, personne ne conteste plus le bénéfice que constitue, pour le jeune enfant, la capacité à maîtriser plusieurs langues. D'un point de vue scientifique, les chercheurs s'accordent à penser que la construction d'un bilinguisme équilibré dépend étroitement de l'âge de démarrage - plus tôt on commence et mieux c'est. Il est généralement admis que l'« âge critique » se situe autour de 7 ans.

En fait, ce n'est que très récemment que les avancées de la recherche en sciences cognitives - la dénomination d'un champ pluridisciplinaire de recherche très en vogue actuellement en France, regroupant des chercheurs en neurologie, psychologie, linguistique, biologie etc. - nous ont obligé à repenser certaines idées auparavant tenues pour acquises, comme par exemple la « fragilité » du cerveau de l'enfant. Nous qui travaillons dans le domaine des sciences cognitives ou, dans mon cas en psycholinguistique, n'arrêtons pas de nous étonner de la ténacité de certaines de ces idées, comme par exemple ce que l'on pourrait appeler le « mythe de la nocivité du bilinguisme », idée particulièrement tenace dans les pays occidentaux où le monolinguisme a longtemps été le modèle.

Les sciences cognitives nous ont permis de lever le voile sur beaucoup de phénomènes encore inexplorés il y a peu. De nouveaux outils méthodologiques, comme par exemple l'imagerie cérébrale et des logiciels très sophistiqués sur la perception enfantine, n'en sont qu'à leurs débuts, mais ces outils ont déjà contribué à améliorer nos connaissances.

#### Les avancées des sciences cognitives sur la nature du bilinguisme enfantin

On sait depuis un certain temps que le bilinguisme enfantin ne se réduit pas l'addition de deux langues dans le cerveau de l'enfant. Il s'agit plutôt de la construction d'une capacité linguistique à deux volets . En effet, les structures du cerveau du jeune enfant sont tellement flexibles que celui-ci apprend aussi facilement deux ou trois langues qu'une seule, et ce jusqu'à l'âge de 7 ans. A condition que les langues soient apprises à l'âge du langage (Dalgalian 2000), i.e au moment où la plasticité cérébrale est en plein essor, il est tout aussi naturel d'apprendre une que deux langues.

Les raisons de ce phénomène sont d'ordre neuro-cognitif. Avant sept ans, c'est le langage comme faculté que l'enfant découvre et construit. Ce développement se fait en parallèle avec le développement cognitif général. Découvrir le monde par un ou deux voire trois volets ne change en effet pas grand-chose à l'affaire. Il est vrai que chez les enfants bi(pluri)lingues, un certain retard par rapport aux monolingues peut souvent se manifester à partir de deux ans et demi, où l'une des langues prend souvent le dessus. Cependant, ce retard peut se rattraper si l'input dans la langue « faible » continue à être riche au moment critique entre environ 2.5 et 4 ans. Il s'avère également que, qualitativement, il n'y a en général aucune différence entre les langues maternelles de l'enfant, pourvu que l'entourage « alimente » l'enfant dans ses deux (ou plusieurs) langues. La recherche montre clairement que les deux langues maternelles ne se disputent pas le même espace dans le cerveau . Les résultats des recherches menées dans ce domaine ont contribué à faire passer, une fois pour toutes, aux oubliettes l'idée qu'une deuxième langue dès le plus jeune âge s'installe au détriment de la langue maternelle.

Passé l'âge critique de sept ans, l'acquisition d'une nouvelle langue relève d'un autre processus et doit faire le détour par la langue maternelle. On pourrait dire qu'après sept ans, on n'apprend plus du langage mais des langues (Dalgalian 2000, Petit 2001). L'équipement neuronal du bilingue précoce n'est pas le même que chez un enfant monolingue. Les langues apprises après sept ans sont stockées ailleurs dans le cerveau.

Bref, pour reprendre une métaphore de Dalgalian (2000 : 23), si on a la chance de tomber comme Obélix, en tant que bébé, dans une potion magique composée de deux ou plusieurs langues, c'est-à-dire d'être plongé dans le bilinguisme dès les premiers balbutiements, l'on devient bilingue. C'est la présence ou l'absence d'une langue dans l'entourage qui stimule l'acquisition ou au contraire provoque la perte d'une langue. Ce qui se passe d'un point de vue neurologique, c'est que certaines connexions entre les neurones (=des synapses) sont sollicitées au moment où la malleabilité corticale du cerveau bat son plein, des connexions qui, chez des enfants monolingues, ont été sclérosées à l'âge du langage avec le résultat qu'une fenêtre cognitive s'est fermée à jamais.

#### Les recherches sur le bilinguisme institutionnel

Ces « cablages » installés au moment de la construction du langage ont des répercussions sur tout l'avenir de l'enfant et ce à plusieurs égards, notamment en ce qui concerne sa scolarité. Une première implication est que, pour arriver à un bilinguisme réussi et équilibré, les deux langues de l'enfant se doivent d'être présentes dès l'école maternelle.

Les recherches les plus exhaustives dans ce domaine viennent des programmes d'immersion canadiens, mis en place pendant une vingtaine d'années entre 1960 et 1980 dans le but de donner à l'enseignement des langues une véritable efficacité dans un pays officiellement bilingue. Pendant cette période, le français était au Canada menacé par l'anglais. C'est pourquoi des tentatives ont été faites, d'abord à Montréal ensuite à Toronto, d'offrir un cursus scolaire entier ou partiel en français aux enfants anglophones, et, inversement, un cursus en anglais pour les enfants d'origine francophone.

Lors des évaluations des résultats des programmes d'immersion, on s'est en particulier efforcé de neutraliser les facteurs âge, sexe, niveau socio-économique et socioculturel, dans le but de cerner les vraies conséquences de l'enseignement bilingue sur le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, des comparaisons ont été faites avec un échantillon d'enfants monolingues des mêmes établissements en utilisant des batteries de tests, verbaux et non verbaux.

Les résultats sont étonnamment unanimes. On constate de très bons résultats lorsque le bilinguisme est installé chez les enfants. Le retard initial observé par rapport aux monolingues est rattrapé au bout de six ans de scolarisation. Sans rentrer dans les détails (pour un excellent résumé voir Geneese 1994, Petit 2001), constatons tout de même qu'aucune différence n'a pu être observée par rapport aux monolingues en compréhension. Les enfants bilingues avaient également une bonne capacité communicative, même si certaines difficultés grammaticales mineures persistaient au niveau productif, notamment chez les enfants ayant commencé l'enseignement bilingue après six ans. Il est à noter qu'il s'agissait dans ces programmes d'enfants qui n'utilisaient pas la langue seconde (anglais ou français) en dehors du contexte scolaire.

Mais à part les bons résultats sur la capacité linguistique, plus ou moins attendus, on a pu constater également une souplesse mentale, une mobilité conceptuelle et une capacité à résoudre des problèmes plus importantes que chez les enfants monolingues. Des retombées particulièrement impressionnantes se sont manifestées dans le domaine des mathématiques, où les enfants issus de l'enseignement bilingue avaient systématiquement des scores supérieurs à leurs camarades monolingues. Selon Petit, ce phénomène s'explique par la stimulation intellectuelle apportée par le bilinguisme. Plus précisément, les capacités phonologiques et grammaticales et la capacité de calcul sont régies par la même aire cérébrale frontale, l'aire de Broca. Ainsi, la stimulation de cette aire par le bilinguisme précoce aboutit à la création de nombreuses connexions neuronales ici, plus que chez les enfants monolingues, ce qui aurait des répercussions directes sur les potentialités en mathématiques.

Depuis le succès des programmes canadiens d'immersion, de nombreux chercheurs et concepteurs de cours de langues se sont penchés sur les raisons de ces bons résultats en se posant les questions suivantes : Pourquoi l'immersion optimise-t-elle le potentiel acquisitionnel du jeune enfant ? Quels sont au juste les paramètres de son efficacité ?

Petit (2001) donne des éléments de réponse en énumérant six conditions sine qua non de l'acquisition d'une langue seconde en milieu institutionnel :

- Les deux langues ne doivent pas être en conflit mais avoir un statut social comparable et bénéficier d'une égale considération

Si cette condition n'est pas respectée, on peut arriver à ce qu'on a appelé pendant les années soixante le semilingualisme , qui de nos jours s'appelle plutôt le bilinguisme soustractif. En examinant les enfants de migrants finlandais en Suède, Skutnabb-Kangas (1976) a constaté que certains d'entre eux étaient

Inférieurs aux enfants monolingues du même âge, aussi bien en suédois qu'en français, et étaient surreprésentés parmi les élèves en échec scolaire. Les raisons étaient en partie socio-économiques mais surtout linguistiques. Il s'agissait d'enfants arrivés en Suède en période de préadolescence ou d'adolescence, c'est-à-dire après l'âge critique (cf. supra). Ils possédaient donc déjà un niveau expressif en finlandais.

L'immigration a créé un arrêt brutal du processus d'acquisition en langue maternelle finlandaise, suivie d'une déperdition totale ou partielle de celle-ci. L'apprentissage du suédois était aussi déficient et ne compensait pas la régression du finlandais, d'où les cris d'alarme lancés à propos du « semi-bilinguisme ». Dans la réalité, il s'agit d'un cas de bilinguisme soustractif, où la nouvelle langue s'est installée au détriment de la langue maternelle. Cet exemple montre l'importance non seulement du statut égal entre les deux langues, mais aussi et surtout l'importance d'entretenir les deux langues dans le système éducatif, faute de quoi on peut arriver à cette espèce d'amputation linguistique et cognitive, qui a mis les élèves finlandais en situation d'échec scolaire. C'est d'ailleurs suite à cette étude que la Suède a introduit les classes de langues maternelles obligatoires ( hemspråksklasser ) dans le système scolaire.

- La précocité du démarrage, indispensable pour exploiter les capacités acquisitionnelles du jeune enfant (cf. la discussion ci-dessus sur l'importance d'apprendre une deuxième langue « à l'âge du langage », c'est-à-dire avant sept ans).

- L'intensité, la continuité et la durée de l'exposition et de l'utilisation de la langue seconde.

Il faut que l'exposition à la langue seconde soit quantitativement riche. Dans les termes de Petit, les deux langues doivent être actives de la maternelle jusqu'à l'université : « du bac à sable jusqu'au baccalauréat » pour arriver à un bilinguisme équilibré. On oublie souvent que le bilinguisme a un aspect évolutif - d'où l'importance de ne pas arrêter le développement du suédois chez les enfants suédois qui arrivent au lycée, notamment s'ils arrivent avant l'installation définitive de leur langue maternelle, c'est-à-dire avant l'âge de sept ans.

- L'approche instrumentale et communicative, opposée à l'approche de type « cours de langue »

Cela veut dire qu'il faut se livrer à des activités de toutes sortes dans la langue seconde. Le cerveau de l'enfant est ainsi fait qu'il n'assimile que la langue en l'utilisant comme « bonne à tout faire » et non comme une fin en soi.

- Le recours à des enseignants possédant la langue impliquée nativement ou avec une maîtrise similaire

- Tout apprentissage est tributaire de conditions affectives favorables, surtout chez le jeune enfant. L'installation d'un bilinguisme institutionnel exige de la part des enseignants une aptitude à créer un climat affectif propice. Il faut créer ce que Petit appelle La chaleur du nid

#### Bibliographie :

DALGALIAN, G. (2000) : Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue . Paris, L'Harmattan. DESHAYS E. (1990) : L'enfant bilingue . Paris, Robert Laffont. DUVERGER, J. & J.-P. MAILLARD (1996) : L'enseignement bilingue aujourd'hui . Paris, Albin Michel. GENÈSEE , Fr. (2001) : Trends In bilingual acquisition . Amsterdam, John Benjamins. HAGÈGE Cl. (1996) : L'enfant aux deux langues , Paris, Odile Jacob. KIHLMAN, M. (2001) : « La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement : quels rapports ? », in Moderna Språk, XCV/I, publication de la « Modern Language Teachers' Association of Sweden », pp. 62-71. LIGHTBOWN, Patsy (2000) : « Classroom SLA research and second language teaching », in Applied Linguistics , 21/4, pp. 431-462 PETIT, J. (2001) : L'immersion, une révolution . Do Bentzinger Editeur, Colmar . PETIT, J. 1992 : Au secours : Je suis monolingue et francophone . Presses Universitaires de Reims RONDAL, J ; & A. COMBLAIN (1992) : « Apprendre une langue étrangère avant neuf ans », in Le Français dans le Monde , 250. SKUTNABB-KANGAS, T. (1976) : « Bilingualism, Semilingualism and School-Achievement », in Linguistische Berichte , 45, pp.55-64.

