

La variété avancée - phase spécifique à l'acquisition d'une langue étrangère

Tour d'horizon

Inge Bartning

Universidade de Estocolmo (Suécia)

inge.bartning@fraitu.su.se

1. Généralités*

Les dix dernières années, les recherches de l'acquisition des langues secondes ont vu un nouvel essor d'études sur ce qu'on appelle l'apprenant avancé et sa variété d'une langue étrangère. C'est une activité qui a été menée surtout hors les frontières de l'hexagone (à l'exception des travaux de LAMBERT, par exemple). Depuis un certain temps, on commence à s'intéresser à ce type d'apprenants aussi en France, surtout grâce au projet européen *La structure des lectures d'apprenants* (voir par ex. WATOREK, 1998a,b). Avant, les recherches en acquisition d'une langue seconde se concentrèrent surtout sur l'acquisition d'une langue seconde par des débutants en milieu naturel à travers de grands projets (cf. le projet ZISA : CLAHSEN, MEISEL & PIENEMANN, 1983 et le projet ESF : KLEIN & PERDUE, 1997) ou d'études spécialisées (SATO, 1990). Cet état de choses se trouve aussi confirmé dans des ouvrages de synthèse tels que ceux de Larsen-Freeman & Long (1991) ou d'Ellis (1994) : les études sur l'acquisition d'une langue étrangère par des apprenants *avancés* y sont assez rares. Ce constat vaut même aujourd'hui, dans les grandes lignes (cf. MITCHELL & MYLES, 1998, 118). Une exception notable est celle du projet international du *Learner Corpus of English* qui étudie la production écrite d'apprenants avancés européens en anglais L2, voir Granger (1993, 1998).

Dans une publication antérieure, nous avons fait le tour d'horizon de la variété avancée telle qu'elle s'est révélée dans de nombreuses études européennes et américaines (BARTNING, 1997a). Dans ce chapitre, je tâcherai de mettre à jour le tour d'horizon entamé en 1997. Les deux études se compléteront ainsi.

2. Définitions de l'apprenant avancé et de la phase avancée

Je garderai la définition préliminaire de l'*apprenant avancé* (AA), appelé apprenant d'un niveau d'instruction élevé en 1997. L'AA est un apprenant qui a étudié la langue cible (LC) en tant que langue étrangère à l'école, souvent dans un pays autre que celui de la langue cible, et qui continue ensuite à l'étudier à l'université. Il s'agit d'un apprenant guidé ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Son apprentissage est parfois *mixte* grâce à des séjours à l'étranger. Son but est plutôt de devenir bilingue, voire trilingue, tout en gardant son identité de non-natif. Pour des activités ultérieures, il aura souvent besoin d'un répertoire spécifique et explicite de structures et d'expressions. Sa motivation est en règle générale aussi bien instrumentale qu'intégrative. Ces apprenants adultes sont donc *qualifiés* et *instruits* par le fait de leur longue formation scolaire et post-scolaire, souvent à l'université. Ajoutons que la langue étrangère n'est pas toujours leur deuxième langue, mais souvent leur troisième.

En ce qui concerne le *niveau avancé*, ou plutôt *la phase avancée*, puisqu'il s'agit d'un stade de développement et non pas d'un niveau ponctuel vite passé, on pourrait même aller plus loin et parler d'un plateau d'acquisition où l'apprenant demeure un certain temps, peut-être comparable au plateau acquisitionnel de la variété de base (KLEIN & PERDUE, 1997 ; voir BARTNING, 1998 et surtout KIHLESTEDT, 1998 pour des stades différents au sein de la phase avancée trouvés dans le corpus InterFra ; voir aussi 6.1. ci-dessous). Il faut comprendre qu'on peut atteindre ce niveau par des modes d'acquisition différents, formels ou non formels (cf. IOUP *et al.* 1994).

Dans ce qui suit, l'AA n'est pas identique à la personne quasi-bilingue (QB). Les QB, ayant une grammaire et un lexique plus ou moins *natifs*, ne passent, en général, plus comme des apprenants mais ne maîtrisent pas toujours le biais rhétorique de l'organisation du discours.

On est d'avis qu'en général un non-natif organise le discours selon la structuration de sa L1 ; c'est pourquoi on dit qu'il faut apprendre à *repenser* pour acquérir une L2 (SLOBIN, 1991). Ainsi, l'organisation du discours devient le dernier palier dans le développement vers le bilinguisme (PERDUE, 1993 ; LAMBERT, 1997). Un suédophone qui apprend le français doit acquérir la manière française d'organiser le monde. La différence entre les deux langues se manifeste par exemple dans les expressions de mouvement, de direction (*traverser*) et de manière (*nageant*) dans les exemples suivants :

- (1) Il a *traversé* la Manche en *nageant*
- (2) Han *simmade över* Engelska kanalen
(‘Il a nagé à travers la Manche’)

À la différence du suédois, où le verbe *simmade* (a nagé) exprime la manière et la particule verbale *över* (à travers) le mouvement, la manière et le mouvement sont exprimés en français par deux verbes dont l'un souvent est au gérondif (cf. HENDRIKS, 1998 pour des exemples tels que *Comment il monte le chat? En grim pant !*). L'AA continue à lutter avec ce type de restructuration, tandis qu'un QB maîtrise en principe de telles différences, ainsi que l'ont montré Carroll & von Stutterheim 1997 et Lambert (1997) pour l'allemand et l'anglais (cf. aussi RINGBOM, 1993).

On peut dire que *le niveau avancé* est au-delà du mode pragmatique (cf. GIVÓN, 1979), avec une production plus ou moins *mise en grammaire* qui relève du mode syntaxique, mais qui n'est pas toujours tout à fait *morphologisée* ni *rhétorisée*. Il n'est pas certain qu'un AA soit passé nécessairement par une variété de lecte d'apprenant comme la *variété de base* telle qu'elle a été définie par Klein & Perdue (1997) pour les apprenants en milieu naturel.

Selon d'autres, l'AA serait *fort* en syntaxe (ordre des mots, combinaisons de propositions) mais *faible* en morphologie (nominale et verbale, cf. BARDOVI-HARLIG & BOFMAN, 1989). Ce sont les catégories fonctionnelles de la L2 qui régissent le marquage morphologique du cas, de l'accord, du nombre et de la personne et qui relèvent plus spécifiquement de l'organisation d'une langue individuelle. On est d'avis que ces traits spécifiques sont acquis en dernier lieu. Cette idée est bien établie dans la littérature. On peut aussi considérer un apprenant de ce niveau comme quelqu'un qui n'est pas parvenu à *l'état final* (KLEIN, 1989 ; HARLEY, 1992, p. 173), mais qui est dans une phase développementale, pour ensuite devenir un quasi-natif ou un bilingue (cf. HYLSTENSTAM & ABRAHAMSSON, à paraître).

Souvent, la production de l'apprenant avancé paraît un peu inadéquate et ne représente pas les *connaissances* qu'il possède. On reconnaît ici l'importance de la distinction entre connaissances déclaratives (*savoir que* ou connaissances encyclopédiques) et connaissances procédurales (*savoir comment* ou connaissances de savoir-faire, cf. ANDERSON, 1983 ; LEVELT, 1989 ; PIENEMANN, 1998a). Les apprenants auraient d'abord recours aux connaissances déclaratives, puis aux connaissances procédurales quand le contrôle se développe. On pourrait probablement dire que beaucoup de formes morphologiques non-natives à ce niveau sont dues à des manques dans l'automatisation des connaissances procédurales plutôt que dans les connaissances déclaratives. Selon Towell *et al.* (1996, 84), l'automatisation des connaissances linguistiques est le facteur le plus important dans le développement de la fluidité des apprenants dits *avancés* de français L2.

