

Centre de Langues et de Litterature à l'université de Lund
Mémoire en linguistique française
FRAK01 - Automne 2011

Étude de l'acquisition de la subordination en français langue seconde (L2)

Une comparaison du développement linguistique
d'un apprenant enfant L2 avec des stades de
développement suggérés pour des apprenants
adultes L2

Fanny Carlström Plaza
Directrice de mémoire : Anita Thomas

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	
1.1 L'objectif de cette étude.....	3
2. CADRE THÉORIQUE	
2.1 Définitions.....	4
2.1.1 La subordination et la phrase complexe.....	4
2.1.2. Les principales catégories de subordinées.....	5
2.1.2.1 <i>Les relatives</i>	5
2.1.2.2 <i>Les complétives</i>	6
2.1.2.3 <i>Les circonstancielles</i>	8
2.2 Études antérieures.....	9
2.2.1 Développement de la subordination des adultes L2.....	9
2.2.1.1 <i>Les schémas pré-établis</i>	10
2.2.1.2 <i>Stades de développement</i>	10
2.2.2 Étude sur des apprenants L2 avancés en français.....	12
3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES.....	13
4. MÉTHODE	
4.1 Présentation du corpus.....	15
4.2 Présentation de la méthode d'analyse.....	16
4.3 La LME – Longueur Moyenne d'Énoncé.....	17
5. RÉSULTATS	
5.1 Analyse quantitative.....	18
5.1.1 Commentaire sur la LME	18
5.1.2 Commentaire sur la complexité de la phrase.....	19
5.1.3 Corrélation entre la LME et la subordination.....	20
5.1.4 Les catégories de subordination utilisées.....	22
5.1.5 Le vocabulaire de subordination.....	24
5.2 Analyse qualitative	25
6. CONCLUSION ET DISCUSSION.....	34
7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	37
ANNEXES	
a) Les tâches distribuées aux enfants durant les enregistrements	
b) Tableau des enregistrements et les tâches qui y figurent	

1. Introduction

L'entrée dans un monde langagier plus complexe, afin d'exprimer ses pensées d'une manière aussi exacte que possible, est un atout essentiel pour nous tous en tant qu'humains et membres de communautés. Pour un fonctionnement idéal de la société dans laquelle nous vivons, et aussi pour le pouvoir individuel, en tant que citoyen, de s'informer - ou d'informer. C'est cela qui m'a intéressé dans mon choix d'étudier la phrase complexe et le système de subordination de ces phrases, comment se développe-t-elle dans l'acquisition du français ?

Plus précisément : comment le développement linguistique évolue-t-il vers un système de subordination en français quand ce n'est pas la langue maternelle, mais une deuxième langue ? Ce domaine linguistique a été peu étudié, cependant il existe des études qui caractérisent le procédé d'acquisition d'une seconde langue. Des études antérieures sur le français comme deuxième langue, L2, suggèrent que l'acquisition de la langue pourrait être divisée en stades de développement (Bartning & Schlyter 2004) à partir d'indicateurs morphosyntaxiques tels que la morphologie verbale ou le placement des éléments et la négation. Les conjonctions et constructions de subordination font partie de ces indicateurs. Or, ces études se portent sur des apprenants suédophones adultes. Il serait intéressant de savoir si ces études valent aussi pour les apprenants enfants. Pour cette raison c'est un enfant, ayant le français comme L2, qui a été choisi pour cette étude de cas. Une telle étude permet d'analyser le parcours linguistique d'une manière plus détaillée.

Deux études sur les stades du français L2 seront utilisées, celle mentionnée ci-dessus faite par Bartning & Schlyter en 2004 et une faite par Kirschmeyer en 2002. Les résultats pour l'étude de Bartning & Schlyter seront comparés avec le résultat d'analyse de corpus de cette recherche pour voir si les stades établis à l'aide de corpus d'adultes peuvent s'appliquer au développement d'un enfant L2. Le corpus de Bartning & Schlyter (2004) contient des données de production orale tout comme le corpus de cette étude. Je ferai de même une seconde comparaison avec les résultats de l'étude de Kirschmeyer (2002) et il y aura aussi une place pour une étude faite par Mossberg (1995) sur l'acquisition lexicale et l'influence de celle-ci sur les énoncés multipropositionnels, qui va dans le même sens que l'hypothèse de Bartning & Schlyter de 2004.

1.1 L'objectif de cette étude

L'objectif de cette étude est d'établir une image longitudinale du développement de la subordination chez un enfant ayant commencé à apprendre le français à l'âge de 6 ans et 7 mois pour voir si cette image correspond aux stades de développement proposés par Bartning & Schlyter 2004. L'enfant choisi est intéressant au niveau de l'âge du début d'acquisition du français. En effet, selon Meisel (2008) les enfants qui commencent l'acquisition d'une langue après l'âge de quatre ans le feront de la même manière que des apprenants adultes L2. Cependant, la différence d'âge entre un enfant de six ans et un adulte est grande et on peut se demander s'il y aurait quand même des différences entre le parcours linguistique établis pour des adultes et celui d'un enfant âgé de six ans.

2. Cadre théorique

2.1 Définitions

Pour mieux comprendre le fonctionnement des subordinées, voici quelques définitions sur lesquelles je baserai ma recherche. C'est une présentation du genre de subordination que l'on trouve dans le parcours linguistique développé pour les apprenants adultes par Bartning & Schlyter (2004). Les explications viendront majoritairement de la *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat et Rioul (2009), mais aussi d'une des études mentionnées ci-dessus (Mossberg 1995). Les exemples liés aux explications viendront de Riegel et al. or, lorsqu'il en manque des exemples personnels seront ajoutés.

2.1.1 La subordination et la phrase complexe

Selon Riegel et al. (2009 : 781) il y a subordination :

« lorsque la phrase complexe est construite sur le rapport de dépendance orientée entre une proposition dite subordinée et une proposition dite principale ou régissante (la subordinée dépend le plus souvent d'un constituant de la proposition principale) : *Bien que les chiens aboient, la caravane passe – J'attends que la caravane passe.* »

La subordination consiste en plusieurs propositions liées de façon inégale, asymétrique, entre elles, où l'une prend un rôle dominant, en tant que proposition principale et l'autre lui est subordinée.