L'établissement	Les enseignements	Les services	Contactez nous
Le mot du proviseur	Espace collège/lycée	Vie scolaire	Liens externes
Présentation (statuts et convention)	Espace école élémentaire	CDI	
Calendrier scolaire	Espace Fritids	Gestion	
La cantine		Santé scolaire	
Organigramme		Curateur scolaire	
Renseignements pratiques		Informatique	
Règles de vie		Webmail élèves, personnels	
Cursus scolaire, équivalences		Site FTP	
France/Suède			
Plan pour l'égalité de traitement		Association culturelle et sportive	
Commission de suivi de l'élève en difficulté		L'Association des parents d'élèves	
Inscriptions 2014/2015		Liens externes	
Orientation et commission d'appel			
Travailler au lycée français			

Essingestråket 24 / 112 66 Stockholm - Suède / Téléphone +46 441 30 30 / e-mail secretariat@lfls.net






[accueil](#)    [baby-speaking](#)    [kid-speaking](#)    [teen-speaking](#)    [actualités](#)    [APPLY](#)

# Apprendre une langue avec Baby-speaking : pourquoi ça marche?

Mardi, 06 Septembre 2011 10:55

Like 639 Send

[contactez-nous](#)

Apprendre une langue avec Baby-speaking : pourquoi ça marche?

La méthode d'apprentissage de Baby-speaking vue par l'oeil d'une chercheur : Maria Kihlstedt, maître de conférences, Université de Paris Ouest Nanterre, CNRS UMR 7114 Modyco (Modèles Dynamiques Corpus)

## La vue de la recherche

Maria Kihlstedt, maître de conférences, Université de Paris Ouest Nanterre, CNRS UMR 7114 Modyco (Modèles Dynamiques Corpus)



« Il vaut mieux bien apprendre le français avant d'entamer l'apprentissage d'une autre langue », « le bilinguisme crée de la confusion mentale », « si l'enfant mélange ses deux langues, il vaut mieux n'en utiliser qu'une »....voilà quelques-unes des affirmations que l'on peut encore, de nos jours, entendre à propos du bilinguisme des enfants. Nous qui travaillons dans le domaine des sciences cognitives et en psycholinguistique sur l'acquisition du langage chez les enfants constatons encore la ténacité de certains mythes autour d'une prétendue nocivité du bilinguisme, alors que la recherche montre qu'il n'en est rien.

## Les langues ne se disputent pas le même espace dans le cerveau

A la fin du 19 siècle lors de la construction des nations, la notion un état une langue était en plein essor pour des raisons politiques d'uniformisation nationale. Dans le sillage, le bilinguisme a longtemps été considéré comme dangereux, idée encore prégnante jusqu'aux années 60 dans les pays occidentaux, où le monolingisme a longtemps été le modèle. On oublie souvent que l'occidental monolingue est historiquement et géographiquement une exception - 2/3 de la population mondiale utilise quotidiennement deux langues ou plus.

Ce n'est en effet que très récemment que les avancées des recherches nous ont obligés à repenser certaines idées tenues pour acquises, comme par exemple la « fragilité » du cerveau de l'enfant. On ne risque pas de surcharger le cerveau du jeune enfant. Au contraire, son cerveau aime s'amuser, faute de quoi il s'étiole, ou, en termes plus scientifiques : il y a des circuits neuronaux potentiels encore ouverts qui ne demandent que d'être sollicités et stimulés, et ce tout au long de la vie mais surtout avant l'âge de 7 ans.

Avant 7 ans, c'est le langage comme faculté qu'on découvre et construit. Découvrir le monde par un, deux ou trois volets ne change pas grand-chose à l'affaire. Un certain retard dans la langue maternelle peut temporairement avoir lieu, mais ce retard est vite rattrapé. Pour simplifier on peut dire, avec Dalgalian (2000) et Petit (2001), qu'après 7 ans, « on n'apprend plus du langage mais des langues », passé cet âge, les enfants n'acquièrent plus une seconde langue comme leur langue maternelle.

Par conséquent, il n'est pas nécessaire que la première langue soit totalement établie pour entamer l'acquisition de la deuxième. Bien au contraire, plus une langue est introduite tôt, plus facile sera son assimilation. Les deux langues ne se disputent pas le même espace dans le cerveau. Au contraire, elles se nourrissent et s'épaulent mutuellement.

## Les avantages cognitifs du bilinguisme

Un jeune enfant qui apprend une autre langue devient porteur de l'altérité et de la diversité en lui-même et, par

## stage d'anglais à Paris vacances scolaires

[témoignages](#)  
[annonces - garde partagée](#)  
[annonces - temps plein](#)  
[blog](#)

## article & événement

[Baby-speaking sur France 2](#)

[Concours d'anges et de Père Noël 2011](#)

[article scientifique sur la méthode Baby-speaking](#)

là-même, acquiert facilement une attitude ouverte envers d'autres cultures et d'autres modes de pensée, ce qui est un grand avantage dans le monde actuel. Il va de soi que ces facteurs externes sont importants et constituent un grand avantage du bilinguisme enfantin.

Or, il est moins connu que le bilinguisme entraîne également des bénéfices en dehors des seules connaissances linguistiques. Il semblerait que le fait d'acquérir pendant l'enfance deux langues augmente également la créativité et la mobilité conceptuelle.

A titre d'exemple, dans une étude de Riccardielli (1992), on avait demandé à des enfants bilingues et monolingues combien d'usages possibles ils pouvaient imaginer pour un bout de brique ou une canette de Coca. Les performances ont été mesurées en termes de nombre des réponses différentes et du degré d'originalité et d'élaboration de celles-ci. Les bilingues ont considérablement surpassé les enfants ne maîtrisant qu'une seule langue.

D'autres avantages attestés chez des enfants bilingues sont :

- Meilleure capacité de filtrage des distractions (par ex. des bruits environnants) et donc meilleure capacité de concentration
- Meilleure capacité de résoudre des problèmes
- Meilleure sensibilité communicative (par ex. expliquer les règles d'un jeu à d'autres enfants)
- Meilleures performances dans la perception spatiale
- Retombées positives dans le domaine des mathématiques

Ce lien entre la pensée et la capacité plurilingue fait actuellement l'objet de nombreuses études scientifiques (pour un résumé de ces études, voir Baker 2008).

#### Pourquoi travailler avec Baby-speaking ?

Il va de soi qu'un enfant français immergé tôt en anglais, par exemple, dans son univers le plus familier – à domicile – ne deviendra pas automatiquement un petit bilingue. Il faut du temps et de la patience. C'est pourquoi Baby-speaking recrute rigoureusement des intervenants natifs susceptibles de mener à bien cette tâche. C'est une entreprise qui sait parfaitement appliquer les résultats de la recherche fondamentale en sciences humaines sur le terrain, ce qui demande une compréhension fine et sérieuse des enjeux, loin des simplifications et conclusions hâtives. Voilà pourquoi, en tant que chercheur, je suis contente de pouvoir apporter mon expertise en ce domaine à l'équipe de Baby-speaking.

Quelques références bibliographiques recommandées pour aller plus loin :

- BAKER, C. 2006 Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters  
 DALGALIAN, G. 2000. Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue. Paris :Harmattan.  
 PETIT, J. 2001 L'immersion, une révolution.. Colmar : J. D. Bentzinger Editeur

More in this category: « Notre expert en apprentissage d'une seconde langue répond à vos questions  
 Baby sitting bilingue : la dernière 'speaking news' est arrivée! »

#### 1 comment



Jeudi, 19 Janvier 2012 16:09 posted by Manuela

[Comment Link](#)

Hi Maria!

I was looking for you last November, but could not find your street number! So I left for Germany...  
 I have raised 2 sons who are fully "quadrilingual". I did it long ago and without help...But I orientated myself on those who had always managed to raise their kids multilingually...  
 Your article above is such a confort to me now, because I was then heavily criticized. How can one train and qualify to teach small babies now?  
 I have an English mother language friend from South Africa, who is a qualified London Montessori nursery teacher, a Swedish national and currently living there, who is interested in changing her work and learn the skills to teach babies and toddlers in English.  
 How can one get this training in a formal way, and work in France? Yes, she speaks also French and German as well apart from Swedish of course. Thanks for your time,  
 Manuela

#### Leave a comment

Message \*



# Le bilinguisme est-il un atout?

**L**a mobilité croissante des personnes, les mariages mixtes ainsi que la volonté politique d'introduire de plus en plus tôt une première langue vivante dans les écoles – et deux langues vivantes avant l'entrée en sixième selon la recommandation de la Commission européenne – font que beaucoup d'enfants sont aujourd'hui confrontés très tôt à plusieurs langues.

MARIA KIHLSTEDT

Psycholinguiste, maître de conférences à l'université Paris-X, auteure notamment de «Bilinguisme : tout se joue avant sept ans», *Liens*, n° 36, 2005.

En dépit de cette évolution sociétale, le bilinguisme continue à susciter autant de craintes que d'enthousiasme. «Mieux vaut bien apprendre le français avant d'entamer l'apprentissage d'une autre langue», «si l'enfant mélange ses deux langues, il vaut mieux qu'il n'en utilise qu'une»..., autant d'affirmations qui résistent encore aux nombreux démentis apportés par la recherche. Ces idées reçues concernant la prétendue nocivité du bilinguisme semblent avoir la vie particulièrement dure dans certains pays où le monolinguisme a longtemps été le modèle. On oublie que le monolingue est l'exception : selon l'Unesco, les deux tiers de la

population mondiale parlent quotidiennement plus d'une langue. La grande majorité des études psycholinguistiques montrent que l'apprentissage simultané de deux langues présente surtout des avantages pour les enfants. Les nourrissons sont prédisposés à acquérir, stocker et différencier deux ou trois langues. Le cerveau de l'enfant n'est pas surchargé par le bilinguisme mais stimulé par celui-ci. Ellen Bialystok, professeure de psychologie à l'université de York (Canada), considère le bilinguisme comme une forme de *fitness* pour le cerveau qui en tirerait des bénéfices comparables à ceux de l'exercice physique pour le corps. À condition que l'acquisition des deux langues se

fasse de manière naturelle et continue. D'où le malentendu au sujet du double semi-linguisme : les difficultés des enfants migrants s'expliquent souvent par des raisons socio-économiques indépendantes du bilinguisme. En outre, les recherches ont montré que l'arrêt brutal du processus d'acquisition de la langue maternelle, renforcé par la rupture d'usage de cette langue par des parents croyant bien faire ainsi que par le rejet à l'école de la langue familiale, représente une forme d'amputation linguistique empêchant tout bilinguisme équilibré. Le fait de ne pas maintenir les deux langues freine le développement dans chacune d'elles (1).

### Une langue ne s'installe pas au détriment de l'autre

On sait désormais que le bilinguisme enfantin n'est pas l'addition des deux langues dans le cerveau de l'enfant. Avant 7 ans, c'est le langage comme faculté que l'enfant découvre et construit comme il a découvert la marche. Découvrir le monde par une, deux, voire trois «fenêtres» n'affecte pas fondamentalement son développement linguistique. Un certain retard dans une des langues peut temporairement survenir, mais il sera vite rattrapé s'il y a continuité et maintien d'usage dans les deux langues. L'enfant prend alors en charge la tâche de séparer ces deux langues et de les utiliser en adéquation avec son environnement.

Cette facilité d'acquérir simultanément deux ou plusieurs langues s'explique par des circuits neuronaux encore ouverts, des synapses potentielles qui ne demandent qu'à être sollicitées et stimulées. Si ces circuits ne sont pas mobilisés, ils se sclérosent et se ferment. C'est pourquoi il n'est pas nécessaire que la première langue soit totalement établie pour entamer l'acquisition de la deuxième. Bien au contraire, plus une langue est introduite tôt, plus aisée sera son assimilation. La recherche a clairement montré que les deux langues ne se disputent pas le même espace dans

le cerveau et qu'une langue ne s'installe pas au détriment de l'autre. En effet, la structure du cerveau du jeune enfant est tellement flexible que celui-ci apprend aussi facilement deux ou trois langues qu'une seule. Mais au-delà de 7 ans, l'acquisition d'une nouvelle langue relève d'un autre processus, qui doit faire le détour par la langue maternelle. Comme l'écrit Gilbert Dalgalian (2), passé 7 ans, on n'apprend «plus du langage mais des langues». Et même si la question d'un âge «critique» pour l'acquisition d'une langue seconde continue à être largement débattue, il a été démontré par imagerie cérébrale que l'équipement neuronal du bilingue précoce n'est pas le même que celui d'un enfant monolingue.

Les câblages neuronaux installés précocelement ont des répercussions sur l'avenir de l'enfant et entraînent certains avantages cognitifs. 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 inhibiteur améliore certaines fonctions cognitives d'ordre exécutif.