À ce niveau, les formes non-natives, ainsi que les sur- et sous-emplois, peuvent, selon les perspectives, être considérés, comme des indices de traits caractéristiques de développement, de manque de connaissances procédurales, de fossilisation ou d'incertitude. Sous la perspective de la grammaticalisation, on peut considérer les formes non-natives comme révélatrices 1. d'abord du non-achèvement dans le développement grammatical interlangagier, 2. mais aussi du manque d'automatisation et des problèmes dans le traitement cognitif des procédures morphologiques et syntaxiques. C'est la perspective choisie dans la suite.

3. Impulsions acquisitionnelles et perspectives théoriques

Les chercheurs s'intéressent ainsi aux impulsions qui poussent en avant le développement interlangagier après les premiers stades (cf. HAMMARBERG, 1999 ; PERDUE, 1996 ; BARTNING, 1999a). Outre le phénomène des influences translinguistiques (L1, L3, etc), on a mis en évidence différents types de motivation (intégrative et instrumentale, structurale et communicative, PERDUE). Parmi les impulsions les plus importantes on trouve les besoins de routines grammaticales et structurales, à savoir les phénomènes de grammaticalisation (HAMMARBERG, 1999 ; GIACALONE RAMAT, 1992, 1999 ; BARTNING, 1998 ; HOPPER & TRAUGOTT, 1993).

La perspective de la grammaticalisation permet de découvrir la démarche selon laquelle certaines catégories à base sémantique, comme le temps, l'aspect, la modalité ou la catégorie du nombre, sont réalisées par l'apprenant, et quel rapport existe entre les solutions adoptées et le codage de la langue cible. Dans cette optique, il est intéressant de savoir dans quelle mesure la maîtrise de nouvelles distinctions grammaticales correspond à l'acquisition de nouvelles distinctions conceptuelles (cf. PERDUE, 1993, 17). Un exemple en italien: *io basta studiare* pour 'j'ai arrêté d'étudier' où l'adverbe *basta* est employé comme marqueur de l'aspect perfectif. L'exemple cité est typique d'un apprenant débutant qui n'a pas encore de formes flexionnelles temporelles/aspectuelles. Comme on l'a vu, la variété avancée est, au contraire, une production qui relève du mode syntaxique avec une structuration en sujet-prédicat, complexité syntaxique plus importante, et qui est en principe *morphologisée*, mais pas entièrement. L'apprenant, notamment l'apprenant formel, a besoin d'avancer assez vite, et les expressions linguistiques de la structuration grammaticale sont des moyens très efficaces et pratiques, souvent appuyés par des besoins fonctionnels. On s'intéresse donc aux relations forme-fonction pour comprendre pourquoi certains phénomènes se grammaticalisent tard dans la phase avancée. La perspective de la grammaticalisation concerne aussi le passage d'une structuration parataxique à une structuration hypotaxique dans les productions différentes de l'AA (voir la section 6.2. ci-dessous).

Cependant, si d'un côté les besoins de routines grammaticales poussent en avant la langue d'apprenant, il y a, de l'autre, des contraintes dans le traitement cognitif des structures grammaticales à des niveaux différents de processabilité (PIENEMANN, 1998a). Celles-ci constituent des obstacles, retiennent le développement et créent des zones de *fragilité* aussi pour l'apprenant avancé. Les contraintes dans certains domaines morphologiques seront décrites ci-dessous en 6.1.1. par rapport à une perspective étendue de la théorie de processabilité de Pienemann (1998a). Cette théorie propose que l'ordre du développement grammatical d'une L2 est déterminé par une hiérarchie de contraintes psycholinguistiques sur le traitement cognitif des structures grammaticales (voir la section 6.1. ci-dessous).

4. La place de la phase avancée dans un continuum d'acquisition

Dans Bartning (1997a) nous avons proposé un continuum d'acquisition en nous basant sur les résultats du projet ESF et sur ceux concernant les apprenants

quasi-bilingues, pour déterminer les traits de la phase avancée basés sur un nombre assez important d'études empiriques internationales sur l'apprenant avancé. Plus récemment, nous avons eu les premiers résultats du français des lycéens suédophones (BARTNING, 1998, 1999a,b ; HEDÉN, 1998) qui sont à des stades ultérieurs à la variété de base mais antérieurs à la variété avancée. On pourrait les appeler pré-avancés (voir aussi HAMMARBERG, 1999, qui postule un tel stade pour l'acquisition du suédois). Pour repérer les deux phases, nous proposons le continuum d'acquisition suivant qui a été légèrement modifié depuis Bartning (1997a) (voir aussi PERDUE & GAONACH, 1998) :

1. **le stade pré-basique** avec une structuration d'énoncés nominale ainsi qu'une organisation *topique* — *focus* (l'état initial d'après PERDUE, 1996), exemple : *moi pain* ;
2. **la variété de base**, avec un lexique des classes ouvertes et une structuration verbale non-conjuguée ; pas de flexion morphologique (cas, nombre, genre temps, aspect, accord) ; un petit nombre de contraintes sémantiques et pragmatiques, exemple : *moi avoir pain* (KLEIN & PERDUE 1997 ; PERDUE, 1993, 1995) ;
3. **des stades intermédiaires** caractérisés par le développement du lexique des classes fermées, avec structuration en principe fléchiée (début de nombre, genre, temps, aspect, accord) et de la subordination. On pourrait inclure ici

a) **différents stades pré-avancés** représentés, entre autres, par les apprenants *post-basiques* de ESF qui développent une morphologie et arrivent aux premiers stades de la subordination (cf. DIETRICH *et al.* 1995, 206), par certains apprenants naturels de Schlyter (1996) et les apprenants lycéens (formels) d'un sous-corpus d'InterFra appelés par la suite *préavancés* (PA). Il s'agit de 20 apprenants ayant un commencement de morphologie verbale (HEDÉN, 1998) et nominale (BARTNING, 1999a,b) avec un peu de subordination (relatives). Au-delà des stades pré-avancés nous proposons

b) **la phase avancée**, avec un éventail plus large de structures d'énoncés, subordination, systématisation de la morphologie flexionnelle qui devient fonctionnelle mais avec des zones *fragiles* de développement (voir les numéros spéciaux de **AILE** 9, 1997 et **AILE** 11, 1998, ainsi que les résultats présentés dans les sections 5 et 6 ci-dessous).

4. **le stade quasi-bilingue**, avec un lexique et une grammaire en principe *natifs* ; intuition grammaticale qui diverge de celle des natifs (cf. COPPIETERS, 1987 ; BIRDSONG, 1992) ; une organisation discursive non-native (LAMBERT, 1997 ; CARROLL & v. STUTTERHEIM, 1997 ; cf. aussi RINGBOM, 1983 ; HYLSTENSTAM, 1992). Pour un exposé des recherches récentes sur les contraintes de maturité et *l'état final* dans l'acquisition d'une langue seconde, voir Hylténstam & Abrahamsson (à paraître). Certains font la distinction entre performance *near-native* et *native-like*. Pour une étude de la prononciation *native*, voir Palmen *et al.* (1997).

5. **le stade bilingue ou la maîtrise de la langue cible**

5. Survol rapide des recherches récentes de la phase avancée

Dans ce qui suit, je tâcherai de mettre à jour l'inventaire (dans BARTNING, 1997a) des recherches empiriques sur l'AA et son niveau. On le fera très succinctement en deux volets : je mentionnerai d'abord les corpus interlangagiers en français, anglais,

italien et allemand, et ensuite quelques domaines récents dans la recherche de l'AA. Ce survol est nécessairement sélectif.