Une proposition est caractérisée brièvement comme un énoncé ayant un sujet ainsi qu'un verbe conjugué qui sont reliés l'un à l'autre. Riegel et al. donnent cette définition.

« Il y a donc, en principe, dans une phrase complexe, autant de propositions qu'il y a de verbes. »
(Riegel et al., 2009 : 786)

C'est le mode de construction, par conséquent, comment plusieurs phrases constituantes (propositions) sont liées à une phrase matrice (proposition principale), qui distingue les phrases complexes, ce que Mossberg appelle des *énoncés multipositionnels*.

Ex. 1 Il faisait froid et nous avons pensé que c'était à cause de la fenêtre qui était mal fermée.
(phrase matrice) | (phrase matrice) | (phrase constituante) | (phrase constituante)
 connecteur conjonction conjonction
(Exemple personnel)

La liaison des propositions de la phrase complexe est possible de trois différentes manières :

1. Sous forme de juxtaposition, qui est une suite de deux ou plusieurs propositions qui ne sont pas liées l'une à l'autre. Dans l'exemple 1 il aurait été possible de reformuler la phrase comme ceci en retirant le connecteur *et* :

Ex. 2 *Il faisait froid, nous avons pensé à la fenêtre mal fermée.* (Exemple personnel)

2. Sous forme de coordination, qui consiste de « propositions juxtaposées [...] reliée aux autres par un mot de liaison » (Riegel et al., 2009 : 781). La première partie de l'exemple 1 le montre : *Il faisait froid et nous avons pensé (que c'était à cause de la fenêtre qui était mal fermée.)*.

3. Sous forme de subordination qui a été expliquée ci-dessus. Dans ce mémoire je me concentrerai sur le domaine de la subordination.

2.1.2 Les principales catégories de subordonnées – définitions et caractéristiques générales

La subordination est divisée en trois catégories de subordination majeures : les relatives, les complétives et les circonstancielles.

Les phrases subordonnées peuvent être introduites ou non par des conjonctions de subordination, elles introduisent dans ces cas la subordonnée à une proposition régissante, comme l'expliquent Riegel et al.

« Les propositions subordonnées sont généralement introduites par des termes marquant leur dépendance par rapport à la principale : conjonctions de subordination (*que, quand, parce que, etc.*), pronoms relatifs et mots interrogatifs. Mais il existe des subordonnées sans terme introducteur : subordonnées infinitives avec ou sans sujet réalisé [...], participiales [...], et autres constructions dites « absolues » (Riegel et al., 2009 : 781).

Pour les subordonnées introduites par une conjonction, il se trouve que le *qui* et *que* sont employés plus fréquemment que les autres dans le langage parlé. (Riegel et al., 2009 : 786)

2.1.2.1 Les relatives

Les relatives sont habituellement introduites par un terme relatif comme un pronom ou un déterminant défini, par exemple *lequel*. Selon Riegel et al. (2009 : 794) il y a cinq formes simples du pronom relatif : *qui, que, quoi, dont, où*, et puis le relatif composé : *lequel* qui se lie avec les prépositions *à* et *de*, comme par exemple *auquel* ou *duquel*, en tant que pronom ou déterminant. Le relatif composé varie en genre et en nombre, ce que ne font pas les formes simples.

Les pronoms relatifs ont une triple fonction en tant qu'introducteurs de la relative. Le pronom relatif se place à la tête de la subordonnée, il est coréférent à son antécédent et s'accorde toujours avec celui-ci. C'est-à-dire que le pronom relatif fait référence au mot placé devant lui et suit la forme de celui-ci.

Les relatives sont divisées en cinq catégories selon l'utilisation des termes relatifs :

a) Les relatives adjectives à antécédent nominal (groupe nominal) introduites par *qui* ou *que*. « Ces relatives sont appelées adjectives, car elles fonctionnent comme des adjectives épithètes ou apposés » (Riegel et al., 2009 : 797). Il est possible de les coordonner avec des adjectifs.

Ex. 3 avec *qui* : *Le terrain est légué au neveu de Madame Untel, qui s'engage à verser une soulte aux cohéritiers.* (Riegel et al., 2009 : 798)

Ex. 4 avec *que* : *C'est une vraie solution qu'il faut à ce problème. (Il faut une vraie solution / Il en fait une).* (Riegel et al., 2009 : 799).

Ex. 5 avec préposition + lequel

La guerre est une période pendant laquelle les gens montrent leur vraie nature. (Riegel et al., 2009 : 800).

b) Les relatives périphrastiques

Ces relatives aident à reprendre un pronom démonstratif (ce, celui-ci) ou un adverbe (là, partout) pour former avec lui l'équivalent d'un GN (groupe nominal).

Ex. 6 avec un adverbe :

J'irai (partout) où tu iras (Riegel et al., 2009 : 815)

Ex. 7 avec un pronom démonstratif :

Il avait un compte en Suisse, ce que même sa femme ignorait.
(Riegel et al., 2009 : 815)

c) Les relatives substantives indéfinies

Les relatives sans antécédent ont la distribution d'un GN « et sont donc, pleinement substantives. » (Riegel et al., 2009 : 816). Le mot introducteur représente un humain, quand la relative est introduite par *qui*, comme dans l'exemple 8, un non-animé lorsque la relative est introduite par *quoi*, comme dans l'exemple 9, ou encore elle est considérée comme une relative locative, lorsqu'elle est introduite par *où*, comme dans l'exemple 10.

Ex. 8 *Qui veut voyager loin ménage sa monture.* (Riegel et al., 2009 : 816)

Ex. 9 *C'est à quoi je pensais* (Riegel et al., 2009 : 817)

Ex. 10 *J'irai où vous allez.* (Riegel et al., 2009 : 817)

d) Les relatives prädicatives

Ces relatives « sont toujours introduites par *qui*, représentant le sujet (ou thème) dont il est prédiqué quelque chose. » (Riegel et al., 2009 : 818). Certaines prädicatives figurent dans des constructions avec le verbe *avoir*, comme dans l'exemple 11, et certaines figurent en tant que propositions exclamatives, comme dans l'exemple 12.