### Quelques inconvénients

Des études récentes (3) 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 de travail. L'exposition précoce à plusieurs langues facilite l'acquisition ultérieure d'autres langues, et ses retombées positives en mathématiques ont été maintes fois montrées (4) : celles-ci s'expliquent par une stimulation précoce de l'aire de Broca, qui opère la synthèse des chaînes symboliques non seulement linguistiques mais aussi mathématiques. N'y a-t-il donc aucun inconvénient à être bilingue précoce ? Les avantages

l'emportent, mais des recherches en psychologie expérimentale ont aussi montré que les bilingues ont des temps de réaction plus longs dans certains tests lexicaux, et ne disposent pas de la même taille de vocabulaire qu'une personne monolingue dans chacune des langues (5). Il est vrai aussi que les enfants bilingues produisent parfois des énoncés mêlangeant les deux langues. Ces alternances de code sont systématiques et prédictibles, et disparaissent généralement vers 4 ans. Par ailleurs, le bilinguisme parfaitement équilibré n'est qu'une chimère inspirée par le modèle monolingue. Un locuteur bilingue n'utilise jamais ses deux langues exactement avec la même fréquence, ni dans les mêmes circonstances, ni pour les mêmes besoins. Être bilingue consiste surtout à savoir piocher intelligemment dans la totalité de ses ressources linguistiques. En somme, les bilingues ne sont pas des monolingues défaillants mais tout simplement des personnes dotées d'un profil linguistique différent, composé des deux langues. De par la nécessité de coordonner systématiquement ces 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 : il sait donc faire quelque chose de plus que les monolingues. C'est une chance pour lui, qui vient s'ajouter à la richesse que constitue en soi l'accès à deux moyens d'expression permettant de naviguer allègrement d'une langue et d'une culture à une autre. ■

(1) Mehmet-Ali Akinci, «Du bilinguisme à la bilitracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français», *Langage et Société*, n° 116, 2006.

(2) Gilbert Dalgalian, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan, 2000.

(3) Jean Petit, *L'Immersion, une révolution*, Bentzinger, 2001.

(4) Ellen Bialystok, «Bilingualism. The good, the bad and the indifferent», *Bilingualism and Cognition*, vol. XII, n° 1, janvier 2009.

(5) Ibid.

Liens Septembre 2005, n° 36  
 Chambre de commerce suédoise  
 en France, p. 18

# Bilinguisme : tout se joue avant sept ans !

**Un enfant peut-il sans risque acquérir simultanément deux langues ?**  
**Oui ! Il a même tout à y gagner.**  
**La chercheuse Maria Kihlstedt, spécialiste du bilinguisme, le confirme.**  
**Et témoigne de quelques-unes des conditions de réussite de cet apprentissage.**

**L**a question se pose pour la plupart des couples mixtes. Celui de la langue. Et, plus précisément, du bilinguisme de leurs enfants ou futurs enfants. Une question qui, dans les faits, débouche sur à peu près tous les cas de figure : les familles où la langue du pays de résidence - dite "langue majoritaire" - est la seule langue pratiquée, celles où le parent étranger communique avec ses enfants exclusivement dans sa langue d'origine... sans oublier toutes les familles où l'on tente tant bien que mal de composer entre de multiples facteurs parfois antagonistes. Il y a l'envie du parent étranger de voir son enfant parler sa propre langue et de lui offrir la chance d'être bilingue. Cela paraît naturel. Mais le pari est parfois difficile à tenir. Car les freins potentiels ne manquent pas. Prenons le cas d'une famille franco-suédoise installée en France : un parent suédois lui-même totalement immergé dans la langue française, l'autre parent ne comprenant pas le suédois, la pression de l'entourage (la belle famille française par exemple !), des signes de réticence de l'enfant, le manque de contacts avec d'autres Suédois... Et aussi, voire surtout, la crainte que l'enfant ne soit pénalisé dans son apprentissage du français (ah, la hantise de l'échec scolaire !). Car si, sur ce point, les discours ont heureusement quelque peu évolué, l'idée selon laquelle l'apprentissage simultané de deux langues serait préjudiciable est tenace.



© MÉDIATHÈQUE DE LA COMMISSION EUROPÉENNE

## Le bilinguisme précoce n'a que du bon !

Le mythe de la nocivité du bilinguisme a pourtant aujourd'hui été scientifiquement infirmé. La Suédoise Maria Kihlstedt, maître de conférences en psycholinguistique à l'université de Paris X Nanterre et chercheuse au CNRS au sein d'un éminent laboratoire centré sur le développement linguistique des enfants, est formelle : apprendre simultanément deux langues ne peut avoir que des effets positifs ! Cette spécialiste s'en est fait l'écho lors de deux conférences organisées par l'Eglise suédoise de Paris, devant un auditoire visiblement très concerné par la question.

Ce constat est même désormais attesté par l'imagerie cérébrale. *"On ne risque pas de surcharger le cerveau du jeune enfant. Au contraire, son cerveau aime s'amuser, des connexions encore ouvertes ne demandent qu'à être stimulées"*, explique Maria Kihlstedt. Par conséquent, *"il n'est pas nécessaire que la première langue soit totalement établie pour entamer l'acquisition de la deuxième"*. Bien au contraire : plus une langue est introduite tôt, plus facile sera son assimilation. En sachant toutefois que *"le parfait bilinguisme n'existe pas"* ! Tout au moins, *"dans neuf cas sur dix, la personne bilingue possède une langue forte et une langue faible"*. En revanche, il existe bien évidemment *"différents degrés de bilinguisme"*. *"On peut décider du degré de bilinguisme que l'on souhaite pour l'en-*

*sant"*, assure Maria Kihlstedt. Plus on placera la barre haut, plus l'investissement du parent étranger devra être important. Sans oublier le nécessaire soutien de l'autre parent.

## Patience et longueur de temps...

Les parents... C'est bien par eux que tout passe. Ils représentent "le modèle linguistique" central de l'enfant. Ce qui n'empêche pas, loin de là, de quérir d'autres relais. Rencontres avec d'autres enfants suédois, séjours en Suède... *"Le bilinguisme naît d'un besoin. Il faut donc créer des situations où l'usage de langue minoritaire est le seul moyen de communication possible"*, recommande Maria Kihlstedt. Autre conseil : *"Si l'enfant se met à répondre en français, ce n'est pas grave. Il ne faut pas le forcer, et continuer par contre à lui parler l'autre langue"*.

Mais tout cela n'est valable que pour les petits. Cette "plasticité" permettant à l'enfant d'apprendre sans risque deux langues, de les *"stocker ensemble dans le même endroit du cerveau"* et d'en faire ainsi un usage quasi infus n'a qu'un temps... qui se referme vers l'âge de sept ans. Il faut donc commencer le plus tôt possible... et en tout cas avant cet âge là ! Car au-delà, les mécanismes ne sont plus les mêmes : on n'apprendra alors une nouvelle langue qu'en faisant le détour par sa langue maternelle.

Si par la force des choses, l'enfant exposé très tôt à une deuxième langue devait *"la perdre en chemin"*, tout ne sera pas perdu pour autant : *"même si cette acquisition n'a pas été très développée, elle laissera quand même des traces. Toute sa vie, il gardera un appétit pour cette langue"*. De quoi inviter les parents à ne pas culpabiliser. D'ailleurs, dans tous les cas, ce beau projet doit être mené, certes avec persévérance, mais le plus naturellement possible.

Claire Mallet



© MÉDIATHÈQUE DE LA COMMISSION EUROPÉENNE



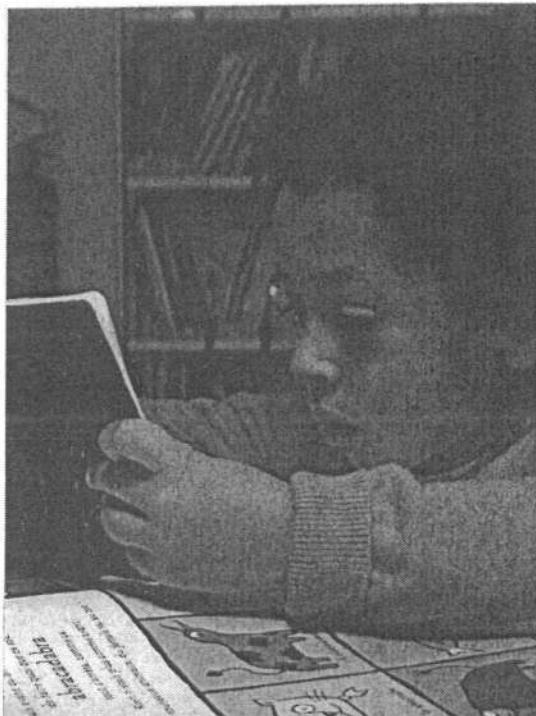


# *Il bilinguismo infantile : Manna o fardello ?*

con **Maria Kilhstedt**,  
maître di conferenze in  
psicolinguistica a Paris-X

Alla luce delle recenti conquiste della ricerca in scienze cognitive, Maria Kihilstedt esporrà vari aspetti del bilinguismo precoce, soprattutto la stupefacente elasticità mentale dei bambini che sono messi precocemente in contatto con molte lingue.

Ciclo di incontri « Les rendez-vous de l'éducation »



**Lunedì 7 febbraio,  
Ore 13.00**

Centre culturel Saint-Louis de France  
Largo Toniolo, 20/22  
00186 Roma  
[www.saintlouisdefrance.it](http://www.saintlouisdefrance.it)

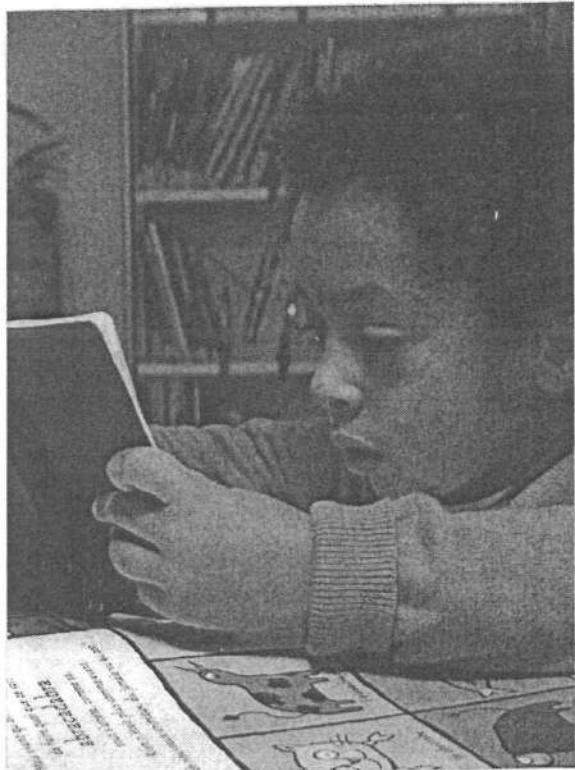
*Ingresso libero,  
Traduzione simultanea in italiano*





# *Le bilinguisme enfantin : aubaine ou fardeau ?*

avec **Maria Kilhstedt**,  
maître de conférence en  
psycholinguistique à l'université  
Paris-Ouest



A la lumière des récentes recherches en sciences cognitives, Maria Kilhstedt remet en cause les idées reçues et revient sur l'étonnante souplesse mentale des enfants exposés à plusieurs langues.

Dans le cadre des *rendez-vous de l'éducation*

**Lundi 7 février, 13 h**

Centre culturel Saint-Louis de France  
Largo Toniolo, 20/22  
00186 Roma  
[www.saintlouisdefrance.it](http://www.saintlouisdefrance.it)

Ingresso libero,  
*Traduzione simultanea in italiano*



# Bilinguismo, bambini con una marcia in più

*Gli esperti: parlano meglio e intrecciano rapporti più sereni con i coetanei*

DA ROMA LUCA MAZZA

Rispetto ai loro coetanei mostrano una maggiore abilità nella risoluzione dei problemi e sviluppano una capacità di concentrazione, durante i compiti in classe, che li rende impermeabili ai rumori e il fa restare concentrati sull'esercitazione. Chi sono? I bambini bilingui. Recenti ricerche hanno dimostrato come, chi parla due lingue già dai primi anni di vita, abbia spesso una marcia in più rispetto agli altri. E l'aspetto sorprendente è che i vantaggi non si limitano al campo prettamente linguistico, ma sconfinano anche in altri settori come quello sociale e della comunicazione. Lo sostiene Maria Kihlstedt, docente all'università Paris-X Nanterre ed esperta in acquisizione precoce di una seconda lingua, intervenuta alla conferenza «Il bilinguismo infantile: mamma o fardello?», che si è tenuta al centro culturale Saint Louis de France a Roma. Secondo la psicologista, infatti, gli ultimi studi in materia dimostrano che «chi fin dall'infanzia viene indirizzato all'apprendimento di una seconda lingua presenta negli anni successivi un'ampia elasticità mentale e una percezione molto acuta e sottile delle regole comunicative».

Certo, la vita del bambino bilingue non è tutta «rose e fiori». Spesso nei primi anni di scuola si può incorrere in problematiche relative alla lingua scritta. Inoltre, altro fenomeno diffuso nei primi periodi di apprendimento, è quello della mescolanza. «Per un bambino bilingue ad esempio - spiega la Kihlstedt - può venire naturale inserire una parola francese in una frase che sta pronunciando in italiano. Ma episodi come questo non devono destare eccessiva preoccupazione nei genitori, anzi sono il segno evidente che l'apprendimento della seconda lingua sta procedendo con successo. Occorre solo pazienza, perché è impossibile ottenere ottimi risultati nel breve periodo».