Parmi les corpus existants, citons à titre d'exemples pour le français L2, Towell (1987a,b, L1 anglais), Dewaele (1994, L1 néerlandais), Flament-Boistrancourt & Cornette (1999, L1 néerlandais), Regan (1996, L1 anglais, Irlande), Elo (1993, L1 finnois et suédois), Bartning (1990, 1997a, L1 suédois), Watorek (1996, L1 français, italien), Bardovi-Harlig & Bergström (1996, L1 américain), Bazergui *et al.* (1990, apprenants anglais en immersion tardive de français) et Larsson Ringqvist (1998, L1 suédois).

Pour l'anglais langue étrangère, il y a entre autres les corpus suivants : Faerch *et al.* (1984, L1 danois), Ruin (1996, L1 suédois), Lambert (1994, L1 français), Granger (1998 : corpus écrit ICLE (The International Corpus of Learner English), 14 L1 différentes). Pour l'italien L2 Chini (1995, L1 allemand, français, anglais, persan, 1998 L1 allemand). Le grand projet de Pavia dirigé par Giacalone Ramat n'a pas, à ma connaissance, encore inclus les AA. Pour l'allemand L2, on peut citer le projet longitudinal *P-Moll* (DITTMAR *et al.* 1990 L1 polonais).

Dans Bartning (1997a), nous avons présenté une synthèse du développement des traits morphologiques, syntaxiques et discursifs dans les corpus *avancés*. Cette fois, nous la compléterons par une mention de travaux dans quelques domaines de pointe concernant l'AA. Il s'agit, entre autres, du numéro spécial d'**AILE** 11, où Watorek (1998) présente des travaux effectués au sein du projet européen *La structure des lectes d'apprenants*. Les chercheurs s'intéressent à l'évolution des lectes d'apprenants à travers l'analyse comparative des performances des apprenants de différentes langues sources et langues cibles à différents stades de maîtrise de la langue étrangère. Les domaines étudiés sont les phénomènes de portée (la négation et d'autres particules de portée) et la construction du discours. Ainsi, Benazzo & Guiliano (1998) constatent que les négateurs apparaissent avant les autres particules de portée. Elles suggèrent que la négation a une fonction communicative plus importante que les particules de portée, vu que tout système de communication humaine possède la représentation de la négation. Selon les deux auteurs, il n'existe pas de moyens de compensation pour la négation. Par contre, pour exprimer les valeurs de *aussi* et *seulement*, l'apprenant peut recourir à des moyens lexicaux qui présentent moins de problèmes du point de vue structurel. Watorek (1998 : 224) constate que l'apparition tardive des particules de portée dans les lectes des apprenants trouve sa confirmation dans des études sur ces lectes avancés. Ainsi Dimroth & Watorek (1997) concluent que les AA optent plutôt pour des moyens lexicaux véhiculant les mêmes valeurs que les particules : les apprenants polonais de français L2 préfèrent recourir à l'adjectif *autre* au détriment de *aussi* « lorsque cette particule sert à différencier deux objets de même nature qui sont à localiser dans des lieux distincts » comme dans l'exemple suivant (WATOREK, 1998, 224) : les apprenants disent « dans la rue il y a un autre chien » pour exprimer dans le parc il y a un chien, et dans la rue il y a aussi un chien. Ces études comparatives contribuent à détailler la *grammaire de la portée* de l'apprenant d'une LE en mettant en évidence le rôle des particules de portée additives dans la construction du discours en LE.

Comme nous allons le voir, la structuration du discours est un domaine important pour les études sur l'AA. Ainsi Chini (1998) étudie, au sein du même projet

La structure des lectures d'apprenants, la relation forme - fonction dans la subordination dans les récits des apprenants germanophones en italien L2 (stades intermédiaire et avancé). Comme cadre théorique, elle utilise le modèle de la Quaestio (KLEIN & v. STUTTERHEIM, 1987) selon lequel les textes sont organisés en fonction de la question à laquelle ils répondent. Après avoir donné un aperçu global de la fréquence, de la fonction textuelle et des précurseurs parataxiques, Chini montre qu'il y a un degré moins élevé de subordination et de hiérarchisation chez les LNN que chez les LN. Les explications seraient à retrouver dans l'influence de l'organisation informationnelle de la L1 et dans la compétence syntaxique non achevée (mais sous développement) de la L2. Nous reviendrons à la grammaticalisation de l'enchaînement des énoncés plus loin sous 6.2.

Dans notre survol, il faudrait aussi mentionner un projet en cours dirigé par Colette Noyau qui concerne les paliers post-basiques, à savoir les hypothèses concernant le degré de *granularité* et de *condensation* dans la structuration événementielle des récits oraux (NOYAU, 1999 ; NOYAU & PAPROCKA, 1998). En citant De Lorenzo Rosello (1999), on peut résumer l'hypothèse ainsi : « [...] plus l'apprenant avance dans le processus d'acquisition, plus le degré de segmentation des macro-procès en micro-procès est fin (*granularité temporelle*), et plus les relations entre les procès sont explicites et tendent à leur intégration maximale dans des énoncés multipropositionnels (*condensation*) ». On reconnaît ici les phénomènes de décomposition et de synthétisation dans les interlangues. Selon De Lorenzo Rosello (1999), ce sont les variations des degrés de granularité et de condensation au sein d'un même discours qui permettraient de classer les lectures d'apprenants.

Pour conclure ce survol rapide, nous aimerions faire mention d'un domaine qui éveille l'intérêt des chercheurs en français L2 du stade avancé, à savoir celui de l'interrogation. Jusqu'ici, on s'est surtout intéressé à l'ordre acquisitionnel de l'interrogation en anglais. Finalement, l'acquisition de l'interrogation en français est à l'ordre du jour. Il s'agit de trois études récentes, à savoir celles de Dewaele (1999, L1 néerlandais), de Larsson Ringqvist (1998, L1 suédois) et de Flament-Boistrancourt & Cornette (1999, L1 néerlandais). Les trois études partent de perspectives assez différentes dans ce domaine très complexe, le point commun étant la comparaison avec les locuteurs natifs. Les résultats convergent quand il s'agit de montrer que tous ces AA ne maîtrisent ni les restrictions contextuelles ni les restrictions de registres dans les structures interrogatives. Flament-Boistrancourt & Cornette concluent, entre autres, que lors de l'emploi des interrogations partielles par les LN, celles-ci s'accompagnent toujours d'une préparation conversationnelle, stratégie non encore trouvée par les LNN. Concluons en disant qu'il s'agit là d'un domaine prometteur pour les études sur les phases avancées et quasi-bilingues.

Mentionnons finalement les recherches sur les influences translinguistiques. On voit un intérêt grandissant pour l'influence sur la L2 de plusieurs langues acquises antérieurement, domaine propice pour l'étude de FLE, étant donné que le français est souvent une L3 (cf. DEWAELE, 1998 ; WILLIAMS & HAMMARBERG, 1998).

6. La phase avancée telle qu'elle se présente au sein du projet InterFra

Nous présentons sous cette rubrique les résultats les plus récents du projet *InterFra* sous deux grands volets, la compétence morphologique (6.1.) et la compétence syntactico-discursive (6.2.). Nous détaillerons d'abord les caractéristiques et la taille du corpus InterFra. Mentionnons seulement d'abord quelques travaux récents du projet qui ne seront pas analysés ci-dessous : le mouvement référentiel (ANDERSON, 1998), le développement de la négation chez les AA et les PA (SANELL, 1999), l'expression de la spatialité (ELG, 1999) et les unités non-analysées ou *prefabs* chez l'apprenant avancé et préavancé (CAPS, 1999 ; NORDQVIST, 1999).