Ex. 11 *Il a un genou qui lui fait mal* » ou « *J'ai que mon genou me fait mal.* (Riegel et al., 2009 : 820)

Ex. 12 *Oh ! Ce monsieur qui mange toute la barquette !* (Riegel et al., 2009 : 821)

e) Les relatives constituantes d'une expression concessive

Ces subordonnées sont au subjonctif et se spécialisent dans le sens concessif qui survient lorsqu'il y a une argumentation autour d'une première proposition. Les mots introducteurs sont par exemple *quel que*, *si*, *aussi*, *quelque*, *tout*, et *pour que*.

La relative concessive peut aussi être précédée d'un *quoi* suivi du pronom *que* qui reprend son rôle de complément direct du verbe.

Ex. 13 *Quoi que Pierre fasse, on l'aime bien.* (Riegel et al., 2009 : 822)

2.1.2.2 Les complétives

Les subordonnées complétives sont les plus fréquentes et typiques. Elles fonctionnent généralement comme un complément de verbe, mais pas toutes. On distingue trois sortes de complétives introduites de différentes manières.

a) Complétives introduites par *que* ou de propositions conjonctives

Les verbes qui figurent dans ces propositions sont liés à des actes psychologiques et ont pour sujet « des êtres animés, généralement humains. » (Riegel et al., 2009 : 824). La difficulté la plus marquante concernant les complétives est le choix de mode entre le subjonctif et l'indicatif, « pour certains verbes comme *dire, écrire*, le mode change selon l'acception » (Riegel et al., 2009 : 825).

Ex. 14 *Je lui ai écrit que tout allait bien* (informer) / *Je lui ai écrit qu'il vienne vite* (ordonner) .
(Riegel et al., 2009 : 825)

Quelques complétives figurent en position détachée, reprises par un pronom neutre ou un groupe nominal.

Ex. 15 Cela me ferait plaisir, qu'il vienne me voir. (Exemple personnel)

b) Complétives introduites par des groupes infinitifs (complément du verbe)

Les infinitives sont aussi décrites comme « des syntagmes dont la tête est un infinitif » (Riegel et al., 2009 : 829) ayant une structure conjonctive, comme l'exemple 16 nous montre.

Ex. 16 Il regardait les enfants **jouer dans le jardin**. (Exemple personnel)

Il existe en aussi des infinitifs dépendants d'expressions impersonnelles, ainsi que des infinitifs sujets précédés du marqueur *de*.

Ex. 17 (*De*) *crier toutes la journée finissait par les rendre aphones*. (Riegel et al., 2009 : 834)

c) Complétives introduites par des propositions interrogatives indirectes ou exclamatives

Ces propositions diffèrent des autres subordonnées spécifiquement sur un niveau sémantique et le contexte de subordination influence l'interprétation du genre de subordonnée.

Ex. 18 *Tu ne peux pas savoir quel beau film j'ai vu*. (Riegel et al., 2009 : 836).

Sémantiquement, la phrase de l'exemple 18 peut vouloir exprimer soit que l'interlocuteur ne sait pas quel est ce beau film (subordonnée interrogative), soit qu'il ne peut savoir à quel point ce film est beau (subordonnée exclamative).

Les phrases interrogatives sont des phrases qui « sur le plan sémantique [...] réfèrent toujours à une information que le sujet de l'énoncé (sujet grammatical) ou celui de l'énonciation (locuteur) ignore, recherche, néglige ou encore tient hors de portée du destinataire » (Riegel et al., 2009 : 837), ce que montre l'exemple 19.

Ex. 19 Elle se demande s'il est possible d'aller à la mer par ce temps. (Exemple personnel)

Les phrases exclamatives utilisent les mêmes termes introduisant que pour la phrase exclamative simple, mais elles fonctionnent comme des exclamations indirectes et n'utilisent donc, pas de point d'exclamation, montré dans l'exemple 20, sauf pour celle construites avec *que*.

Ex. 20 Tu ne sais pas quel beau tableau j'ai peint. (Exemple personnel)

2.1.2.3 Les circonstancielles

« Toutes les propositions subordonnées qui ne sont ni des relatives [...], ni des complétives [...], sont réputées être des propositions circonstanciennes » (Riegel et al., 2009 : 841) car, on peut les assimiler à des compléments circonstanciels, par exemple un complément de temps ou de lieu.

Les circonstanciennes sont avant tout introduites par les conjonctions *quand*, *si* et *comme*. Puis il existe des conjonctions composées, par exemple avec une formule du genre [Prép + GN] ou formées par une préposition complète comme *jusqu'à ce que* et *parce que*, ainsi que d'autres conjonctions peu faciles à discerner qui ne seront pas traitées ici et qui sont peu attendues dans le langage de l'enfant étudié.

Le classement des circonstanciennes contient les catégories de *temporelles*, *causales*, *finale*, *consécutives*, *conditionnelles*, *concessives* et *comparatives*, avec exception pour quelques-unes qui « se laissent difficilement enfermer dans ce cadre : R. L. Wagner et J. Pinchon (1962) proposent d'ajouter les subordonnées d'**addition** (*outre que*) et d'**exception** (*sauf que*). (Riegel et al., 2009 : 846).

Ces relations sémantiques proviennent d'opérations mentales ou discursives et forment de nombreuses variations langagières qui fait du classement une tâche compliquée à exécuter. Riegel et al. (2009) proposent de les diviser en circonstanciennes de situation, circonstanciennes de perspective et systèmes corrélatifs.

a) Circonstanciennes de situation

Ces subordonnées sont considérées comme « peut-être les seules vraies circonstanciennes » (Riegel et al., 2009 : 847). Elles introduisent le contexte de subordination qui suit la phrase matrice d'une manière exacte toute en restant très mobiles. Elles contiennent une partie des temporelles, les circonstanciennes et les conditionnelles catégorisées en deux groupes principaux.

- Les infinitives : La conjonction *après que* ou *pour que* dans la formule [après / pour + infinitif composé]

Ex. 21

Il est revenu après avoir diné.

Il a été condamné pour avoir volé un pain. (Riegel et al., 2009 : 855)

- Les participiales : elles se construisent avec un participe présent ou passé et avec un sujet qui n'est pas le même que celui du verbe principal. Il est possible de les utiliser dans des contextes temporels, causals et conditionnels.