Dopo aver spiegato la differenza tra il bilinguismo simultaneo (quando si acquisisce fin dalla nascita) e

quello successivo (dai 3 ai 7 anni) la docente ha sottolineato come l'arrivo al raggiungimento da parte del bambino di un «bilinguismo equilibrato» (quello che non prevede alcuna difficoltà nel passaggio da una lingua all'altra) richieda un lavoro continuo da parte della famiglia. «Occorre creare delle situazioni in cui la lingua debba sia l'unica soluzione possibile per il bambino - spiega - altrimenti il piccolo non vede la necessità di dover comunicare in una lingua diversa da quella del Paese in cui vive». Il rischio, infatti, se non si seguono queste regole base, è quello di arrivare a quello che gli esperti definiscono bilinguismo sottrattivo, cioè quando il processo di acquisizione della lingua minoritaria avviene a scapito di quella materna. Grazie a recenti ricerche si è riscontrato però che non è necessario aver acquisito completamente una lingua per impararne un'altra. «La lingua minoritaria - afferma la docente - non mangia il capitale della lingua dominante». Anzi, un'educazione bilingue comporta da adulti una maggiore capacità di apprendimento di altre lingue. Le strategie per apprendere il linguaggio acquisite nell'infanzia consentirebbero infatti - secondo uno studio della Northwestern University - di imparare con più facilità altre lingue in futuro. Per dimostrare questo è stato chiesto a tre gruppi di studenti (monolingui inglesi, bilingui inglese-spagnoli e bilingui inglese-mandarino) di memorizzare vocaboli in una lingua inventata, che non aveva alcuna relazione né con l'inglese né col mandarino. I bilingui di entrambi i gruppi erano in grado di ricordare quasi il doppio delle parole dei monolingui. Il professor Marco Tamburelli, docente di Bilinguismo all'università di Bangor (Galles) aggiunge che un bambino bilingue «ha la capacità di ricordare un numero di informazioni di gran lunga superiore rispetto a un suo coetaneo monolingue».

Queste scoperte scientifiche sembrano aver sgombrato il campo dai pregiudizi che sono sempre esistiti nei confronti di un'educazione bilingue. Nell'epoca del nazionalismo, in cui vigeva la logica «uno Stato e dunque una lingua», il bilinguismo veniva additato come «nocivo» e la mescolanza di più lingue veniva vista come una forma di «bastardaggine». Oggi ovviamente non è più così - sostiene la Kihlstedt - anche perché forse non tutti sanno che una grossa fetta della popolazione mondiale è bilingue e che il monolinguismo dell'Occidente, in questo senso, rappresenta un'eccezione. Senza considerare il cosiddetto bilinguismo da immigrazione. È un fenomeno che ci riguarda da vicino. Ogni anno in Italia nascono circa 60 mila figli di cittadini stranieri. Sono cittadini italiani in piena regola e sono tutti potenziali bilingui.

Ricerche condotte in Europa e negli Usa hanno dimostrato, attraverso una serie di test, che i bambini in grado di padroneggiare due o più lingue hanno maggiore facilità di apprendere rispetto ai coetanei che parlano una sola lingua

Avvenire, 19/02/2011,





## Rencontre avec Maria Kihlstedt

*Acquisition des langues*

*nos bébés ont des super pouvoirs !*

**I**l y a quelques années on fantosait un futur où tous les habitants de la planète communiqueront avec un l'adjectif universel greffé dans le corps.

Malheureusement, comme pour les voitures volantes, on n'y est pas encore. Mais une chose est sûre aujourd'hui, les petits terrains ont la capacité d'apprendre plusieurs langues dès la naissance. Plus besoin de fantasmer sur les machines en somme, nos bébés ont des super pouvoirs,

C'est avec mon seul bagage de jeune maman concernée que je rencontre Maria Kihlstedt, maître de conférence en psycholinguistique, experte et chercheuse en acquisition précoce d'une langue étrangère. Des livres ouverts partout, des documents dans toutes les langues sont le terrain de prédilection de cette suédoise d'origine à l'accent charmant et au regard passionné.

Comme de nombreux parents, je veux bien faire, surtout pas trop et jamais pas assez. Alors

pendant que le gouvernement instaure une poignée de minutes d'apprentissage dans les écoles primaires, que le constat du niveau des élèves en langues étrangères en fin de lycée est de plus en plus alarmant, il m'est difficile de me faire une opinion sur la marche à suivre.

Pourtant, en toute simplicité et sans langue de bois, Maria Kihlstedt me confirme, qu'en ce qui concerne les langues, nos enfants ont du talent.

« Apprendre tôt une langue étrangère est un bénéfice global pour l'enfant, y compris pour sa langue maternelle. Être bilingue, c'est nourrir son cerveau, lui donner de l'exercice, lui faire faire du fitness en somme. Les deux langues apprises par l'enfant se soutiennent mutuellement et deviennent une canne l'une pour l'autre. »

« Des études montrent que dès deux ans, un enfant élevé dans un contexte bilingue sait quelle langue parler, à qui, et dans quel contexte. Les bébés sont naturellement, biologiquement, prédisposés à acquérir, stocker et différencier deux ou trois langues depuis la naissance. Ils apprennent à parler comme ils apprennent à marcher et c'est dans le cadre de relations naturelles et affectives, non pas scolaires, que peut et doit se faire cet apprentissage. Sauf évidemment, si ces conditions sont assurées dans un cadre scolaire, mais c'est plutôt rare. »

Après des années de recherches, Maria fait maintenant profiter de son savoir scientifique à BabySpeaking, une initiative française d'apprentissage des langues étrangères en immersion avec l'enfant. Autour de chansons, de jeux, d'activités de tous les jours et dès le plus jeune âge. Les enfants encadrés par

BabySpeaking sont alors stimulés et entourés de manière à créer un savoir-faire solide qui les suivra avec le temps.

« On a tendance à croire qu'enseigner une langue trop tôt peut créer des confusions chez l'enfant, des retards à cause des interférences entre les deux langues distinctes mais c'est une erreur. On ne risque pas de surcharger le cerveau d'un enfant. Il est même très dommage de ne pas le stimuler puisque sans exercice, certains circuits neuronaux ne se forment pas ou disparaissent. Avant sept ans, qui est la limite de l'apprentissage du langage, après l'enfant passe par sa langue maternelle pour "traduire" sa pensée, il faut faire danser leurs neurones! Les enfants bilingues ont une meilleure flexibilité mentale, une meilleure intelligence verbale et une mémoire qui travail ainsi qu'une pensée créative accueille. Leur faculté de raisonnement abstrait est aussi plus développée et plus indépendante des mots, indépendamment de leur intelligence, ils ont tout simplement plus d'imagination. »



© Jeremy Mathur

**Le Moule bide,  
le premier vêtement conçu  
pour accompagner la couvade\*  
des hommes...**

Plus de 40 % des hommes seraient atteints du syndrome de la couvade (source la mère à l'h).

Si depuis que vous êtes enceinte, votre homme est régulièrement sujet aux fringales ou aux nausées matinales. S'il se plaint de constipation et de douleurs lombaires. S'il est d'humeur changeante et s'empête pour un rien. En bref, s'il a déjà pris plus de cinq kilos, alors que vous vous entrez dans votre troisième mois, il est urgent de lui offrir ce magnifique moule bide qui lui apportera confort et réconfort grâce à sa fibre anti-transpirante et sa taille universelle.

> Devenez fan sur Facebook  
> Plus d'informations sur [www.oefshop.fr](http://www.oefshop.fr)

Tous égaux  
face à la  
grossesse

**MOULE BIDE**

— [www.oefshop.fr](http://www.oefshop.fr) —

**Egg**

*Le magazine  
de la femme enceinte  
(et plus si affinités ;)*

**SPÉCIAL  
ÉDUCATION**  
NOS BÉBÉS ONT DES  
SUPER POUVOIRS  
Rencontre avec  
Maria Kihlstedt

**CONCOURS**  
Le shooting  
Vivienne Mok

**LE NID**  
La chambrière  
couture de  
Maggie

**PSYCHO**  
Continuer  
bien gérer  
vie de me  
célibataire

**TRIBUNE LIBRE**  
*Merci*  
la vie...

**STYLE**  
Le boudoir  
de Morgane  
à Bordeaux

Katrin et  
Julia Michel  
de mes... /

\* la couvade est une phase intermédiaire vers la maternité du futur père.



accueil    baby-speaking    kid-speaking    teen-speaking    actualités    APPLY

## Notre expert en apprentissage d'une seconde langue répond à vos questions

Mercredi, 13 Juillet 2011 08:30

Like 639 Send

L'agence Baby-speaking, spécialiste du baby sitting, de la garde d'enfant et des cours de langues à domicile, a choisi de faire intervenir sur son blog pendant plusieurs semaines l'un de ses partenaires pédagogiques - Maria Kihilstedt - dans une série de questions-réponses.

Maria Kihilstedt est maître de conférences en psycholinguistique à Paris Ouest Nanterre-CNRS (CNRS UMR 7114 Modyco).

**La question de la semaine est :** Apprendre une seconde langue dès le plus jeune âge ne freine pas l'apprentissage de la langue maternelle : vrai ou faux ?  
Ces questions sont tirées des diverses interrogations des parents à qui nous parlons tous les jours, n'hésitez pas à poser vous aussi poser les questions que vous pouvez avoir !

**Baby-speaking :** Apprendre une seconde langue dès le plus jeune âge ne freine pas l'apprentissage de la langue maternelle : vrai ou faux ?



**Maria Kihilstedt :** C'est complètement exact. Se référer à ma réponse à votre première question. On devrait aussi garder en tête que les deux langues chez un enfant bilingue, tant que les deux langues sont utilisées régulièrement, se complètent et ne sont pas « en compétition ». Une langue ne « grignote » pas l'autre.

Bien sûr l'ampleur du vocabulaire dans chaque langue ne sera probablement pas identique que celle d'un enfant monolingue. Mais les deux langues constituent la totalité des ressources communicatives de l'enfant, se développent typiquement en parallèle et sont différencierées et utilisées à bon escient dès le plus jeune âge (2 ans).

Les enfants commencent à mélanger les langues très tôt, chose qui effraie souvent parents et professeurs, mais c'est juste parce que les enfants utilisent tous les moyens à leur disposition pour communiquer de la manière la plus efficace. Par ailleurs, la recherche a prouvé que les enfants mélangeant toujours leurs langues d'une manière systématique. Je pourrais vous en dire beaucoup plus sur le sujet, et à propos du débat sur la séparation des langues chez les enfants bilingues si vous le désirez.

**Maria Kihilstedt, Maître de Conférences en psycholinguistique à Paris Ouest Nanterre-CNRS (CNRS UMR 7114 Modyco), partenaire pédagogique de Baby-speaking**

More in this category: « [Notre expert en apprentissage d'une seconde langue répond à vos questions](#)  
[Apprendre une langue avec Baby-speaking : pourquoi ça marche ?](#) »

3 comments



Vendredi, 23 Décembre 2011 11:12 posted by antoine

[Comment Link](#)

Charbonnel : pour postuler il faut remplir le formulaire ici <http://www.baby-speaking.fr/candidature.html>

Aoun : nous revenons vers vous rapidement avec une réponse

Notre expert en apprentissage d'une seconde langue répond à vos ques... <http://www.baby-speaking.fr/bilinguisme/notre-expert-en-apprentissage-dune-seconde-langue/>



Mercredi, 05 Octobre 2011 13:46 posted by aoun

[Comment Link](#)

Bonjour,

je suis orthophoniste auprès d'enfants handicapés mentaux ou autistes,dont certains sont issus de l'émigration récente (Afrique,Turquie ,Kurdistan...),pour ces enfants aussi le bilinguisme peut -il être favorable,ou bien faut-il se limiter à l'apprentissage de la langue d'accueil?(ils ont souvent aussi des difficultés dans la langue d'origine).

par ailleurs ,que pensez-vous d'autres codes proposés pour des enfants en voie d'acquisition du langage ou présentant de telles difficultés orales,que la communication par images (PECS) ou par signes gestuels ,ces codes visuo-gestuels ne peuvent -ils pas apporter le risque que les enfants les choisissent à la place du langage parlé?

merci



Jeudi, 01 Septembre 2011 20:31 posted by CHARBONNEL

[Comment Link](#)

JE SUIS AGREE ET DIPLOME CAP PETITE ENFANCE SOUHAOTE POSTULER POUR  
ACCEUILIR DES ENFANTS ANGLAIS OU VIETNAMIEN ...

### Leave a comment

Message \*

enter your message here...

Name \*

enter your name...

E-mail \*

enter your e-mail address...

Website URL

enter your site URL...

Enter the two words you see below

Dated

1973.



Submit comment

#### Agrément Qualité



Agrément "Qualité" délivré par décision préfectorale ,permet à Baby-speaking de s'occuper des enfants dès la naissance

50% de réduction d'impôts

CESU préfinancé par votre entreprise accepté

#### Distinctions



Finaliste - Grand Prix de l'Innovation 2010

Laureat - Concours Européen de l'Entreprise Innovante 2009

Demi-finaliste - BFM Académie 2010

Mentions légales

Espace privé

Connexion | OUR JOBS / APPLY

## Spécialiste de l'apprentissage des langues

pour enfants et adolescents

A DOMICILE  
Enfants • Collège/Lycée

PRÈS DE CHEZ VOUS  
Ateliers périscolaires

L'Agence

Accueil &gt; Tous les lieux d'accueil

### Notre approche pédagogique

Partant du constat qu'une langue s'apprend mieux dès le plus jeune âge, Speaking-agency propose aux enfants dès 3 ans d'apprendre l'anglais de manière créative et ludique aux contacts d'intervenants anglophones.