Le corpus

Les données d'InterFra se basent sur la production orale d'apprenants ayant étudié le français au lycée pendant une durée de 3,5 à 6 ans et à l'université entre 1 et 4 semestres. Les apprenants ont aussi passé un certain temps dans un pays francophone (entre 1 et 18 mois). Certains d'entre eux ont été enregistrés à différentes occasions pendant 4 semestres à l'université (le groupe longitudinal, de 6 à 8 apprenants), d'autres ont été interviewés à la même occasion mais à des niveaux différents (le groupe transversal, 24 apprenants). Le corpus inclut aussi un troisième groupe, constitué de futurs professeurs de français qui ont été *saisis* avant et après un stage à l'étranger (*le groupe de Rennes*, 6 apprenants). À titre de comparaison, le français oral de ces apprenants a été complété par un groupe de contrôle de 20 locuteurs natifs. Ce sont pour la plupart des étudiants d'échange Erasme ou Socrates, qui ont été interviewés par la même personne et avec les mêmes questions. Les apprenants et les LN ont entre 19 et 26 ans.

Le corpus InterFra (*L'interlangue française — développement, interaction et variation*) est désormais informatisé et contient des interviews ainsi que des récits de films vidéo et de bandes dessinées produits par 38 apprenants suédophones universitaires et 20 francophones (env. 45 heures d'enregistrement, 320 000 mots, dont 190 000 mots d'apprenants ; corpus francophone : 68 400 mots ; 95 interviews, 65 reproductions orales de BD et de vidéo ; pour le contenu de ces tâches, voir BARTNING, 1990).

Pour mieux pouvoir cerner les traits typiques de la phase avancée, nous avons établi un nouveau corpus de 20 apprenants lycéens, appelés préavancés, et *saisis* à deux occasions deux ans de suite (80 000 mots). Le nouveau groupe de lycéens ont fait les mêmes tâches que les étudiants universitaires, avec le même intervieweur. Ils ont entre 16 et 18 ans et ont étudié le français pendant 3 à 3,5 ans à l'école. Ils ont passé entre 1 à 3 semaines dans des pays francophones. Le corpus InterFra, dans sa totalité de 400 000 mots, a été soumis à un étiquetage grammatical selon le système PC BETA et Tagger (BRODDA, 1991) (voir BARTNING *et al.*, 1998).

6.1. La grammaticalisation et la compétence morphologique

Dans le but de caractériser plus en détail la phase avancée nous avons choisi de présenter la compétence morphologique chez l'AA sous trois volets, la morphologie nominale, verbale et temporelle.

6.1.1. La morphologie nominale : l'accord du genre des déterminants et des adjectifs par les apprenants avancés (AA) et les apprenants pré-avancés (PA)

En nous basant sur 24 interviews de six AA et sur neuf interviews et 18 narrations de neuf PA dans Bartning (1999b), on a obtenu les résultats suivants pour l'acquisition de l'accord du genre sur les déterminants (déterminant défini = DD *le/la*, indéfini = DIn *un/une* et possessif = DPo *mon/ma*) et les adjectifs (1352 formes au total, dont 254 non-normatives). Nous avons, entre autres, appliqué la théorie de processabilité ou du *traitement de la L2* de Pienemann (1998a) à ces données.

La théorie de Pienemann propose — on l'a vu — que l'ordre du développement grammatical dans une L2 est déterminé par une hiérarchie de contraintes psycholinguistiques sur la processabilité des structures grammaticales. L'idée principale est qu'un apprenant ne peut acquérir que les structures linguistiques qu'il est capable de *traiter* (*process*) au stade actuel, *traiter* au sens de saisir, interpréter et utiliser en production orale spontanée. La théorie définit une échelle de procédures de processabilité de différents degrés de difficulté. Une notion clé dans le développement de la grammaire est l'échange de l'information grammaticale aux différents niveaux. D'abord cet échange peut se faire entre les mots à l'intérieur du syntagme, ensuite entre les phrases et, finalement, entre les propositions principales et subordonnées.

Selon cet agenda développemental, l'apprenant identifie et acquiert *les mots* de la LC (cf. stade 1 de la Figure 1 ci-dessous). On peut ici rappeler le stade de la variété de base dans le continuum acquisitionnel ci-dessus. La tâche suivante est de catégoriser le lexique et magasiner les signes diacritiques des lexèmes du lexique, c.-à-d. des catégories telles que définitude (suédois), nombre, cas, temps, etc. C'est le niveau de *la morphologie lexicale* (stade 2), qui est une condition préalable pour traiter *la morphologie du syntagme* (stade 3). Le traitement de la morphologie du syntagme permet à l'apprenant d'échanger les traits diacritiques entre les éléments têtes (les noms) et les modificateurs (les adjectifs) dans le même syntagme. Quand la morphologie du syntagme est automatisée, la morphologie inter-syntagmatique (angl. *inter-phrasal*) peut être traitée (stade 4). Ce pas implique que les fonctions grammaticales des mots dans une phrase sont accessibles et que l'échange de l'information grammaticale est rendu possible. Finalement, quand les règles régissant l'ordre des mots de la proposition principale sont automatisées, la relation hiérarchique entre les propositions principales et subordonnées sera traitée et l'apprenant peut appliquer différentes règles grammaticales dans les deux propositions (stade 5, d'après HÅKANSSON dans HAMMARBERG *et al.*, à paraître).

Figure 1. Hiérarchie de processabilité de Pienemann (1998a) appliquée à l'accord du genre des déterminants et d'adjectifs en français

Stade	Procédure de processabilité	Domaine structural	Marquage d'accord	Ex
5	procédure de PS	PP et PS	Accord entre PP et PS	la maison qui est verte
4	procédure de phrase	phrase simple	Accord avec adj. attribut	la maison est verte
3	procédure de syntagme	syntagme	Accord avec le dét. et l'épithète	la/une maison verte
2	procédure de catégorie	morphèmes lexicaux	-	vert, -e maison,-s cheval,-aux
1	mot/lemme	'mot'	-	vert, maison

Séquence acquisitionnelle de l'accord des déterminants et de l'adjectif en français
(Légende : PP = phrase principale, PS = phrase subordonnée, dét. = déterminant)

Selon l'hypothèse de Pienemann (1998a), l'accord avec le déterminant et l'adjectif épithète s'acquerraient plus tôt que l'adjectif attribut (*la/une maison, la/une maison verte* vs *la maison est verte*). Il faut souligner que la théorie de Pienemann concerne l'émergence de la première occurrence systématique d'un phénomène grammatical dans un contexte obligatoire. Ici nous nous permettons de l'appliquer à des données d'apprenants avancés et pré-avancés. On pourrait dire que ces derniers cas seront plus *pertinents* pour la théorie.

Pourtant, il est à notre avis intéressant d'étendre la théorie de Pienemann aux stades ultérieurs de maîtrise pour examiner le degré d'automatisation des structures grammaticales. Comme la hiérarchie de Pienemann est un modèle des connaissances procédurales (PIENEMANN, 1998b, 1 ; LEVELT, 1989), il est important de savoir à quel degré la hiérarchie peut prédire l'automatisation de structures grammaticales qui ont été acquises tôt. On pourrait s'attendre à ce que les structures maîtrisées tôt soient automatisées plus facilement plus tard (cf. DEWAELE & VÉRONIQUE, 1999a,b). C'est d'autant plus intéressant que la théorie de Pienemann n'a pas encore été testée — à notre connaissance — sur des données de l'acquisition du français, sauf par Dewaele & Véronique (1999a,b) et Bartning (à paraître). Pour une application de la théorie de Pienemann à l'accord adjectival en suédois L2, voir Hammarberg (1996).

Résultats

Déterminants

L'apprenant pré-avancé a un marquage de genre non correct dans 74% des cas sur le total des déterminants (les DD, DIn et DPo) et l'apprenant avancé a un marquage non correct dans 90% des cas. Cette différence entre les deux groupes s'est

révélee statistiquement significative ($p < 0,05$; pour la méthode statistique, voir BARTNING, 1999b). Ce résultat corrobore la proposition des deux stades acquisitionnels, préavancé et avancé, dans le continuum ci-dessus.