Ex. 22

Quand j'ai traversé la route, j'ai vu le chat guettant une souris. (Exemple personnel)

b) Circonstanciennes de perspective

Voilà des circonstanciennes flexibles dont le but est de donner une perspective distanciée du fait principal, qui vient souvent du locuteur de la phrase. Le subjonctif est toujours utilisé comme marqueur du doute envers le fait exprimé et la valeur de la phrase subordonnée décidée selon la conjonction utilisée. Les conjonctions employées sont *avant que*, *pour que* / *de peur que*, *pourvu que* / *à moins que*, *sans que* / *non que* / *au lieu que*, *bien que* et *encore que* (Riegel et al., 2009 : 857-862).

c) Systèmes corrélatifs

Les subordonnées comparatives et consécutives sont les catégories considérées comme des systèmes corrélatifs. Elles ne fonctionnent pas comme les autres catégories de circonstancielles en tant que compléments de phrase, elles sont très peu flexibles, encore moins que les phrases indépendantes ou coordonnées.

Elles forment trois groupes.

- Les systèmes comparatifs sont des subordonnées qui font une comparaison avec la phrase matrice. Il peut se produire des *comparaisons globales* où le locuteur se sert de conjonctions autonomes en tant que *comme* et *ainsi que / de même que*, ou encore des *comparaisons graduées* qui définie soit une quantité supérieure, inférieure ou inégale ; *plus que/de, davantage que/de, moins que/de*, soit des constructions parallèles ; *autant . . . autant, plus . . . moins ≠ moins . . . plus*.

Ex. 23 *Autant de têtes, autant d'avis* (Riegel et al., 2009 : 866)

- Les systèmes consécutifs dont les uns dépendent d'un élément de la phrase matrice, par exemple un adverbe (*trop, assez, si, tant, tellement*), un déterminant (*assez de, trop de, tant de*), ou un adjectif *tel*, suivi par *pour que, pour* ou *que*.

- Autres systèmes corrélatifs dont les différentes propositions ont la même sémantique. Celles-ci sont souvent utilisées dans un langage facultatif et demandent un haut niveau en français. Elles et ne seront pas présentés ici.

Pour ce mémoire je regarderai les trois catégories de subordination majeures en me concentrant sur les subordonnées qui pourraient être le plus fréquemment utilisées, par exemple celles introduites par *qui* et *que* qui sont beaucoup utilisées dans le langage parlé, comme le suggère Riegel et al (Riegel et al., 2009 : 786).

2.2 Études antérieures

2.2.1 Développement de la subordination par des adultes L2

L'article par Inge Bartning & Suzanne Schlyter (2004) présente entre autres un parcours de l'acquisition de la subordination chez des apprenants adultes suédophones ayant acquis le français en classe ou sur place en France à l'âge adulte. Ils ont le suédois comme langue maternelle L1 et le français comme deuxième langue L2.

Le but de l'étude de Bartning & Schlyter 2004 est de voir si les itinéraires (éléments d'une langue acquis dans un certain ordre) grammaticaux étaient les mêmes indépendamment du mode d'apprentissage des apprenants (en classe ou en France) et s'il était possible de former des stades généraux de développement à partir de ces données. Bartning & Schlyter ont conclu que justement il y avait un développement grammatical similaire pour tout le corpus qui ne semble pas être « aléatoire ni trop lié aux facteurs externes » (Bartning & Schlyter, 2004 : 297). Elles ont ensuite divisé ce développement en six différents stades, dont le premier équivaut au niveau d'un débutant et le dernier à un niveau quasi-natif.

2.2.1.1 Les schémas préétablis

Avant la présentation des stades, il est nécessaire d'expliquer un phénomène qui concerne l'occurrence des phrases ayant un niveau supérieur à celui attendu des débutants. C'est l'existence « [d]es schémas préétablis », aussi appelées « holophrases » (Mossberg, 1995 : 22), qui sont des phrases pré-construites et recopiées, de la part d'un apprenant, sur un langage correct, par exemple d'un locuteur natif de la langue cible.

Cela est intéressant pour le développement de la subordination puisque certaines conjonctions de subordination nécessitent le subjonctif. Les premières occurrences du mode sont souvent considérées comme des holophrases plutôt qu'une utilisation produite de la part des apprenants. Cela se voit chez les adultes, qui produisent le subjonctif assez vite mais qui soudainement semblent reculer dans leur développement quand ils commencent à construire des phrases contenant le subjonctif de manière productive. Est-ce qu'on retrouve ce phénomène chez les enfants ?

2.2.1.2 Stades de développement

Voici une présentation des stades proposés par Bartning & Schlyter (2004) pour le développement de la subordination par des apprenants adultes :

Stades 1 et 2 : niveau de débutant

Le **Stade 1** est caractérisé par des énoncés simples avec un manque de maîtrise de la conjugaison des verbes et la seule difficulté de créer des propositions nous laisse comprendre qu'il ne faut pas s'attendre à ce qu'il y ait une apparition de subordination à ce stade. Les connecteurs employés sont majoritairement *et / mais / puis* et démarquent des propositions coordonnées et non subordonnées.

Ex. 24 eh eh mais je préférE Stockholm (Bartning & Schlyter, 2004 : 292).

Le manque de lexique est un facteur important ; Bartning & Schlyter (1994), et Mossberg (1995) également, évoquent la difficulté d'essayer d'introduire les subordonnées quand l'apprenant ne connaît pas assez de connecteurs ou de conjonctions de subordination.

Au **Stade 2** il y a une apparition des phrases bi-propositionnelles (contenant deux propositions) avec des conjonctions de subordination simples, comme *quand* (temporelle), *qui et que* (relatives) et *parce que* (causale).

Ex. 25 eh eh quand il euh/euh prend les ballons il descenD non eh il mm disparu [MURMURE] dispar ? (Bartning & Schlyter, 2004 : 292).

Ici la conjonction de subordination temporelle *quand* est utilisée, mais le locuteur a des problèmes à relier les propositions, ce qui est typique pour ce stade.

Il y a également une utilisation fréquente de l'expression « c'est » pour construire les propositions, autant pour les subordonnées que pour les autres propositions .