### Apprendre l'anglais dès l'enfance : notre vision

Notre vision pédagogique est basée sur l'utilisation d'une 'langue-outil' visant à ce que l'apprentissage de la langue se fasse par l'acquisition d'autres connaissances. Lors de nos interventions, nous souhaitons reproduire les bienfaits de l'immersion linguistique lorsque l'on est à l'étranger.

Nous savons que chaque enfant peut avoir un rythme d'apprentissage différent avec plus ou moins d'aisance pour s'exprimer au début. Le point commun entre tous les enfants est leur curiosité vis-à-vis d'une langue seconde ainsi que leur capacité à ne pas tenir compte du regard de l'autre. Ils font des fautes sans hésitations, ce qui est une des bases nécessaires pour l'apprentissage par l'essai-erreur. Nous insistons également beaucoup sur la richesse culturelle qu'apportent nos intervenants aux enfants. En effet, nos intervenants ont la capacité de personnaliser le contenu en tenant compte de leur origine et culture afin de rendre concret l'apprentissage.

### Notre partenaire pédagogique : le CNRS

Speaking-agency s'appuie sur une expertise pédagogique développée avec des experts en acquisition du langage, notamment Maria Kihlstedt spécialiste en psycholinguistique à Paris Ouest Nanterre CNRS (CNRS UMR, 7114 modyco). Speaking-agency travaille également en étroite collaboration avec une enseignante anglophone au contact d'enfants depuis plus de 10 ans. Ces deux experts ont développé ensemble du contenu pour nos prestations à domicile mais également hors domicile pour nos ateliers de groupes.

RAPPELEZ MOI !

Dominique - Cela fait depuis quelques mois que je fais appel à vos services et tout le monde est ravi! Hannah a l'air la suite.

POSTULEZ / APPLY



#### La recette pour devenir bilingue de Maria Kihlstedt (Paris X-CNRS)

- Trempez un enfant dès ses 3 ans dans une langue
- Laissez macérer
- Sortez-le, laissez sécher
- Replongez-le régulièrement au cours de la vie et arrosez sans modération

JE PARTAGE CETTE PAGE

Programme ambassadeurs  
Parrainez de nouveaux  
intervenants, Speaking-agency  
vous récompense ! - A venir  
Parrainer

En vidéo

Le concept Speaking-agency  
expliqué en 2 minutes !

### EN SAVOIR PLUS



#### Notre concept d'ateliers d'anglais pour les 3-10 ans

Nos ateliers d'anglais permettent à votre enfant de VIVRE les langues au contact d'un intervenant anglophone qui animera l'atelier au travers de jeux, chansons, de bricolages, de jeux de rôle...

Pourquoi choisir Speaking-agency ?

**seLECTION**  
mise en place par des  
experts en Ressources  
Humaines

**SELECTION**  
personne  
Délivré par décision  
prefectorale

**SELECTION**  
d'impôts pour les services  
à domicile

**SELECTION**  
préfinancé par votre  
entreprise accepté

Lauréat Concours Européen  
de l'Entreprise Innovante /  
Lauréat Réseau  
Entreprenante & Moovjee  
2012

**APPRENDRE LES LANGUES**

- Nos services de garde d'enfant à domicile
- Cours d'anglais pour enfants en maternelle
- Cours d'anglais pour enfant au primaire
- Stage d'anglais pour enfant
- Cours particuliers d'anglais
- Cours d'anglais pour lycéens

**CONTACT**

- Nous écrire
- Espace presse
- Partenariats
- Carrières
- Mentions légales
- Plan du site

**LA PRESSE EN PARLE**



**SUIVEZ-NOUS :**

Nos cours de langues et leçons d'anglais ont pour objectif d'apprendre l'anglais au contact d'un professeur anglophone qui enseigne sa langue mais aussi sa culture !

# INVITATION

MERCREDI 20 JUIN 2012 À 9h30  
au « Poussette Café » (face au square Montholon)  
6, rue Pierre Sémaré - Paris 9e  
Métro : Cadet, Poissonnière  
Parking Montholon (sous le square Montholon)



baby-speaking  
by speaking-agency



## BABY SPEAKING

VOUS INVITE À DÉCOUVRIR SON CONCEPT AUTOUR D'UN PETIT-DÉJEUNER.

Vous rencontrerez les experts du service de garde d'enfants bilingue à domicile.

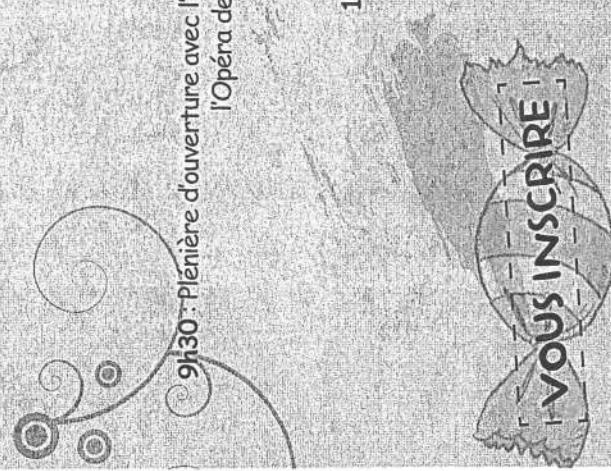
## PROGRAMME DE LA MATINÉE :

8h30 : Accueil Petit-déjeuner  
9h30 : Plénière d'ouverture avec l'aimable présence de notre Marraine, Claire-Marie Osta Le Riche, danseuse Française, étoile à l'Opéra de Paris. Maman de deux petites filles, elle bénéficie des services de Baby-speaking depuis 2010

9h40 : Conférence 'les avantages du bilinguisme précoce' avec Maria Kihlstedt, Maître de Conférence en psycholinguistique de l'Université de Paris X Nanterre

10h : Présentation du concept Baby speaking par les fondateurs Julien Viaud et Antoine Gentil

10h-11h : Rencontre avec les experts du service de garde d'enfants bilingue à domicile.



Des animations et des ateliers créatifs  
seront proposés à vos bambins

[www.baby-speaking.fr](http://www.baby-speaking.fr)

RSVP AUPRÈS DE : HARP COMMUNICATION / HANANE AOUAD - IMBERT / 06 23 46 15 54 / hanane.aouad@harpcommunication.com



**OCIÉTÉ** Le marché de la garde d'enfants en langues étrangères est en expansion, malgré la crise

# LA VOGUE DU BABY-SITTING EN ANGLAIS

PHINE BANCAUD

**T**ant qu'à faire garder son fils de 3 ans à la sortie de l'école, Guillaume a décidé de le confier à une baby-sitter anglaise. « Je parle un peu anglais de survie et je ne veux pas qu'il en soit de même pour Nicolas », confie le papa. Du coup, quatre jours par semaine, son fils est initié à la langue de Shakespeare par une baby-speaker. « Les deux premiers jours, il était déstabilisé, mais aujourd'hui, il comprend plusieurs mots d'anglais et s'amuse à répéter "please" et "thank you" », s'amuse Guillaume.

**ne pierre deux coups**

Course à la réussite scolaire oblige, de plus en plus de parents optent pour la garde d'enfants en langues étrangères.

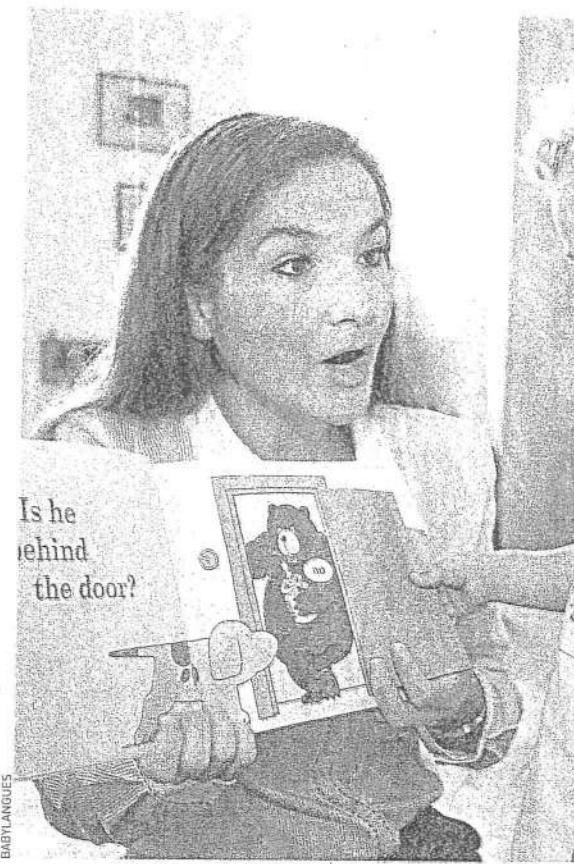
« Ils sont conscients qu'entre 3 et 6 ans, un enfant régulièrement exposé à une autre langue va l'assimiler naturellement », explique Maria Kihilstedt, maître de conférence en psycholinguistique à l'université de Nanterre.

Preuve de cette tendance : Baby Speaking ouvre en cette rentrée des agences à Bordeaux, Nantes et Toulouse, après s'être implanté à Paris, Lyon et Lille. Son concurrent Babylangues, présent dans cinq villes, croûte aussi sous les demandes

et peine à trouver des nounous étrangères. « D'autant que nos recrues ont un niveau bac + 3, car nos prestations sont à mi-chemin entre la garde d'enfants et l'enseignement », précise Caroline Benoit-Levy, fondatrice de Babylangues. Un service qui a un prix. Il faut compter en moyenne 21 € de l'heure. « Mais en prenant en compte les aides de la CAF et la réduction d'impôts de 50 %, cela revient à environ 8 € de l'heure », indique Antoine Gentil, fondateur de Babyspeaking.

## ■ UN BUSINESS FLORISSANT

Selon l'Agence nationale des services à la personne, en septembre 2012, 4 059 entreprises proposent du baby-sitting pour les enfants de plus de 3 ans et 1 442 de la garde d'enfants de moins de 3 ans. Des chiffres en constante augmentation ces dernières années.



Rituels et jeux permettent d'initier l'enfant à l'anglais.

## DGET Impôts : que vont payer les ménages ?

**V**endredi que le gouvernement entera le détail de son projet de loi finances 2013, qui va se solder par 0 milliards d'euros d'impôts supplémentaires et 10 milliards d'euros d'économies pour l'Etat. Le Premier ministre et le ministre de l'Economie ont confirmé qu'il n'y aurait pas de hausse ni de la TVA ni de la CSG, que le Livret A ne serait pas modifié et qu'enfin les impôts des retraités ne seraient pas relevés. En revanche, l'imposition des revenus du capital sera soumise au même barème que celui de l'impôt sur le revenu. Résultat : 3 milliards d'euros pour l'Etat. La tranche d'impôt à 45 % sur les revenus de plus de 150 000 € par part devrait porter 320 millions d'euros. Quant à la taxe à 75 %, celle des « super-riches », elle ne visera que les revenus du capital gagnant 1 million d'euros. Applicable sur deux ans à 2 000 personnes, elle devrait offrir 210 millions d'euros à l'Etat. Les niches fiscales seront plafonnées à 10 000 € contre 18 000 € auparavant.

BERTRAND DE VOLONTAT

## GOUVERNEMENT

### Les Verts restent, malgré tout

Ils restent à flot. Lundi, l'entourage de Jean-Marc Ayrault a précisé que la question de la participation de Cécile Duflot et de Pascal Canfin au gouvernement ne se posait pas. Si Matignon s'est senti obligé de le préciser, c'est que la question du maintien de la ministre du Logement et du ministre délégué à la Coopération se posait après le vote samedi dernier du conseil fédéral d'Europe Ecologie - Les Verts (EELV) contre la ratification du traité budgétaire européen. Lundi, la pression s'est accentuée sur Duflot et Canfin. La porte-parole du gouvernement, Najat Vallaud-Belkacem, les a appelés à s'exprimer. « Il y a un principe dans le gouvernement qui a été rappelé maintes fois d'ailleurs [...], c'est celui de solidarité gouvernementale. Je demande à l'ensemble des membres d'EELV de faire preuve de cohérence et de solidarité. » De façon inhabituelle, l'édition du *Monde*, dans son édition de mardi, appelle à la démission des deux ministres. Tout comme la droite. Après plusieurs heures de flottement - une conférence de presse de la ministre du Logement a même été reportée de 24 heures -, Cécile Duflot a finalement confirmé lundi soir dans le JT de France

qu'elle ne démissionnerait ni du gouvernement ni d'EELV. « Tant que je suis utile à mon travail de ministre, utile à cette majorité, et tant que le travail que mène le gouvernement de Jean-Marc Ayrault est bon pour notre pays, alors ma place est au sein de ce gouvernement », a-t-elle déclaré, refusant de dire sa « position personnelle » sur le traité budgétaire européen.

ALEXANDRESULZER



Cécile Duflot et Pascal Canfin.