Pour l'AA, c'est plus nettement le déterminant indéfini qui a le taux d'exactitude le moins élevé, 83%, par rapport à 93% pour le déterminant défini. Cette différence est elle aussi significative ($p < 0,05$). Pour l'AA, les deux formes *un* et *une* (81% d'exactitude dans les deux cas) restent difficiles à automatiser tandis que, pour le DD, l'AA a recours à une stratégie de suremploi du masculin. La forme masculine du DD est ainsi la forme non-marquée pour *le* et *la*. Le PA, par contre, n'emploie pas encore cette stratégie : les deux genres sont employés de façon arbitraire sans tendances systématiques. En d'autres termes, le PA n'a pas encore découvert le rôle du substantif en tant que contrôleur du genre, ou bien, il l'a fait mais n'a pas encore automatisé l'échange grammatical des traits diacritiques.

Pourtant, aux deux niveaux, les apprenants savent manier les formes correctes de la référence définie ou indéfinie. Ces résultats suggèrent que la valeur référentielle des déterminants est acquise avant les indices morphologiques du genre.

On peut en conclure que le marquage du genre est plus difficile à acquérir sur le DIn que sur le DD. On a donc pu proposer une précision en ce qui concerne le français dans la hiérarchie de Pienemann, à savoir que le marquage de genre du DD précède celui du DIn et que le masculin précède celui du féminin au stade 3 de l'échelle de la figure 1 ci-dessus. Ce développement confirme aussi une partie de l'échelle implicationnelle proposée par Chini (1995 : 139) pour l'accord en genre en italien L2 : pronom personnel > déterminant défini > déterminant indéfini > adjectifs épithètes > adjectifs attributs > participe présent.

Adjectifs

Les résultats concernant l'accord de l'adjectif se ressemblent beaucoup dans les deux groupes. Pourtant, chez l'AA, l'acquisition de l'accord de l'adjectif est plus lente que celle du déterminant (81% contre 90%). Ce résultat coïncide avec l'échelle implicationnelle de Chini (1995) pour l'italien L2 et avec celle de Dewaele & Véronique (1999a) pour le français L2 des apprenants néerlandophones:

Tableau 1

	Dét	Adj
PA	74%	80%
AA	90%	81%

Le PA, par contre, ne suit pas l'échelle implicationnelle de Chini puisque, à ce stade, il a plus de difficultés avec la morphologie des déterminants qu'avec celle des adjectifs. Ceci est certainement dû au fait qu'il y a très peu d'adjectifs chez le PA. (Cette tendance reflète la tendance générale en français oral où il y a peu d'adjectifs selon BLANCHE-BENVENISTE, 1997, 74). Pour l'AA, la forme la plus difficile à marquer est l'adjectif en position épithète, notamment en antéposition, contrairement aux prédictions de l'échelle de Pienemann (1998a). La différence d'exactitude entre les

adjectifs épithètes en antéposition (*une petite/ *petit ville*) et les adjectifs attributs (*la ville est petite/ *petit*) s'est révélée statistiquement significative chez l'AA ($p < 0,05$). Il faut donc considérer plusieurs facteurs, à savoir le rapport entre les difficultés et la complexité des formes morphologiques ainsi que les positions syntaxiques. Quand on étend la théorie de la processabilité à la maîtrise de l'automatisation de l'accord adjectival, nos données suggèrent que c'est la forme féminine qui est apprise en dernier lieu. La stratégie du suremploi d'une forme non-marquée au masculin est aussi confirmée pour l'accord adjectival au niveau avancé en français L2. (Ajoutons la stratégie d'employer la prédication polyfonctionnelle de *c'est* pour éviter la morphologie adjectivale, voir BARTNING, 1997b.)

De façon générale, pour le **PA**, c'est par contre l'adjectif attribut qui est le plus difficile à accorder, et ceci suit la prédiction de la hiérarchie de Pienemann. Pourtant, chez le PA, la difficulté ne concerne pas autant la position que la forme morphologique, car finalement, quand on examine le marquage de genre masculin/féminin sur chaque position, on obtient un résultat contraire : même pour le PA c'est l'antéposition qui obtient le taux d'exactitude le moins élevé (AP : 36% vs Attr : 50%, cf. BARTNING, 1999b). De nouveau, le marquage de la forme féminine s'avère le plus difficile là où elle apparaît : c'est la difficulté de la forme qui prime sur la difficulté de l'échange d'information grammaticale entre constituants. Concluons que c'est la forme féminine qui est acquise en dernier lieu dans la morphologisation de l'adjectif par le PA aussi bien que par l'AA (cf. aussi *italien, italienne* et la morphologie verbale *il vient, ils viennent*, BARTNING, 1998).

Ces traits tardifs qui se développent lentement parlent en faveur de l'hypothèse que la phase avancée constitue un plateau d'acquisition où l'on peut demeurer longtemps. En opposant les AA et les PA, nous sommes d'avis qu'on obtient des indications plus sûres de traits caractéristiques de la phase avancée. Dans la section suivante, on appliquera aussi cette méthodologie comparative entre l'AA et le PA — cette fois pour mettre en cause la morphologie verbale.

6.1.2. La morphologie verbale et l'accord verbal chez les AA et les PA

Dans des études sur les AA du corpus InterFra, nous avons montré que ces groupes utilisent une forme de base, FdB, courte quand ils emploient les verbes de la 3e et 4e conjugaison (*ils *part pour le théâtre, ils *sort*, cf. BARTNING, 1990 : 4 AA du groupe longitudinal dans 16 interviews et 12 récits longitudinaux ; BARTNING, 1998 : 11 AA du groupe transversal (récits)). On a proposé qu'il s'agirait d'une stratégie de modélisation des formes verbales sur la 3e personne du singulier de la première conjugaison, et que cette stratégie serait un phénomène assez général dans le procès de la grammaticalisation des apprenants dans leur acquisition du français. Dans Bartning (1997a), nous avons constaté que la FdB est aussi utilisée dans les corpus de Harley 1984 (L1 américain), Towell 1987a (L1 anglais), Dewaele 1994 (L1 néerlandais), Elo 1993 (L1 finnois), Ågren 1996 (L1 suédois, corpus de SCHLYTER).

Pour montrer qu'il s'agit vraiment d'un trait surgénéralisé dans l'IL de l'AA, soulignons qu'il se trouve aussi dans la *production écrite* chez les mêmes apprenants, production moins spontanée, plus réfléchie :

(3) Les gens qui montrent qu'ils sont vraiment racistes et qui *fait* des horribles choses pour effrayer les étranger, qui ne les considèrent même pas comme des êtres humaines, qui pensent et *sent* comme tout le monde; les gens qui *fait* tout cela sont probablement je pense [...] (Yvonne, Composition 1)

A l'origine de ces formes non-natives se trouve aussi une acquisition tardive d'oppositions phonologiques. En français parlé, les consonnes finales ne se prononcent pas si elles ne sont pas suivies d'un e muet : le *port*, *fort*, *il sort*, *il met* contre la *porte*, *forte*, *ils sortent*, *qu'il mette*. Evidemment, pour un suédophone ou pour un locuteur de langue germanique n'ayant pas ces règles phonologiques, ces phénomènes posent des difficultés, non seulement pour l'acquisition du lexique, mais surtout quant à l'accord verbal et à l'accord nominal qui exploitent cette opposition phonologique en français parlé. D'où la perspective de grammaticalisation pour cette forme de base non-marquée dans le paradigme verbal du présent. Ces formes courtes du pluriel (*ils *part*, **sort*, **met*, **vient*) ainsi que des formes longues du singulier formées en analogie avec la 1ère conjugaison mais sur la 3e personne du pluriel (*il *mette*, **sorte*) ont des homologues — on l'a vu ci-dessus — dans le paradigme nominal surtout en antéposition : *une *grand faute*, *une *petit lettre*, mais aussi en attribut : *elle est *italien* (BARTNING, 1999a,b). Dans les deux paradigmes, ce sont les formes non-marquées, pour le verbe, la forme du présent à la 3e personne du singulier, et, pour l'adjectif, la forme masculine des adjectifs, qui sont suremployées.