Stade 3 : niveau intermédiaire

Il faut préciser qu'à ce stade il semble que les apprenants acquièrent une certaine maturité langagière, la langue devient plus variée et la subordination aussi et il figure moins de fautes

grammaticales. Au **Stade 3** l'apprenant commence à employer les complétives avec *que* comme : « *je crois que, je veux que* » (Bartning & Schlyter, 2004 : 292) ainsi que le *si* conditionnel ou interrogatif. Puis il apparaît une subordination contenant des subordinées relatives, complétives et parmi elles les interrogatives, puis les circonstancielles : temporelles et causales. Quelques occasions de subjonctif apparaissent aussi.

Ainsi, à ce stade, l'apprenant aurait éventuellement un niveau de vocabulaire et un niveau grammatical plus élevés permettant une subordination plus variée et l'apparition des subordinées complétives avec *que* et le *si* conditionnel et interrogatif.

Stades 4 à 6 : niveau avancé

Bartning & Schlyter considèrent les trois derniers stades comme des niveaux élevés en français. Elles expliquent que ceci est lié « au fait qu'au fur et à mesure que l'interlangue se développe, cette évolution crée une richesse d'expressions qui permettent un choix dans le répertoire » (Bartning & Schlyter, 2004 : 296) et donc, un langage plus varié.

Justement au **Stade 4** il est possible de voir quelques cas de phrases multipropositionnelles, quelquefois enchâssées.

Ex. 26 *et il y va . . . et les donne au garçon parce qu'il comprend que le garçon est trop petit pour les tenir.* (Bartning & Schlyter, 2004 : 292).

En outre il y a une apparition des bi-propositionnelles; phrases contenant deux propositions, qui peuvent impliquer le subjonctif. Un exemple fréquent est l'expression « *il faut que* ».

L'on s'attend par conséquent à voir une production plus abondante des phrases à plusieurs propositions qui sont introduites par une conjonction de subordination prenant le subjonctif, ou au moins par une plus haute variété de connecteurs ou de conjonctions.

Le **Stade 5** est un stade où les propositions en forme intégrée et en forme elliptique « infinitifs, gérondifs, ellipses; Kirchmeyer 2002 » (Bartning & Schlyter, 2004 : 292) font leur entrée. Le subjonctif est employé fréquemment et puis les subordinées relatives avec *dont* ou encore les relatives utilisant le gérondif, comme dans cette phrase par exemple :

Ex. 27 *et le monsieur essaie de de: // (RIRE) toujours / de le / *blidka // l'amadouer [...] en lui donnant euh des # en offrant des bonbons.* (Bartning & Schlyter, 2004 : 293).

Le **stade 6** représente un langage quasi-natif où des connecteurs comme *enfin* ou le *donc* utilisés dans la première partie de la phrase sont correctement employés :

Ex. 28 *c'est / c'était à l'école: où enseigne Annick Lebourleau. [...] euh donc l'école qui est moitié hôpital moitié école* (Bartning & Schlyter, 2004 : 293).

Cela montre éventuellement un haut « degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions caractérisant une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé » (Bartning & Schlyter, 2004 : 296).

Donc, ce niveau représente une production contenant une structure de phrase variable, un vocabulaire varié et bien approprié au contexte, dans lequel il figure une subordination correcte qui relie bien les informations données dans les propositions.

2.2.2 Étude sur des apprenants L2 avancés en français

L'étude de Kirchmeyer (2002) a pour objectif de contribuer à dresser un profil de la compétence textuelle, qui implique la compétence syntaxique (enchaînement et hiérarchisation des propositions), entre autre, des apprenants avancés qui se trouvent entre les stades avancés et quasi-natif (stades 4-6 de Bartning & Schlyter 2004). Selon Kirchmeyer l'étude a pour objectif d'examiner comment des apprenants, aux stades avancés de l'acquisition, gèrent cette tâche multiple qui consiste à planifier, structurer et hiérarchiser l'information » (Kirchmeyer, 2002 : 2).

Le corpus consiste de différents groupes d'apprenants : des lycéens de 17 ans qui ont 4 ans et demi d'études en français derrière eux, des étudiants universitaires âgés de 19 à 34 ans qui ont étudié le français entre 4 et 7 ans et finalement, des apprenants francophones âgés de 19 à 25 ans ayant différents genres d'études universitaire en français derrière eux.

Kirchmeyer explique qu'elle utilise une méthode *contrastive* qui consiste à contraster le français et le suédois comme langue cible, le français L2, pour pouvoir « dégager les spécificités pouvant relever de l'interlangue de celles pouvant dépendre de la langue maternelle ou de la langue cible » (Kirchmeyer, 2002 : 10) et aussi de voir les phénomènes de variation.

En ce qui concerne ce travail sur la subordination en français L2, Kirchmeyer regarde comment les apprenants adultes avancés hiérarchisent l'information qu'ils veulent transmettre syntaxiquement, quel type de phrases ils utilisent et comment, s'ils le font, ils lient leurs phrases. Par exemple, comment ils les subordonnent. Kirchmeyer fait une différence entre la subordination et les relatives, qu'elle analyse séparément. Voici quelques observations de sa part, importantes pour mon analyse.

-Kirchmeyer note que les relatives sont employées fréquemment chez les apprenants L2 en français, alors que ces constructions sont très peu utilisées en suédois L1 (Kirchmeyer, 2002 : 55).

-Inversement, la coordination elliptique, par exemple les phrases liées avec le connecteur *et* (Kirchemeyer, 2002 : 51) et qui est une construction fréquemment utilisée en suédois, est quasi-inexistante pour les apprenants L2. Selon Kirchmeyer « L'apprenant choisit plutôt de décomposer le message en une succession d'énoncés simples, plutôt que de lier les événements en un seul énoncé » (Kirchmeyer, 2002 : 55). Ceci est le cas dans l'exemple 29.

Ex. 29

- e : t / l'ambulance est arrivée .
- e : t / ils ont pris la la voiture au lieu de l'homme .
- ils l'ont laissé / par terre .
- e : t ils sont partis avec la voiture .
- et avant de partir eh eh ils ont mis des pansement sur l'arbre du tronc oui . [sic.]
(Kirchmeyer, 2002 : 55)

J'en déduis donc, que les constructions subordonnées typiques en L1 ne sont pas pour autant utilisées dans la L2 et que la maîtrise de ces constructions en L1 n'implique pas forcément une maîtrise des mêmes constructions en L2. Par conséquent le manque de connaissances en L1 d'un apprenant enfant L2, comparé aux connaissances qu'ont les apprenants adultes L2, n'impliquerait peut-être pas de difficulté à comprendre des constructions inconnues à l'enfant. Cela serait plutôt une question de maturité cognitive qui voudrait dire que lorsque l'enfant est prêt cognitivement pour une sorte de construction, il n'aura pas plus de difficultés à l'apprendre que les adultes L2.