20

SECONDES

## EMPLOI

### La SNCF va embaucher 40 000 personnes

Pour faire face à de nombreux départs en retraite et à une hausse du trafic due à l'avantage comparatif accru avec l'automobile, la SNCF va embaucher plus de 40 000 personnes d'ici à 2017, rapportait lundi *Le Parisien*. Un forum de l'emploi doit se tenir le 10 octobre à Paris.

## FAITS DIVERS

### Trois fusillades en un week-end en Ile-de-France

Cinq personnes ont été blessées dimanche soir à Bobigny dans un règlement de comptes au lendemain d'une fusillade qui a fait deux blessés graves dans le quartier de Belleville à Paris. Un homme d'une vingtaine d'années a également été blessé par balle dans la nuit de dimanche à lundi à Bezons (Val-d'Oise), là aussi sans doute dans un règlement de comptes.



## LES SERVICES

Météo  
Bourse  
Jeux-Concours



## ACTUALITÉ

## Société

RSS

Le Point.fr - Publié le 30/09/2012 à 10:03 - Modifié le 01/10/2012 à 10:22

## Sky, my nanny !

Les baby-sitters en VO connaissent un succès sans précédent. Un mode de garde qui n'est plus l'apanage des seuls bobos et nantis.



Scarlett Johansson et Nicholas Rees Art dans "Le journal d'une baby-sitter", un film de Robert Pulcini et Shari Springer Berman. © TFM Distribution

"Ooooww please, please, plaaaaaaase"... Cela fait à peine un mois que Jules, petit Parisien de 5 ans est gardé par Jenny, sa jeune nounou américaine. Quelques semaines à peine ont suffi pour que le bambin comprenne qu'il pouvait user de son charme en anglais pour amadouer sa nouvelle baby-sitter. Alors quelques mots dans la langue de Shakespeare prononcés à la perfection, et le bonhomme pense - à juste titre - qu'il va en être de même avec sa *mommy*. Il n'a pas tort : ses progrès sont tout honnêtement époustouflants, et sa mère en est la première stupéfaite. Alors d'accord, il a gagné : ils resteront encore un peu au square ce matin.

Longtemps considéré comme un mode de garde hors de prix et inefficace, le baby-sitting en langue étrangère est en pleine explosion et n'est plus réservé aux seules familles bobos ou de double nationalité. "Quitte à faire garder Jules après l'école, autant que cela lui soit utile !" justifie Nathalie, sa mère. Dans une course effrénée à la réussite scolaire et à la rentabilité maximale, apprendre une seconde langue avant les autres apparaît comme une évidence pour beaucoup de parents.

# L'anglais à 4 ans, so what ?



**Apprendre une deuxième (ou troisième !) langue avant le CP, c'est conseillé ? Oui, répondent les scientifiques... à condition que les parents s'impliquent... sans pour autant devenir professeurs de leur(s) enfant(s).**

Tous les jours de la semaine depuis septembre dernier, Valentine, 5 ans et Timothée, 2 ans, rentrent de l'école et de la crèche avec une baby-sitter anglaise. Ensemble, ils goûtent, jouent à la marchande, chantent des comptines, le tout en anglais, jusqu'au retour des parents à 19 heures. « Nous cherchions à faire garder les enfants. Comme nous avons de la famille installée à Londres, nous souhaitions qu'ils puissent se débrouiller en anglais, jouer avec leurs cousins anglais, être autonomes,

*En France, l'enseignement de langues à l'école ne démarre pas assez tôt et ne semble pas être une priorité ; c'est la raison pour laquelle nous avons pris contact avec Agency Speaking\* afin de trouver une nounou anglophone. Elle parle exclusivement en anglais, dans la rue lors des trajets ou à la maison. Nous pensons que commencer une deuxième langue le plus tôt possible, dès la première année, est très positif, et si, en plus, c'est fait d'une manière rigolote et ludique, c'est encore mieux ! », raconte leur mère, Pauline.*

Un an après avoir démarré, elle note déjà les performances de ses enfants : « Valentine ne construit pas encore de phrases, mais elle a un petit vocabulaire, celui de la vie de tous les jours, et un bon accent, poursuit Pauline, cadre bancaire à Paris. Timothée, lui, a démarré à 1 an à peine et il comprend tout ce

*que la nounou lui dit. Evidemment, ils ne parlent pas couramment, on savait bien qu'ils ne seraient pas bilingues à 4 ans... mais ils sont tout de même sur la bonne voie ! »*

## **Processus complexe**

Rien d'étonnant à cela. L'assimilation d'une nouvelle langue est un processus complexe. Il est fait d'allers-retours, de connexions neuronales, d'avancées puis de retours en arrière. Il n'est jamais linéaire, lisse et constant dans le temps. « Gardons en tête les mois et les années qu'il a fallu à un tout petit enfant avant de s'exprimer correctement en français, alors qu'il l'entend tous les jours », souligne la psycholinguiste Maria Kihilstedt, qui forme des enseignants de langue à l'université et qui a participé à l'élaboration des programmes d'*Agency Speaking*. Depuis le babillage à quelques mois, il utilisera

1 mots à 18 mois pour atteindre une proto-syntaxe à 2 ans et demi («maman-gâteau», «doudou-dodo»).

2 «Le cerveau de l'enfant est un disque dur non formaté, la façon dont il se développe dépend de l'environnement, des langues au contact desquels il vit», poursuit Maria Kihlstedt. 3 Un enfant apprend à parler comme il s'initie à la marche et il est naturellement prédisposé à étudier plusieurs langues, parce qu'il a une capacité de stockage importante et qu'il peut aisément les différencier.»

4 Fragile le cerveau de votre bambin ? Pas du tout, s'exclament les spécialistes. Tout au contraire ! La surcharge n'est pas à craindre... tout simplement parce qu'il aime (le cerveau) s'amuser à faire danser ses petits neurones. 5 Synapses présentes dans ces circuits ne demandent qu'à être sollicitées. Non stimulées, elles se ferment et se sclérosent... Ce serait de l'image de s'en priver.

## L'interaction est indispensable

### Bénéfices tous azimuts

6 L'appropriation de plusieurs langues augmente la mobilité conceptuelle générale, sollicite la mémoire de travail et la pensée créative est bien prononcée», indique Maria Kihlstedt. 7 Or, de récentes études, les chercheurs ont demandé à des enfants monolangues ou non monolangues ce qu'on pouvait faire avec, par exemple, un bout de brique, image à l'appui. 8 Résultat, les premiers ont donné des réponses stériles (construire un mur) et moins élaborées que les seconds. Ces derniers ont eu des impulsions plus vastes, plus ouvertes, plus créatives (poser un pot de fleurs dessus, l'envelopper dans du papier). Explication de notre psychologue : «Lorsqu'un enfant a l'habitude d'utiliser une autre langue, le bénéfice est pragmatique, il mobilera son énergie à élargir ses points de vue et à ce qu'il sait intimement que tout le monde ne comprend pas toujours ce qu'il dit. Cette façon d'aborder le monde est ancrée en lui.»

### À quel âge faut-il commencer ?

9 Les bébés apprennent une langue en action, jouant, en échangeant avec les personnes qui l'occupent de lui. «Anaïs a été gardée par nounous anglophones depuis toujours, les

soirs de semaine et le mercredi toute la journée, elle a 10 ans et elle est très à l'aise maintenant», raconte Elise, sa mère, hôtesse de l'air. Certes, nous avons mis les moyens nécessaires, nous voyageons énormément grâce à mon travail et elle est en contact quotidien avec d'autres langues. Pour elle, le multilinguisme est la norme, pas le contraire.»

Démarrer tôt, avant 7 ans – lorsque la première langue est acquise – est conseillé par les chercheurs. «Puisqu'il a déjà bien acquis sa première langue, un enfant, après 7 ans, aura tendance à comparer les langues entre elles, le chemin sera plus long mais pas impossible!», explique Barbara Abdelilah-Bauer, psychosociologue. Les enseignants, eux, ne semblent plutôt pas d'accord.

### Et l'école dans tout ça ?

A part quelques écoles privées bien ciblées et dotées de moyens, on ne peut pas dire que ce soit une priorité de l'Education nationale. Le sujet sur l'apprentissage précoce des langues est parfois évoqué, au gré des gouvernements... depuis 1989 ! C'est en effet cette année-là qu'a été lancée une expérimentation qui consistait à initier les élèves de l'école primaire à une langue vivante. Les groupes de pression furent nombreux, parents les premiers, comprenant bien que l'anglais permettrait d'être davantage «bankable» sur le marché du travail. La Commission européenne avait même lancé un programme ambitieux, nommé «Evlang» (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues) en 1997. Mais se posa rapidement la question des modalités : qui irait enseigner les langues dans les écoles, alors même que la formation des étudiants aspirants professeurs des écoles entraînait dans un grand tumulte ?

Aujourd'hui, les langues sont enseignées quelques heures par semaine (voire moins...) dans les cycles 2 et 3 (cours élémentaire et cours moyen). La nouvelle loi de refondation de l'école prévoit même d'avancer au cours préparatoire... mais nullement à l'école maternelle. Sébastien Sihrl, secrétaire général du SNUipp, premier syndicat enseignant du primaire, n'est pas forcément hostile à cette idée. «On peut imaginer la sensibilisation aux langues étrangères sous la forme de jeux ou de comptines à l'école maternelle, mais pas plus que cela.»

Reste donc la question de la formation des maîtres. Un rapport mené à l'échelle européenne indique que parmi les facteurs de réussite de cette initiation, on note d'abord ceux qui

se réfèrent aux compétences des professeurs. «C'est le point névralgique, poursuit Sébastien Sihrl. Les enseignants ne se sentent pas armés et sont sur le fil, l'institution doit prendre ses dispositions et ses responsabilités.»

### Témoignage

David, gérant de société, papa de Sophia, 6 ans et demi et Elyas 4 ans et demi. «Mes enfants ont une baby-sitter écossaise depuis un an. Ça se passe très bien. Elle s'en occupe tous les jours, au moins deux heures. Elle les accompagne aux activités, puis les garde à la maison. Elle ne s'adresse à eux que dans sa langue. Pour moi, l'apprentissage de l'anglais me semble indispensable, ça ne se discute pas. C'est le minimum. Je mets mes enfants en situation de réussite, d'abord intellectuellement et plus tard professionnellement. Ils seront amenés à voyager, ils ne vivront peut-être pas en France. Moi-même je passe au moins la moitié de mon temps à parler anglais. Mais attention, cette proximité avec une langue étrangère se fait en douceur, de façon ludique.»

**Interview de Barbara Abdelilah-Bauer, psychosociologue et auteure du livre : Défi des enfants bilingues, éd. La Découverte.**

*«On n'attrape pas une langue parce qu'elle circule.»*

### Un enfant né d'un couple mixte sera-t-il automatiquement bilingue ?

S'il grandit naturellement dans deux langues, qu'il est baigné dans ce bain linguistique, il apprendra sans problèmes simultanément ces deux langues. Il ne s'en rendra d'ailleurs même pas compte. Ce qui demande réflexion est la façon dont on conserve la deuxième langue, non parlée à l'extérieur de la famille. Dans ce cas, ce sera peut-être plus difficile. Si on n'y prend pas garde, l'autre langue va se perdre. Tout l'enjeu est donc de la conserver. Et pour atteindre ce but, elle doit être nécessaire, utile et quotidienne. Participer à un atelier une fois par semaine ne suffit pas ! ● ● ●



## SOCIÉTÉ

ASTRO PRÉNOMS SPÉCIAL JIMMY CHOO

Newsletter

Accueil / Société / Kids / Magazine / On en parle...

Dossier : Retour à la case "rentrée" !

Liste des articles du dossier

PLUS DE "ON EN PARLE..."

Recommander 1

26 août 2013

## Baby-sitting en V.O.

Speaking Agency ou O2 mixent baby-sitting et apprentissage d'une langue étrangère à domicile

Par Xavière Laffont



Photo Speaking Agency

Une des Baby-speakers anglophones de Speaking Agency en pleine séance de transmission.

## Sommaire

Accueil

Des parents déjà convaincus

Ils sont nombreux dans les cours de récré à baragouiner l'anglais pour s'amuser. Ils ont raison, car le plurilinguisme est un atout qui s'apprend tôt. Pas de panique : si vous n'êtes pas vous-même très doué pour les idiomes étrangers, des agences proposent de coupler garde d'enfants et apprentissage d'une langue.

« Quand mes filles jouent à la poupée, elles papotent en anglais », se réjouit Chloé, mère de Jeanne, 5 ans, et de Camille, 3 ans. Depuis deux ans, les petites apprennent la langue de Shakespeare trois fois par semaine avec leur nounou. Une pratique qui se développe beaucoup en France, où de plus en plus d'agences de garde d'enfants se spécialisent dans le baby-sitting en V.O. Ainsi Speaking Agency propose « des expériences linguistiques au service du développement de l'enfant ». Des « baby-speakers », à mi-chemin entre le prof particulier et la nounou, donnent le bain ou le goûter dans leur langue maternelle – l'allemand, l'espagnol, l'anglais, le russe, le mandarin et même le français.