Pour évaluer le statut développemental de ces formes de base nous avons examiné la production orale des mêmes BD racontées par 15 apprenants préavancés (toujours dans BARTNING, 1998). A ce stade, on retrouve quelques exemples de la FdB courte (*ils *prend*, *ils *vient*), mais en nette concurrence avec des formes infinitivales (*ils *prendre*, **devenir*) à la place des verbes finis (cf. le stade non-fléchi de la variété de base, KLEIN & PERDUE, 1997). Selon une autre étude, cette fois sur 12 apprenants préavancés d'InterFra (HEDÉN, 1998), il y a 44% des formes non normatives qui sont des formes infinitivales par opposition aux FdB qui ont un taux d'erreurs de 40%. Chez l'AA, par contre, ces formes infinitivales sont très rares (BARTNING, 1998). Ces résultats indiquent que les deux FdB courtes et longues sont ultérieures aux formes infinitivales (cf. ÅGREN, 1996 pour les apprenants non-guidés du corpus de SCHLYTER). Ces comparaisons entre les AA et les PA confirment aussi que les formes courtes/longues non infinitivales sont caractéristiques de la phase avancée. Une autre explication de l'origine de ces formes a été trouvée dans le modèle cognitif de Bybee (1991), qui propose que la morphologie verbale s'acquiert par des règles d'analogie de schémas plutôt que par des règles morphologiques locales. Les formes de base proposées pour l'acquisition du français sont de plus créées par un manque d'automatisation de l'encodage dans le formulateur dans le modèle de Levelt (1989).

Dans Bartning (1997a,b) nous avons mis en évidence l'emploi d'encore une stratégie des AA, à savoir les structures, fréquentes à l'oral, de *c'est Adj/SN* en tant que prédication *non-conjuguée*. Cette forme est très polyfonctionnelle et permet d'éviter la flexion en genre, nombre, personnes ainsi que le choix d'un verbe lexical. On trouve maintenant chez les PA la même structure, mais en nette concurrence avec *il est*

(BARTNING, en cours). Pour une construction équivalente en suédois *de e (det är)* voir Hammarberg (à paraître).

6.1.3. La morphologie temporelle

L'étude de Kihlstedt (1998) porte sur l'expression de la temporalité dans les dialogues et, plus précisément, sur les relations entre la forme et la fonction des verbes référant au passé. Le travail, qui combine une perspective qualitative et une perspective quantitative, se fonde sur l'analyse de 18 interviews de quatre apprenants du groupe longitudinal pendant quatre semestres. Les résultats de cette analyse sont systématiquement comparés aux données de quatre locuteurs natifs. Au total, 22 interviews réparties sur 8 individus sont étudiées, totalisant 5 746 verbes fléchis, dont 1210 sont des formes du passé.

L'objectif de l'étude porte sur la grammaticalisation des formes flexionnelles exprimant la référence au passé dans le dialogue chez l'apprenant avancé. Les 1 210 formes ont été codées selon différents facteurs sémantiques : les traits inhérents d'*Aktionsart* du verbe, les fonctions parfait et aoriste du passé composé (PC), les valeurs contextuelles aspectuelles de l'imparfait, l'emploi d'une forme de base (FdB), le plus souvent au présent, et le marquage de relations temporelles des événements. Une tendance générale est que la production des formes temporelles précède la maîtrise de la fonction sémantique. C'est en particulier le cas avec l'imparfait, dont l'emploi se limite à un petit nombre de verbes et de valeurs aspectuelles en comparaison avec les LN.

Les résultats ont donné, entre autres, 26 traits formels, fonctionnels, interactionnels et discursifs caractérisant la phase avancée en un stade *inférieur* et en un stade *supérieur*. Voici en résumé quelques-uns des traits de ces deux stades présentés sous trois catégories (cf. le tableau 49 dans KIHLESTEDT, 1998, 259) :

1. Traits liés à l'examen *forme - fonction* des données

a. stade inférieur :

- haut pourcentage de *était* parmi les formes à l'imparfait
- verbes dynamiques à l'imparfait limités aux verbes apparus au PC
- le PC dans des contextes habituels et progressifs du passé
- une FdB au présent pour référer au passé
- le PC utilisé à la place du plus-que-parfait

b. stade supérieur :

- l'émergence du plus-que-parfait et d'autres formes complexes
- verbes téliques (*faire un gâteau*) employés à l'imparfait
- verbes d'état employés au PC (*être, avoir, aimer*)
- l'imparfait à l'arrière plan d'un récit
- emploi de *déjà* + PC au sens expérientiel

2. Traits *interactionnels*

a. stade inférieur :

- réticence à répondre à des questions à l'imparfait

- reprises identiques de formes à l'imparfait
- reprises identiques de formes au PC
- b. stade supérieur :*
- haut pourcentage de réponses au passé aux questions au passé
- peu de reprises identiques
- initiatives à des passages à l'imparfait

3. Traits *discursifs*

a. stade inférieur :

- déplacements temporels inachevés
- relation de simultanéité entre propositions dans les énoncés avec *quand*
- morphologie déviante et/ou interruption dans les énoncés avec *quand*

b. stade supérieur :

- marquage des relations d'ordre entre procès
- présent de narration
- éllipses syntaxiques entre propositions du passé

Finalement, Kihlstedt a mis en évidence encore deux contextes de développement ou de fragilité morphologique, à savoir celui des énoncés avec subordination temporelle et celui du plus-que-parfait. Dans les deux cas, il s'agit d'entretenir deux moments dans le passé au sein d'un même énoncé. Dans ces cas, les AA ont recours aux formes basiques. Kihlstedt constate ainsi que « la capacité temporo-discursive va alors de pair avec la capacité morphologique » (p. 261) et que l'étape ultime attestée dans ses données est « celle où l'apprenant arrive à faire des allers et retours sur l'axe temporel par ses propres moyens linguistiques » (p. 262). Elle propose, en conclusion, (p. 262) l'agenda développemental suivant pour l'expression des références au passé en français L2 :

parfait > aoriste > marquage des déplacements

Bilan

Ces traits et ce développement implicationnel confirment l'hypothèse émise ci-dessus que le stade avancé est une phase où il y a développement par la grammaticalisation des traits morphologiques et discursifs. Les apprenants qui sont les plus avancés dans la morphologie temporelle le sont aussi dans la morphologie nominale (cf. 6.1.1. ci-dessus). En élargissant le nombre d'apprenants, Kihlstedt poursuit ses travaux sur la temporalité du corpus InterFra, voir notamment Kihlstedt (à paraître).

Alleson (1999), en étudiant des récits des mêmes apprenants, a montré que les LN emploient plus de formes au présent (90%) que les LNN (65%). Les derniers utilisent le passé plus que les LN et en L1 suédois. Alleson explique ces tendances, entre autres, par le transfert du suédois et par le fait que les francophones ont une prédilection pour le présent *on voit que, on entend que* (cf. LAMBERT, 1999).