Voici une autre observation, de Kirchmeyer, sur les phrases multipositionnelles.

-La capacité de construire des phrases multipositionnelles contenant plus de 2 propositions est rare pour les apprenants L2, alors que les apprenants francophones « synthétisent plusieurs événements dans un seul énoncé » (Kirchmeyer, 2002 : 56). Par exemple, l'exemple 30 ci-dessous, exprime 3 choses en un énoncé : *Un homme a une idée + un vendeur de ballons passe + l'homme achète des ballons.*

Ex. 30 Il a une idée en voyant un vendeur de ballons passer d'aller acheter des ballons.
(exemple de Kirchmeyer, 2002 : 56)

Il y a-t-il une possibilité de retrouver ce phénomène chez l'enfant analysé pour cette étude ?

Kirchmeyer explique aussi un autre point important sur les phrases simples, comparé aux phrases multipositionnelles. Elle explique qu'« une structure dite simple sur le plan de la syntaxe ne l'est pas forcément d'un point acquisitionnel et inversement, une structure complexe n'est pas toujours un critère indiquant un niveau avancé d'acquisition » (Kirchmeyer, 2002 : 59). Il faudra donc, prendre le fait précédent en compte pour les recherches de cette étude et une analyse qualitative de l'acquisition de la subordination de l'enfant sera nécessaire pour une image complète de son développement.

3. Question de recherche et hypothèses

L'on peut se poser cette question concernant l'objectif de cette étude : Est-ce que l'acquisition de la subordination et des conjonctions de subordination chez des apprenants enfants L2 suit les différents stades établis par Bartning & Schlyter (2004) pour des apprenants adultes L2.

Il est possible de penser que l'enfant devrait suivre les stades puisque c'est un apprenant L2. Comme le propose Meisel (2008), qui argumente en faveur de la *Fundamental Difference Hypothesis* établi par Bley-Vroman (1990) une langue se développerait comme une L1 lorsqu'elle est acquise avant l'âge de 4 ans et lorsque l'acquisition se fait après l'âge de 4 ans comme une L2, que l'apprenant soit enfant ou adulte. La *Fundamental Difference Hypothesis* propose entre autre qu'il y aurait un outil d'acquisition linguistique qui disparaît après 4 ans.

Or, une grande différence entre des apprenants adultes et des apprenants enfants est le niveau de la langue maternelle, que les adultes maîtrisent et que les enfants sont encore en train de découvrir et de développer. Comparé aux adultes, les enfants n'ont pas les mêmes connaissances linguistiques dans leur L1 ni la même maturité cognitive et linguistique que les apprenants adultes.

L'hypothèse est donc, que l'enfant étudié présentera une progression en subordination assez proche des stades développés pour les adultes. Mais l'on s'attend à des différences dont la principale serait liée à la vitesse d'apprentissage. Le jeune âge et le manque de connaissances linguistiques en L1 pourraient causer une compréhension plus difficile des constructions complexes, qui nécessitent une certaine maturité cognitive pour les parties les plus abstraites de la grammaire française. La vitesse d'acquisition pourrait alors se montrer plus lente que chez des adultes.

Par contre, l'enfant pourrait éventuellement apprendre plus rapidement car il se développe encore -au niveau cognitif et ce développement se ferait simultanément dans les deux langues. Premièrement il y a les observations de Kirchmeyer quand elle compare la L1 à la L2. Les constructions fréquemment utilisées dans la L1 ne semblent à peine être employées dans la langue cible et il est possible de mettre en question que les connaissances de la L1 aient une influence importante sur l'acquisition de la L2 (voir 2.2.2). Deuxièmement, les enfants ont possiblement plus de souplesse dans l'apprentissage et adapteraient peut-être de nouveaux systèmes linguistiques plus vite. Dans son article de 2009, Paradis discute la proposition de Meisel et met en doute le fait que des apprenants enfants L2 acquerraient une langue de la même manière que des apprenants adultes L2. Elle suggère que les apprenants enfants apprennent plus vite que les adultes, grâce à leur souplesse cognitive et leur possibilité d'utiliser des connaissances linguistiques obtenues en L1, et mêmes qu'ils arrivent à rattraper les apprenants enfants L1 après presque 10 mois d'exposition.

The L2 children easily approached monolingual, age-appropriate norms for story grammar by 34 months [of exposure], and even came close to approaching them at 9.5 months of exposure. (Paradis, 2009 : 43)

Une autre constatation importante pour ce travail, de la part de Lightbown (1977a, b), a été faite sur l'influence de la L1. Même si les apprenants enfants ont moins de connaissances linguistiques en L1 que les adultes ils en ont quand même concernant le rôle d'agent et de sujet ainsi que des attributs, comme la taille d'un objet et la couleur. Les apprenants enfants cherchent donc, à obtenir les mêmes connaissances en L2 qu'en L1 et apparemment, au lieu de les acquérir progressivement, ces connaissances semblent apparaître toutes en même temps (Lightbown 1977a, b). Ceci soutient l'hypothèse qu'un enfant L2 puisse éventuellement se développer plus vite en subordination que des adultes L2.

En résumé il n'est pas attendu que l'acquisition de subordination suive entièrement les stades développés par Bartning & Schlyter (2004), il y aura probablement quelques différences en rapidité d'acquisition linguistique dans le développement de la subordination de l'enfant.

4. Méthode

4.1 Présentation du corpus

L'enfant choisi pour cette étude est une fille, Valentine, qui a commencé avec le français à l'âge de six ans et sept mois quand elle est entrée au Lycée Français Saint Louis de Stockholm. Le lycée français suit le modèle de l'école française. La L1 de Valentine est le suédois, mais ce n'est pas le cas pour les parents qui ont le suédois comme L2 et la mère a également le français comme L2. Chez eux il se parle donc, la langue maternelle des parents et le suédois, puis le français très rarement. L'acquisition du français se fait dans un milieu écolier et durant les récréations lorsque Valentine est libre de choisir quelle langue elle souhaite parler avec ses camarades. Elle suit des cours supplémentaires de français à l'école et elle regarde aussi la télévision et lit en français. Entre les enregistrements de Valentine 3(7 ; 11) et Valentine 4 (8 ; 9) elle a fait un voyage en France de trois semaines avec sa maîtresse de français. Les chiffres en parenthèse après Valentine 3 et 4 représentent l'âge de l'enfant, le premier chiffre représente l'année et le deuxième le nombre de mois. Cette façon d'écrire sera employée dans ce travail.