Le principe étant d'interagir dans de vraies situations de la vie quotidienne, en utilisant les gestes autant que possible, pour rendre naturel cet apprentissage. Grâce à cette immersion linguistique à domicile, communiquer dans une autre langue deviendra un réflexe.

« Apprendre une seconde langue dès le plus jeune âge n'empêche en aucun cas la bonne maîtrise de la première, bien au contraire », explique Maria Kihilstedt, maître de conférences en psycholinguistique à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense-CNRS. Pour elle, cet apprentissage est essentiel et doit se faire de préférence avant la septième année. À cet âge, en effet, l'enfant n'associe plus de manière naturelle une autre langue à sa langue maternelle. « Un petit se sent en confiance et fait ses armes avec sa baby-sitter, précise la psycholinguiste. Si elle lui apprend des choses dans une autre langue que celle de ses parents, il va les intégrer immédiatement. » Maria Kihilstedt est par ailleurs convaincue des effets bénéfiques sur le développement mental : « D'après les études que nous avons effectuées, nous savons que les bénéfices cognitifs sont énormes pour les enfants bilingues. Ils acquièrent grâce à la seconde langue une réelle facilité à résoudre les problèmes. Et leur oreille est plus performante. »

PAGE SUIVANTE



26 août 2013

## Baby-sitting en V.O.

Speaking Agency ou O2 mixent baby-sitting et apprentissage d'une langue étrangère à domicile

Par Xavère Laffont

### Sommaire

- Accueil
- Des parents déjà convaincus

### Des parents déjà convaincus

« Il y a une réelle demande depuis environ un an, c'est pourquoi nous nous sommes lancés dans cette expérience pour la rentrée 2013 », explique Marine Veaux, de O2, une agence de services à la personne. Avec déjà plus de cinquante contrats engagés avant même de débuter, cette nouvelle offre semble séduire beaucoup de familles. « Les parents, pour la plupart non bilingues, ne veulent pas que leurs enfants apprennent les langues étrangères comme eux-mêmes ont dû le faire. En France, les cours de langue à l'école ont mauvaise réputation. » Un constat qu'approuve Nathalie. « Je ne suis pas bilingue, mais pour moi il était évident que Mathieu le devienne pour réussir dans la vie », explique cette mère d'un petit garçon de 4 ans. Elle n'en revient toujours pas de voir son fils parler si bien l'anglais : « Lorsqu'on fait les courses, il s'amuse à tout me traduire, c'est époustouflant ! » Ce qui plaît à cette maman, comme à beaucoup d'autres, c'est que son enfant ne se heurtera pas plus tard à la barrière de l'anglais, véritable frein dans la vie professionnelle.

Si, selon une étude annuelle menée par l'Unesco, les deux tiers de la population mondiale parlent plus d'une langue, chez nous, seulement 51 % de la population française parle correctement l'anglais, d'après le dernier rapport de l'Eurobaromètre. Pourtant, 70 % des Français considèrent que cela est primordial pour décrocher un emploi.



Photo Speaking Agency

Le baby-speaking couple garde d'enfants et apprentissage d'une langue.

Or, l'apprentissage d'une langue à l'âge adulte est difficile, alors que « l'enfant a la capacité d'emmagasiner un nombre considérable d'inputs de langage (la connexion neurologique entre le geste et la parole, NDLR). Ainsi, il peut facilement en intégrer deux, voire trois à la fois, s'ils sont utilisés dans des situations concrètes », précise Maria Kihilstedt. Junior ne saturera donc pas d'informations en jonglant entre le français, l'anglais et le chinois. Mais vous peut-être, à force de l'entendre protester dans une autre langue quand vous essaierez de lui faire manger des panais.





FRANCE-FAMILLE D'IS  
Des Bleus moins fringants

MÉTIERS  
Des coréans manucuristes pas pris en compte

PARIS DIVIDES  
Colère après le mariage inusité de Nelly le Sez



A LA PAGE  
La volte des étrangers sera une bonne chose

Le parisien 13/06/2014

# L'anglais au berceau

**LANGAGE.** On n'attend plus le cours préparatoire ni la maternelle : aujourd'hui, on plonge les bébés dans la langue de Shakespeare dès 6 mois. Pas question de cours : l'apprentissage passe par le jeu.

\* KNOCK KNOCK KNOCK ! Hello Ann ? » Selon un rituel soumis à l'école : Cassandre, Kim et sa cousine Li-Na entrent en file indienne dans leur salle de classe. A peine jetent-elles un œil à leurs parents, qui suivent discrètement pour s'asseoir en tailleur, a même le paquet de cette petite fille colorée pleine de bonnes, d'œufs et de poupées. « Cushion ? » demande Ann en brandissant un coussin. « Yes, please, thank you », balbutient en cœur les petites filles. La doyenne des quatre : 38 mois.

La plupart sont encore flanquées de couches et de doudous et, si toutes n'ont pour l'instant que quelques

mots de français au compteur, elles ont déjà... ce merveilleux accent chantant et triste de Chicago, la ville d'origine de leur « english teacher ». Les patients l'ont un peu oublié, mais ils jouent le jeu en placant les coussins sous leurs cœurs en répétant parmi « Thank you, girls », et ils n'hésitent pas à leur demander de s'asseoir par un « sit down » ou à les inviter à chanter « One, Two, Pidaboo ! ».

C'est une nouvelle génération de bébés nageurs à leur manière : des enfants de moins de 3 ans plongent sans bâclier — dans un bain d'anglais. Chaque mercredi matin, pen-

— Ce n'est pas du bourrage de crâne, c'est profiter de la formidable plasticité du cerveau des petits »

Mar Guerreiro,  
directrice de Kids & Us de Paris

dant trois quarts d'heure, on joue, on chante, on cherche « monsy » (da souris) dans les locaux de l'école Kids & Us, près de Bastille à Paris, l'un des 150 centres en Europe de cette enseigne qui prône l'apprentissage précoce des langues étrangères par le jeu.

Aucun mot de français n'est jamais prononcé, « Mummy » ou « Daddy » sont priés de participer, et les résultats sont, de leur propre avis, « absolument bluffants ». « Amazing », confirme Ann.

En boîte américaine vivant à Paris, cette jeune prof ne parle que quelques mots de français. C'est donc en anglais qu'elle explique « à quel point un enfant de l'an assimile vite, y compris des constructions syntaxiques complexes. Six mois seulement après nos premières rencontres, si le leur dit Can you tickle pour « chin ? Il se chatouillent le menton sans hésiter ! » assure-t-elle.

Les parents, eux, se regardent un peu gênés : « chin, c'est quoi déjà ? »

La formule n'est pas réservée aux nantis (moins de 200 € par trimestre), n'attire quasiment que des familles françaises bien bâties et connaît un succès tel que la directrice : « Plus c'est tôt, mieux c'est, c'est une évidence ! » s'enthousiasme Mar Guerreiro, directrice de Kids & Us à Paris. « Ce n'est pas du bourrage de crâne, c'est profiter de la formidable plasticité du cerveau des petits. »

Une exception ? Une explosion, plutôt. Les Petits Bilingues, pionniers du genre, surenchérissent en proposant désormais des ateliers parents-bébés dès 6 mois dans la totalité de leurs 50 écoles en France tandis que des agences de baby-sitters de langue anglaise, comme Speaking Agency, tablent sur la magie des « baby-sitter » (berceuses) pour les petits français dès la naissance.

« Toutes les études le disent et l'idée fait son chemin dans la tête des parents : démarquer une langue étrangère à 3 ans, ou pire à 7 ans, ça n'a de sens ni psychologique ni physiologique, assure Frédéric Ballif, directeur général des Petits Bilingues. Le meilleur moment, c'est le plus proche du temps zéro. Des familles de plus en plus nombreuses se disent que ça vaut le coup d'essayer. Au mieux, leurs enfants auront des facilités en anglais. Au pire, ils passeront de bons moments d'échange avec eux en atelier. C'est pénal de voir son bébé réagir à une autre langue ! »

FLORENCE DEGUIN



Paris (XII<sup>e</sup>), le 14 mai. Ann, la prof américaine de Chicago, joue avec ses tout-petits élèves, à grand renfort de mimiques, mimes et... souris en peluche. (LUDOVIC DESSET)

## « C'est naturel et facile pour Kim »

Christophe, papa de Kim, 2 ans

À LA MAISON, quand ils jouent ensemble à cache-cache, Kim vocalise « ouï-ouï daddy, where are you ? » Il n'y a qu'avec Christophe, son papa, que la petite fille de 2 ans fait ça. C'est lui qui l'accompagne depuis le début de l'année à son atelier d'anglais du mercredi. A sa mère elle donne tout aussi naturellement des « ouï-ouï ? » sans sembler faire de différence.

« C'est étonnant, sourit ce pro-

fesseur de maths parisien. Elle ne s'adresse en anglais qu'à moi ! » Bien qu'alors les voyages et ne dans une famille qui a toujours tant bien que mal essayé de parler anglais. Christophe n'est pas bilingue. Il n'a pas non plus un accent parfait... Et il avoue même apprendre ou réapprendre un paquet de mots en même temps que sa fille.

« Je suis passé devant l'école

Kids & Us par hasard et l'idée m'a semblé intelligente. On peut mettre les tout-petits devant des dessins animés en anglais, mais ils sont passifs, je ne suis pas sûr que ce soit très efficace. Alors que je leur parle en anglais avec quelqu'un, c'est autre chose ! »

Elle a compris mouse avant souris

Qui ne poussé pas le bouchon jusqu'à parler tout le temps à sa fille en anglais (certains le font), mais

il essaie « souvent ». Et force est de constater que Kim a d'abord compris le mot mouse avant moi souris.

« Il y aura toujours des esprits chagrin pour penser qu'on veut transformer nos enfants en petits génies, mais ce n'est absolument pas le propos, assure le papa. On se dit que c'est naturel et facile pour Kim et que ça lui servira toute sa vie. »

F.D.

## Un cadeau pour le cerveau

Elle en est convaincue. Pour la psychologue Maria Kiristadt, qui participera le 18 juin à Paris à un colloque sur « le bilinguisme à tous les âges » organisé par l'agence Speaking Agency, « plus tôt on expose régulièrement et joyeusement un enfant à une autre langue, plus on fait un merveilleux cadeau... à son cerveau ». Non seulement cela n'impacte pas l'apprentissage de la langue maternelle (les dernières études montrent que cela-là commence au 7<sup>e</sup> mois de grossesse), mais cela permet de protéger de la capacité du tout-petit à restituer parfaitement les sons, l'accentuation et la mélodie d'une autre langue.

Le cerveau est si flexible qu'il peut en apprendre facilement deux ou trois simultanément. Cette capacité diminue dès 4 ans pour se tarir à 7 ans. Après cet âge, l'enfant n'apprend plus le langage, mais des langues (d'ailleurs stockées dans une autre partie de son cerveau) et est obligé de faire un détour par sa langue maternelle. Le petit à qui on parle anglais depuis son plus jeune âge n'a pas besoin de ce détour. Et les synapses ouvertes dans son cerveau lui serviront toute sa vie pour... s'adapter plus vite que les autres.



14 janvier 2014

# LE HUFFINGTON POST

MONDE | POLITIQUE | ECONOMIE | CULTURE | SCIENCES | ENVIRONNEMENT | LE MONDE

## Non, les Français ne seront pas nuls en anglais!

Publication: 13/01/2014 16h43

Par Antoine Gentil, co-fondateur de Speaking-agency et Maria Kihlstedt, chercheur en psycholinguistique à l'UMR MoDyCo (Modèles, Dynamiques, Corpus) CNRS de l'université Paris Ouest Nanterre

La France est souvent désignée comme "le mauvais élève" de l'Union Européenne en termes d'apprentissage de la langue anglaise. "Les cours à l'école ne sont pas adaptés", ou encore "les Français sont moins bons que nos voisins européens"... Autant d'adages et de préjugés qui ne sont plus forcément d'actualité selon la dernière enquête menée par Speaking-agency!

Le niveau d'anglais en France n'est pas si catastrophique que ce que l'on peut entendre. Les enfants, en le pratiquant durant leurs loisirs, deviennent intéressés par cet apprentissage. Ils possèdent donc une bonne base de vocabulaire dès l'âge de 5 ans. Pour preuve, l'étude révèle que plus de 60% des enfants sont capables de citer impulsivement la totalité des jours de la semaine ! La raison à cette situation : une prise de conscience générale de l'importance de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, un enseignement à l'école plus poussé et la recrudescence des dessins-animés, séries et films en VO.

En effet, l'anglais est obligatoire dans les programmes scolaires à partir du CE2, mais de nombreuses écoles mettent en place des cours bien avant. De plus, le visionnage de films, séries et dessins animés en anglais par les tout-petits est de plus en plus important. Pour preuve, 65% des enfants entre 5 et 7 ans affirment avoir entendu les mots d'anglais qu'ils connaissent dans un film. Cela traduit bien le changement des moeurs en France : les enfants visionnent des dessins animés à but éducatif comme Dora l'Exploratrice par exemple, ou encore des films et séries en VO. Les parents ont pris conscience de l'importance de la maîtrise de l'anglais pour le futur de leurs enfants. Sociologiquement parlant, c'est une grande avancée pour la France.