6.2. La compétence syntactico-discursive

6.2.1. La structuration discursive dialogique : connecteurs et modalisateurs

L'objectif des études de Hancock (1997a,b ; HANCOCK & KIRCHMEYER, 1999) est de rendre compte de certains aspects de la compétence discursive chez les apprenants dans une situation dialogique. Il est question de moyens cohésifs et démarcatifs tels que les connecteurs *mais* et *parce que* dont les apprenants disposent pour structurer leur discours. Ces travaux portent aussi sur le fonctionnement des connecteurs comme régulateurs de tours de parole, ainsi que sur certains marqueurs interpersonnels fréquents comme les modalisateurs *je crois, je pense, je trouve*. Étant donné qu'il s'agit d'analyser une variété avancée, Hancock compare la production langagière de 12 LNN avec celle de 12 LN pour ainsi saisir le stade de développement des apprenants en L2.

Deux pistes principales sont suivies : d'une part, la relation entre la forme et la fonction des connecteurs, en comparaison avec l'usage de locuteurs natifs, et de l'autre, l'intégration syntaxique de propositions (dites) subordonnées (causales et complétives) comme mesure d'une compétence discursive. La perspective de la grammaticalisation chez l'apprenant est mise en focus (cf. GIVÓN, 1979 ; SATO, 1990 ; GIACALONE-RAMAT, 1999 ; CHINI, 1998). Selon cette hypothèse, la *mise en grammaire* de l'apprenant est décrite — on l'a vu — comme le passage d'un mode d'expression pragmatique, essentiellement *parataxique*, à un recours aux structures syntaxiques intégrées. Pour décrire l'intégration syntaxique, Hancock adopte une approche qui s'inspire de celle de Blanche-Benveniste (1989, 1990) pour le français parlé, et elle propose d'ancrer une évaluation de la compétence discursive des apprenants, dans une analyse du français parlé spontané en tenant compte des entités langagières au-delà de la phrase.

Les études sur les connecteurs révèlent chez les LNN un emploi rare ou même une absence totale des connecteurs fréquemment employés par les francophones comme *donc, enfin* et *alors*, tandis qu'il y a suremploi de *mais* et *parce que*. Une autre caractéristique est l'absence de séquences de connecteurs comme *mais bon, mais enfin, enfin bon, bon disons*. Le recours fréquent à *mais* et *parce que* peut s'expliquer, dans une certaine mesure, par la polyfonctionnalité des connecteurs, à savoir qu'ils assument nombre de valeurs pragmatiques comme régulateurs de tour de parole et organisateurs du discours (par ex. *marque de reprise*). Leur suremploi chez les apprenants peut donc être considéré comme un emploi compensatoire : *mais* et *parce que* sont plus fréquents en tant qu'introducteurs de parole chez les LNN. *Mais* est aussi utilisé comme *ponctuant* (fonction démarcative) et massivement comme *marque de reprise*, là où le LN a accès à d'autres connecteurs (respectivement *quoi* et *donc*).

Dans une étude sur la fonction de la reformulation (paraphrases et corrections), Hancock (1997a) montre que *mais* (*pas × mais* étant inclus) constitue 60% des marqueurs de corrections et que *parce que* est le marqueur d'expansion le plus important (40%). Les LN préfèrent *enfin* pour les corrections, et pour les expansions *c'est-à-dire* et *donc*.

(4) (LNN: marqueur de correction)

I: oui / tu es SIM organisée ?

E: oui je crois . / ben je suis *pas* organisée . / *mais* je me f f / euh je suis forcée d'être organisée . alors je / (I:mm) oui .

I: très bien . (Lena)

(5) (LNN: marqueur d'expansion)

I: mm et un an et demi oui . \$

E: oui deux fois *parce que* / euh je suis restée d'abord neuf

E: mois / et puis neuf mois encore . \$ (Christina)

(Légende des transcriptions : / = pause courte ; // = pause longue ; # = restructuration ; .=fin de macrosyntagme ; : = prolongation de syllabe ; + = début de discours simultané ; SIM=fin de discours simultané)

Les études de Hancock sur l'intégration syntaxique portent sur les propositions introduites par *parce que* et les *que*-phrases (terme utilisé par BLANCHE-BENVENISTE pour les complétives) précédées par *je crois / je pense / je trouve*. Il s'agit de savoir si les LNN emploient le connecteur *parce que* comme introducteur de propositions subordonnées ou de propositions syntaxiquement non-intégrées. Dans le dernier cas, *parce que* serait un connecteur pragmatique qui enchaîne sur l'énonciation (*parce que macrosyntaxique*). Environ 70% des occurrences de *parce que* des LNN sont non-intégrées, ce qui s'avère aussi être le cas parmi les LN. Cependant, le fonctionnement du connecteur diffère, sur certains points, dans les deux groupes de locuteurs : mentionnons que le fonctionnement comme introducteur de séquences parenthétiques (*parce que* « latéral ») est présent uniquement chez les LN, à l'exception d'un apprenant qui montre d'autres traits indiquant un niveau avancé. La présence du *parce que* « latéral » reflète, selon Hancock, une capacité d'organiser le discours en niveaux hiérarchiques. Ce fonctionnement du connecteur macrosyntaxique (cf. BLANCHE-BENVENISTE, 1995) pourrait donc être un indice parmi d'autres d'une compétence discursive avancée :

(6) (LNN : *parce que* « latéral »)

I: mm / et qu'est-ce que tu penses faire après les soixante

I: points donc tu m'as dit travailler ? \$

E: oui: euh / m je ne sais pas . j'ai parlé avec ***

E: *** [=professeur] l'autre jour . / (I: mm) *parce qu'on / on était*+

E: euh # le cours / qu'on a eu avec elle (I:m) on était+

E: invité chez elle (I:m m) SIM l'autre jour . / et on a

E: parlé de / de prendre un cours à *KV (I: mm) moi et

E: quelques autres X. / s'il y avait assez d'étudiants et

E: elle pouvait / nous donner des cours . \$ (Marie)

L'étude sur les modalisateurs du type *je + crois / pense / trouve + que*-phrase, montre que les LNN ont massivement recours aux constructions non-intégrées (90%), constructions où la *que*-phrase (dite complétive) n'est pas régie par le verbe qui la précède (LNN : *je crois que l'enseignement est très bon*) ou des constructions avec des macrosyntagmes indépendants (LNN : *oui je crois*). 80% des constructions des LN sont non-intégrées (LN : *je pense / pour les autres c'était assez difficile*). La différence quantitative entre les deux groupes de locuteurs est attribuable, en partie, au faible emploi

des temps verbaux du passé chez les LNN (construction intégrée LN : *je croyais en plus que c'était chaleureux quoi*). Les LNN privilégient souvent un seul verbe épistémique parmi *croire*, *penser* et *trouver* (qui marquent différents degrés d'adhésion du locuteur), de façon individuelle, ce que constate aussi Carlo (1998). Ce fait (avec le faible taux d'intégration) semble refléter que les LNN emploient ces verbes surtout comme des unités préfabriquées (cf. *islands of reliability* de DECHERT, 1983). Si on divise les préfabriquées épistémiques en *organiseurs* (*je crois qu'il fera beau demain*) et *remplisseurs* (*il fera beau demain je crois*) (cf. RAUPACH, 1984), il s'avère que les *remplisseurs* sont plus fréquents chez les LNN, tandis que les *organiseurs* le sont pour les LN. (Pour deux autres études sur ces deux catégories en tant qu'unités non-analysées chez les AA et les PA du corpus InterFra, voir NORDQVIST, 1999 et CAPS, 1999.) Une structure entièrement absente des LNN, mais récurrente chez les LN (on repère 12 occurrences réparties sur 5 locuteurs) est *je trouve ça* + adjectif qualificatif (MOREL & DANON-BOILEAU, 1998). Hancock émet l'hypothèse que c'est une structure elliptique de *je trouve que c'est* + adjectif qualificatif (n'ayant pas nécessairement la même fonction discursive), qui fait partie d'une compétence discursive des LN, que les AA de notre corpus n'ont pas encore atteinte.