Le corpus est constitué d'enregistrements qui ont été faits pour un projet de recherche à l'université de Lund -STUF : STartålder och Utveckling i Franska (âge de début d'acquisition et développement du français). Ce projet traite du développement langagier chez des enfants suédophones avec différents âges de début d'acquisition. Le fait de regarder l'âge auquel les enfants commencent avec la L2 est, de plus, intéressant pour ce que montrera mon étude sur l'acquisition d'une L2 puisqu'il s'agit de voir si le développement linguistique de Valentine diffère des stades établis pour les apprenants adultes. Les différences pourraient être liées à l'âge justement. Chaque enregistrement contient différentes tâches (une douzaine au total) qui sont présentées en annexe a) et b).

Les enregistrements ont été transcrits avec l'aide du programme *CLAN* (MacWhinney, 2000) et représentent une longue période d'exposition, trois ans et demi exactement. Dans ce travail huit d'entre eux, répartis dans la période d'exposition linguistique de l'enfant, seront utilisés pour la partie quantitative.

Les huit enregistrements choisis, Valentine 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10 et 11 seront analysés quantitativement et ensuite cinq des enregistrements seront utilisés pour une analyse qualitative, le premier enregistrement choisi pour cette analyse qualitative se situe au début de l'acquisition du français de l'enfant, deux au milieu et finalement deux qui sont les derniers enregistrements de l'enfant. Ce calcul a donné les enregistrements Valentine no : 1, 4, 6, 10 et 11. Le temps d'exposition pour chaque enregistrement est présenté dans le tableau 2.

Voici quelques données contextuelles du corpus :

Tableau 1 : Données sur le contexte langagier du corpus

Apprenant	Âge de début langagier en français	Âge au premier enregistrement	Mois d'exposition	Séjours en France
Valentine 1 - 11	6 ; 7	7 ; 2	7 - 36	3 semaines en France avec prof. de fr, entre le 3ème et 4e enregistrement.

Par conséquent, le nombre total de phrases subordonnées (phrases simples avec une subordonnée et phrases multipropositionnelles contenant plusieurs subordonnées enchâssées) ne sera pas le même que celui du nombre de subordonnées pour chaque catégorie. Pour les phrases multipropositionnelles je précise que j'ai mis entre parenthèses le nombre de subordonnées qui sont enchâssées ainsi que la phrase principale à laquelle les propositions sont liées puisqu'il est intéressant de savoir combien de propositions ont été produites exactement et ce que cette quantité révèle sur le niveau linguistique de Valentine.

Dans le nombre total de subordonnées j'inclus toute production de subordination peu importe si la proposition est correctement ou incorrectement construite.

4.3 La LME – longueur moyenne d'énoncé

La LME, établie par Brown (1973) est une mesure qui sert traditionnellement à présenter le développement linguistique des enfants en L1. Elle se calcule en divisant le nombre total de mots par le nombre total d'énoncés et selon Brown, le fait de passer de 2 mots par énoncé à plusieurs mots par énoncé montre que l'enfant se développe un niveau linguistique. Cette mesure est aussi utilisée comme indicateur général du développement linguistique des apprenants enfants L2, même si la validité de ce genre de mesure en L2 peut être mise en question. Brown a lui-même insisté sur le fait que la mesure de la LME en soi ne semble utile que pour les quatre premiers stades d'acquisition d'une L1 qu'il propose.

« By the time the child reaches Stage V, however, he is able to make constructions of such great variety that what he happens to say and the MLU of a sample begin to depend more on the character of the interaction than on what the child knows, and so the index loses its value as an indicator of grammatical knowledge » (Brown, 1973 : 54)

Concernant la L2, dans une étude de 1977, impliquant la LME comme indicateur linguistique chez des apprenants francophones natifs et des apprenants L2, Lightbown constate que les énoncés n'étaient pas nécessairement plus longs chez les apprenants ayant un niveau avancé, peu importe le type d'apprenant. Or, Lightbown insiste sur le fait que la LME soit un outil valable pour autant chez les apprenants enfants L2. Il semble qu'il faut tenir compte du fait que la mesure devient moins utile lorsque le niveau en français devient plus élevé. Comme Kirchmeyer (2002) l'a expliqué, l'utilisation des phrases simples, par exemple celles contenant seulement une subordonnée n'indique pas forcément un niveau simple linguistiquement parlant. La dernière phrase de l'exemple 33 (présenté ci-dessous), « il y a le poisson rouge qui a été mangé par le poisson bleu . » (Valentine 10, 2009), en est un exemple. La subordonnée nous dit que le poisson rouge a été mangé, mais il y a une information en plus qui explique que c'est le poisson bleu qui est le coupable.

Dans cette étude, la LME sera utilisée comme une variable indépendante pour décrire le développement linguistique général de Valentine. De même elle sera utilisée pour voir si le développement de subordination suit le développement de la LME. Il serait possible que plus la LME est élevée, plus Valentine produira des subordonnées complexes, jusqu'à un certain niveau de complexité, comme l'explique Brown (1973). En outre, il se trouve qu'il y a un lien entre la subordination et le développement du vocabulaire selon l'étude de Mossberg.

« Dans cette étude, l'apparition des énoncés multipositionnels a été mise en relation avec l'expansion du lexique. L'émergence successive des connecteurs et des entrées lexicales ainsi que la découverte des schémas préétablis semblent indiquer cette connexion importante » (Mossberg, 1995 : 23)

Ceci est intéressant en ce qui concerne le développement de la subordination puisqu'il serait peut-être possible de voir un lien entre le lexique de subordination et la complexité de la phrase. Plus l'apprenant apprendrait à utiliser différentes conjonctions de subordination, plus la phrase serait complexe et développée, ayant des subordonnées enchâssées et des constructions avec le subjonctif par exemple. Cela serait indiqué par une augmentation en LME, sans oublier que pour les derniers stades de développement la LME perdra de son importance comme mesure du niveau linguistique.