Les réfractaires pourront se poser la question quant à la pertinence du vocabulaire appris devant un film par exemple, ou s'il ne faut pas continuer à distinguer l'apprentissage du loisir. L'enquête menée par Speaking-agency révèle que plus l'anglais s'intègre dans le quotidien de l'enfant, plus ce dernier l'assimile de manière naturelle. En effet, l'une des problématiques majeures en France concerne le manque de pratique orale. De ce fait,



pratiquer l'anglais de manière régulière, vivre les langues en échangeant, en jouant permet aux enfants d'acquérir du vocabulaire et de la grammaire usuels. Résultat prouvé car plus de 70% des enfants savent ce que veut dire "Happy birthday", suivi de près par "Christmas". Les petits français sont donc maintenant capables d'identifier les périodes importantes de leur vie en anglais. Ils sont également de plus en plus capables de communiquer grâce aux différentes situations auxquelles ils s'identifient : 65% des 8-10 ans traduisent sans problème la phrase "What's your name" et déjà près de 25% des 5-7 ans !

Avec un niveau comme celui des tout-petits, aucune inquiétude à avoir quant à leur aptitude à parler couramment l'anglais lors de leur entrée sur le marché professionnel dans quelques années. A condition bien sûr qu'ils soient exposés de manière régulière et continuent à pratiquer l'anglais dans des contextes pédagogiques adaptés, qui mettent l'accent sur la communication réelle.



## Antoine Gentil

Antoine Gentil : l'idée de créer Speaking Agency lui est venue alors qu'il rentrait des USA après une longue expatriation en famille. S'apercevant de la maîtrise de l'anglais et de l'accent plus que « perfect » de ses petites sœurs, il réalise l'effet bénéfique de l'immersion totale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez un jeune enfant. 10 an plus tard, en 2009 après un master « Innover et Entreprendre à l'ESC-Europe, il décide de créer Speaking Agency avec son ami et collègue Julien Viaud en s'entourant d'experts en acquisition du langage, à savoir Maria Kihlstedt (chercheur en psycholinguistique au CNRS) et John Herbstritt (spécialiste en rhétorique du langage à l'université de Berkeley, Californie), afin d'élaborer un savoir-faire pédagogique. A son actif : ESSEC BBA-EPSCI.



## Maria Kihlstedt

Née le 30 mars 1964 à Källunge, Suède  
1982 Baccalauréat à Säveskolan, Visby, Suède  
1986-1988 DEUG de Lettres Modernes, Université de Rennes II Haute Bretagne (étudiant d'échange)  
1989 CAPES suédois pour enseigner l'anglais et le français dans le secondaire en Suède  
1998 Doctorat en psycholinguistique (acquisition L2), université de Stockholm, Suède  
1999-2000 Postdoc à l'université Paris 8 Saint-Denis et l'université Paris Ouest Nanterre  
2001 Nomination de maître de conférences en psycholinguistique au département des Sciences du langage, Université de Paris Ouest Nanterre  
2001 → Membre de l'UMR 7114 CNRS MoDyCo (Modèles, Dynamiques, Corpus)  
2008 → Membre associé de l'UMR 7023 SFL (Structures Formelles du Langage)



2009 → Conseillère scientifique de la société Speaking-Agency  
2013 Obtention de l'habilitation à diriger des recherches (HDR), université de Paris Ouest Nanterre



## SOCIÉTÉ EXPRESS

### Les premiers cardinaux du pape

**R**enouveler progressivement le Collège des cardinaux, qui va orienter l'Église dans les prochaines décennies. C'est l'objectif du pape François, qui a annoncé hier la création, le 22 février, de seize cardinaux électeurs, dont neuf viennent des pays du Sud. Ils ont tous moins de 80 ans.

La liste de ces nouveaux venus qui, en cas de conclave, seront amenés à élire le pape, s'établit ainsi : 4 Italiens, dont le nouveau secrétaire d'Etat du Vatican Pietro Parolin, 2 autres Européens (1 Allemand et 1 Britannique), 5 Latino-Américains (Argentine, Chili, Brésil, Haïti, Nicaragua), 1 Nord-Américain (Canada), 2 Africains (Côte d'Ivoire, Burkina Faso) et 2 Asiatiques (Corée du Sud et Philippines).

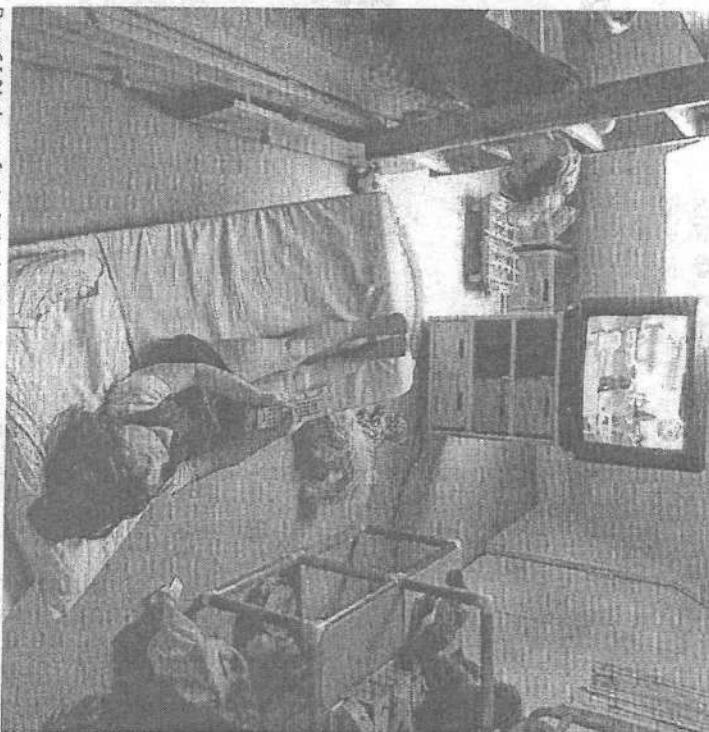
#### La capsule non habitée

**C**ygnus s'est amarrée hier avec succès à la Station spatiale internationale (ISS) pour sa première mission d'approvisionnement. Cygnus livre 1 260 kg d'équipements scientifiques pour des expériences et déchets ayant de s'autodétruire en retombant dans l'atmosphère.

**Le café stimulerait la mémoire**

# Les petits Français deviennent débrouillards en anglais

## Une enquête révèle que les 5-10 ans connaissent bien des mots anglais et aiment cette langue qu'ils entendent tous les jours, à l'école, à la télé ou sur l'ordinateur.



prend le sens des mots courants. Curieusement, « dad » est plus familiar que « mum ». Mais « happy birthday », « Christmas » ou « cake » n'ont pas de secret pour beaucoup.

■ **Plus de 60 % des 8-10 comprennent « What's your name ? »** Et le quart des 5-7 ans aussi, ce qui est plus méritant. Les petits ouvrent certes une bouche ronde quand on leur demande « Do you have a dog at home ? ». Mais 35 % des grands sont capables de répondre à bon escient. Seule une question comme « What are you doing today ? », avec un verbe au présent continu, les laisse quasiment tous perplexes.

■ **Films et chansons comme premier canal d'apprentissage !** « Les cours d'anglais à l'école » arrivent à une honorable deuxième position quand on demande aux enfants d'où ils tiennent leurs connaissances. Près de 48 % des 8-10 ans (qui ont au plus tard commencé l'anglais en CE 2) et 42 % des 5-7 ans (censés bénéficier d'une sensibilisation dès le CP depuis cette année) rendent ainsi hommage à un système scolaire moins à la traîne qu'il n'y paraît... Reste que ce sont les films

**A**utant l'avouer, ils étaient sûrs d'obtenir des résultats lamentables. C'est finalement une assez belle surprise qui ressort de l'enquête inédite menée par l'agence Speaking Agency auprès de plus de 500 écoliers français de 5 à 10 ans, dans des écoles publiques du pays. Nuls en anglais. Les petits Français ? Eh bien pas tant que ça ! Ils ont débrouillé et aiment ça, y compris les très jeunes, n'en déplaisent aux études internationales qui coiffent régulièrement leurs aînés d'un bonnet d'âne ananant péniblement en anglais avec l'accent français.

#### ■ Bye bye, hello, thank you... facile

**I**l « Tous les enfants même les petits, citent spontanément des mots en anglais », se réjouit Antoine Gentil, cofondateur de cette société qui recrute des intervenants de langue maternelle étrangère pour les particuliers (baby-sitting, ateliers) et écoles (dans le cadre du temps périscolaire lié aux nouveaux rythmes). Même s'il ne s'agit que de « bye bye » (cité en premier par 40 % des 5-7 ans et près de 70 % des 8-10 ans), aucun enfant n'e



visuelle, selon une étude américaine publiée dans la revue britannique « Nature ». La caféine améliorait certains souvenirs sur une durée d'au moins un jour. Les preuves d'un effet dopant sur la mémoire étaient jusqu'à présent limitées.

che. « Même si un petit quart n'est pas trop sûr de ce que cela signifie, cela prouve qu'ils sont très jeunes au contact de la langue. »

■ **65,8 % des 8-10 ans et 63,5 % des 5-7 ans savent les jours de la semaine.** Et là c'est beaucoup plus

étonnant, surtout pour les maternelles, compte tenu de l'étrangeté d'un « wednesday » ou d'un « thursday »... Ils ont à l'évidence égrené cette petite musique, dans un jeu ou dans la classe. Les con-

seils, plus nombreuses, sont un peu moins maîtrisées (en gros 40 % des petits, 60 % des grands) tout comme les chiffres qui s'arrêtent souvent à « ten ». Mais globalement, une majorité connaît et com-

prends (pour la moitié des 8-10 ans) qui sont cités en premier. Une génération « télécrit en VO », et « applications bilingues » est en train de naître. Qui, au moins à présent, n'a pas peur de l'anglais...

FLORENCE DEGUEN

## « C'est important d'être exposé à d'autres sons »

Maria Kihlstedt, psycholinguiste au CNRS



### SAMEDI 22 FÉVRIER / PARIS - BERCY

PRÉSENTE PAR  
GEORGE EDDY

4/02 MONTBELLIER - L'AXONE	15/02 ANTIBES - AZUR ARENA ANTIBES
5/02 CALAIS - COMPLEXE CALYPSO	16/02 SAINT-ETIENNE STADEM PIERRE MAISONNIER
6/02 ORLÉANS - PALAIS DES SPORTS	7/02 TRILIZÉ - ARENA LOIRE
8/02 VANNES - PALAIS DES SPORTS	18/02 LYON - PALAIS DES SPORTS
9/02 CHÂTEAU-BERNARD COMPLEXE DES VAUDELLIS	19/02 METZ - LES ARÈNES
11/02 NIORT - L'ACCLAMATION	20/02 REIMS - COMPLEXE RITUEL TV
12/02 PAU - PALAIS DES SPORTS	21/02 ORCHIES PUBECO PRÉVILLE ARENA
13/02 CAHORS - PALAIS DES SPORTS	25/02 TOULOUSE - PALAIS DES SPORTS
14/02 LE PUY-EN-VELAY - PALAIS DES SPORTS	1/03 MARSEILLE - PALAIS DES SPORTS

[WWW.HARLEMGLOBETROTTERS.COM](http://WWW.HARLEMGLOBETROTTERS.COM)

Locofonies : 0 829 992 192  
et points de vente habilités

Le Partisan

M&T

clémoclocloman

RFI



que l'âge qui joue. Ça dépend aussi de la quantité, la qualité, la fréquence de l'exposition à une autre langue. Et surtout de la manière dont on y est exposé : affective, ludique... Un enfant n'apprend pas une langue pour faire plaisir à ses parents. Il apprend pour communiquer : la langue est un bonus pour faire autre chose ! Anglais, chinois ou suédois, qui l'importe. Ce qui est important, c'est d'être exposé à une autre musique, d'autres sons, et de prendre plaisir à

Maria Kihlstedt est maître de conférences à l'université de Paris-X et chercheuse en acquisition précoce d'une langue étrangère. Etes-vous surprise de ces résultats encourageants ?

MARIA KIHLSSTEDT. Non. Il y a un vrai changement qui s'opère. Les parents français ont compris qu'on pouvait lutter contre cette fatalité des « Français nuls en langue ». Et la télé, Internet, tous les outils de communication d'aujourd'hui les y aident. C'est un tel gaspillage de ne pas se familiariser avec d'autres langues avant 7 ans !

Le plus tôt c'est le mieux ? Pour la prononciation notamment, l'appareil articulaire se fige très tôt. Après, il n'y a pas gros progrès, mais deux fois une demi-heure par semaine, c'est encore trop peu. Idéalement, il faudrait des intervenants ne parlant pas un mot de français qui viennent chanter et papoter dans leur langue avec les enfants dès la maternelle. Les parents français devraient aussi parler anglais en jouant avec leurs enfants, et tant pis pour l'accent ! Il faut se lancer, let's go, have fun ! Parler des langues différentes très jeune, c'est comme un fitness du cerveau. Les chercheurs sont formels : ça fait des enfants plus créatifs et souples, qui ont moins de problèmes de compréhension dans la vie en général.

Propos recueillis par F.D.