6.2.2. La grammaticalisation des enchaînements de propositions

Les études de Kirchner (en cours, 1999ms) portent sur la grammaticalisation des enchaînements de propositions et la structuration du discours. À partir de données narratives (récits de films vidéo) et dans une perspective contrastive (12 apprenants : français L2, suédois L1 ; 12 locuteurs natifs), l'objectif est de décrire la compétence des lectes d'apprenants avancés en ce qui concerne la structuration du discours, à savoir, les modalités d'empaquetage des énoncés, à la fois sur le plan syntaxique, discursif et sémantique.

Sur le plan de la forme, le développement d'une syntaxe complexe (c'est-à-dire l'emploi de structures syntaxiques multipropositionnelles) se fait progressivement, allant d'un stade où l'apprenant produit des énoncés simples, à l'émergence de moyens permettant une ébauche de subordination (courbes intonatives, stratégies anaphoriques, etc). Aux stades avancés de l'acquisition, l'apprenant peut produire des énoncés relativement complexes présentant toute une gamme de constructions subordonnées (circonstancielle de temps, de cause, relatives, complétives etc, cf. BARTNING, 1990). La question qui se pose alors est : comment se développe la structuration des énoncés au-delà de ces stades vers une compétence native ou quasi-native ? Une analyse contrastive des données a permis de dégager, entre autres, trois variables autour desquelles s'articule la complexification des énoncés, à savoir : le *degré de compactage*, le *degré d'intégration* et le *degré d'élosion*.

Le *degré de compactage* constitue la capacité à produire des énoncés multipropositionnels. Les données montrent que, contrairement aux LN qui peuvent produire des énoncés constitués de plusieurs propositions (dans l'exemple 7 : 1-7), les LNN s'en tiennent généralement à des énoncés à deux propositions (ex. 8 : 1-2, 1). Un degré de compactage plus élevé chez certains d'entre eux pourrait donc constituer

un trait d'interlangue plus avancé (ex. 9 : 1-3).

- (7) *Éric LN*
- et on a enfin pour finir le plan sur la partenaire
(1) qui a préféré se cacher derrière la planche /
(2) pour éviter de prendre un mauvais coup /
(3) et qui pour finir
(4) se remet / exactement
(5) là où il fallait /
(6) pour que le partenaire ne sache pas
(7) qui / qu'elle était partie
- (8) *Lena LNN*
e:t après euh on voit / à la fin que il a il # la dame elle elle a eu peur ou quelque chose
- en tout cas elle elle elle / elle s'est s'est mis eh derrière le mur /
- elle a attendu
(1) jusqu'à il a fini #
(2) jusqu'à il a jeté e:h tous les couteaux /
- et après il est # elle est revenue
- elle s'est mis e:h /
(1) où elle était avant /
- (9) *Marie LNN*
- et (1) quand elle a fini de jeter les couteaux /
elle se place entre
(2) pour qu'il ne voie pas
(3) qu'elle est # / qu'elle n'est+ pas là

Le *degré d'intégration* (qui renvoie au continuum de 'dépropositionnalisation' de LEHMANN, 1988) semble également constituer un critère de difficulté chez les apprenants qui n'ont pas encore accès aux structures dites plus *intégrées* telles les propositions infinitives, gérondives et participiales. Enfin, le *degré d'éllision* renvoie à la capacité d'omettre les éléments d'une proposition à une autre. Là aussi les LNN tendent à rester le plus explicites possible et semblent réticents à employer des propositions élliptiques, sauf les LNN les plus avancés, comme Marie, dans l'exemple (10). Donc l'éllision est une bonne mesure d'un niveau bien avancé :

- (10) et / il voit le petit fils.
et il essaie de faire des choses qui plaît au fils /
pour qu'il puisse parler avec la mère
et **0** l'embrasser etc /. (Marie)

Une analyse discursive des données a permis d'observer, si une structuration du discours, généralement considérée comme plus linéaire (car de type plutôt parataxique ou syntaxiquement moins hiérarchisée) ne peut néanmoins contribuer à une certaine hiérarchisation de l'information. En d'autres termes, il semble que l'on puisse entrevoir dans l'emploi de certaines constructions dites parataxiques favorisées dans les données des apprenants, des précurseurs de schèmes discursifs plus complexes, permettant également de structurer et de hiérarchiser le discours (ex. 11), tout comme l'emploi de structures hypotaxiques complexes chez les LN permet d'empaqueter l'information en énoncés multipositionnels.

- (11) *Vid1 Yvonne LNN*
- et puis il euhm // il bouleverse / avec un:e arbre /
 et il tombe /
 Ø il jou:e mort / ou quelque quelque chose /
- et puis la: mhm / l'ambulance arrive /
 et ils pren:d / ils prend la voiture mais pas
 l'homme /
- parce que # // euh je sais pas
- pourquoi
- et puis ils met des croix au arbre /
 qu'il avait un accident là /
 et ils / sortent /
 et il reste //
 et il est / étonné
- parce qu'ils n'a # / ils a prend la voiture

L'exemple (11) montre comment l'emploi de *et puis* marque systématiquement les frontières entre les différentes scènes ou macro-événements du récit. De cette façon les énoncés n'ont pas tous la même valeur informationnelle. Il y a là déjà, selon Kirchmeyer, un effort de stratification ou hiérarchisation des événements. Ainsi, l'analyse discursive dépasse la dichotomie formelle parataxe/hypotaxe et permet de saisir certaines stratégies employées par les apprenants, tel le jeu des connecteurs, leur permettant de marquer les différents statuts informationnels des énoncés, donc, dans une certaine mesure, de hiérarchiser l'information. Ces stratégies semblent être à mi-chemin entre, d'un côté, le besoin de se libérer des contraintes discursives imposées par un récit structuré par la simple juxtaposition d'énoncés, et, de l'autre côté, les difficultés de production du discours qu'implique la hiérarchisation de l'information par le biais d'énoncés hypotaxiques complexes.

7. En guise de conclusion

Avec les résultats évoqués dans cet article nous avons essayé de définir et caractériser la phase avancée d'acquisition. À l'intérieur de ces stades post-basiques vastes et aux contours flous, nous avons proposé de placer la phase avancée au-delà d'un stade intermédiaire appelé stade préavancé mais en deça de celui du quasi-bilingue et du natif. L'un des traits saillants de cette phase est *la polyfonctionnalité de marques préférés par les apprenants* : on la voit dans les formes du présent pour le passé composé/l'imparfait, dans celles du passé composé pour le plus-que-parfait, dans la structure passe-partout de *c'est*, dans les connecteurs *mais* et *parce que*, dans l'emploi non-intégré des modalisateurs et dans le recours aux moyens parataxiques mais hiérarchisés. Un autre trait saillant est la morphologie verbale et nominale fonctionnelle avec un suremploi assez systématique de formés non-marquées contenant des domaines de développement reflétés massivement par les données empiriques des corpus étudiés. Cette phase constitue donc toujours un domaine de grammaticalisation non-achevée mais en développement. Pour un aperçu encore plus détaillé de ces traits de développement de la phase avancée, nous renvoyons le lecteur à Bartning (1997a).

Il n'y a pas de grande théorie unique pour l'acquisition d'une langue seconde. Nous pensons pourtant que certaines perspectives seraient nécessaires dans une théorie générale en RAL pour expliquer des impulsions acquisitionnelles : le phénomène de la grammaticalisation, les motivations communicatives, structurales, psycho-sociales, les influences translinguistiques ainsi que les contraintes mises en évidence par la théorie du traitement cognitif.

Note

* Je remercie les membres de l'équipe InterFra, Victorine Hancock et Nathalie Kirchmeyer, de leur contribution à ce chapitre.