5. Résultats

L'analyse des résultats a été divisée en deux parties, une quantitative, qui contiendra un commentaire sur ce que les données du corpus montrent sur l'acquisition de subordination chez Valentine, et une partie qualitative, qui contiendra un commentaire sur la qualité et le niveau de subordination chez Valentine dans les enregistrements choisis.

5.1 Résultats quantitatifs

L'analyse quantitative sera présentée sous cinq différents aspects. D'abord, je regarderai le développement de la LME, ensuite la complexité de la phrase, troisièmement le lien entre la LME et la complexité syntaxique, puis quatrièmement les catégories de subordination et finalement le progrès de Valentine en vocabulaire de subordination. Le tableau 3 représente les données du développement de la subordination en général de Valentine et montre les résultats en LME, le nombre de subordonnées utilisées et le pourcentage de subordonnées correctement employées ainsi que les essais de subordination qui sont titlés *tentatives* de subordination. Ensuite viendra le tableau 4 sur les catégories de subordination figurantes dans le français de Valentine et le tableau 5 sur le progrès lexicale de Valentine.

Tableau 2 : Données quantitative de la subordination

Enr/Age : Mois d'exposition	1 / 7 ; 2 7 mois	2 / 7 ; 10 13 mois	3 / 7 ; 11 14 mois	4 / 8 ; 9 24 mois	6 / 8 ; 10 25 mois	8 / 9 ; 4 29 mois	10 / 9 ; 8 33 mois	11 / 10 ; 1 38 mois
Phrases contenant une seule subordonnée, non-enchâssées	9	13	24	19	11	13	24	15
Phrases multi-propositionnelles (nombre total de subordonnées, ainsi que la proposition principale)	-	-	4 (13)	5 (15)	4 (12)	1 (3)	1 (3)	4(12)
Nombre total de subordonnées	9	13	33	29	19	15	27	23
Subordonnées correctes	6	8	26	25	14	13	25	20
Pourcentage de subordonnées correctes	67 %	62%	79%	86%	74%	87%	92%	86%
Tentatives de subordination.	2	-	6	11	6	-	19	9
LME	4.025	4.258	4.463	6.891	8.035	7.133	4.677	6.701

5.1.1 Commentaire sur la LME

Comme on le voit dans le tableau 2, il est visible qu'au début de son apprentissage, dans Valentine 1, 2 et 3, la LME est d'environ quatre mots par énoncés et cela indique un langage

simple. Il ne figure pas non plus de phrases multipropositionnelles mais cela semble vite changer en regardant Valentine 4 jusqu'à Valentine 8 où Valentine se met à en produire abondamment. De plus il y a une augmentation de la LME dont la moyenne se trouve ici autour de six à sept mots par énoncé. Entre Valentine 3 et 6 il y a une augmentation des tentatives de subordination et les résultats de Valentine 4 et 8 pourraient être un signe d'une période de développement où elle essaye d'avancer linguistiquement. Par conséquent elle produirait plus d'essais mais aussi plus de subordonnées correctes avec des phrases multipropositionnelles et cela donnerait éventuellement une LME plus haute. Il ne faut pas oublier qu'entre Valentine 3 et 4, elle est partie en France 3 semaines avec sa maîtresse de français et le fait d'être exposée au français constamment durant le voyage pourrait de même être une cause possible de la hausse en LME de Valentine 4. Pour l'enregistrement suivant, Valentine 10, il y a une chute en LME de 4,677 mots par énoncé, puis la LME augmente jusqu'à 6,701 mots par énoncé pour Valentine 11.

Les variations en LME pourraient être des périodes de développement, mais il est aussi possible que la LME varie selon les tâches et les interactions spécifiques aux enregistrements. Si l'on regarde Valentine 10 (9 ; 8) de plus près il se trouve qu'il y a une production abondante de relatives dûe à une tâche appelée le « fish film » (Tomlin 1995, 1997) qui est une séquence sur un ordinateur où l'on voit des poissons défiler et qui se mangent entre eux. L'enfant doit ensuite expliquer ce qui se passe avec un poisson à la fois, celui qui a une flèche visée sur lui. Il figure aussi beaucoup de tentatives de relatives et celles-ci seraient plutôt une façon, de la part de Valentine, d'éviter une répétition du même type de phrase ou encore, un signe de lassitude envers la tâche peut-être, en évitant de produire des phrases longues et complexes. C'est très clair quand on regarde les réponses qu'elle donne à un moment, concernant la tâche du « fish film ». D'abord, elle évite de produire des phrases subordonnées, mais après quelques instants elle se met à en produire quand, semble-t-il, elle comprend que l'on s'attend à ce qu'elle produise des phrases avec des constructions au passif.

Ex. 33

*INV : donc , tu suis celui+là . |
 *CHI : ben , je vois deux poissons . |
 *CHI : et # le noir mange le # jaune , je crois . |
 *INV : mm . |
 *CHI : je vois deux poissons . |
 *CHI : et le rouge mange le noir . |
 *INV : mm , mais suis bien celui qui a la flèche . |
 [...]

 *CHI : ben , et le [//] il y a le poisson rouge qui a été mangé par le |
 poisson bleu . (Valentine 10, 2009)

Ceci affecte la LME puisque Valentine s'est mise à produire des phrases plus courtes au début de la tâche et forcément le langage de subordination donnerait l'air d'être moins complexe et de contenir plus de subordonnées simples.

5.1.2 Commentaire sur la complexité de la phrase

Dans le tableau 2 on voit que déjà dans Valentine 1 et 2 il y a une production de subordination simple, ce qui est étonnant au tout début de l'acquisition où l'on s'attend pas, selon Bartning & Schlyter, à ce que l'apprenant essaye ce genre de construction. Valentine produit ses premières phrases multipropositionnelles déjà dans Valentine 3 et simultanément le nombre de phrases contenant une subordonnée diminue, ce qui serait une cause du fait que Valentine commence à les emboîter dans des phrases complexes pour produire des phrases à plusieurs

propositions subordonnées. Une autre chose remarquable est que dès ses premières phrases multipositionnelles, elle se met directement à produire des constructions avec 3, et même quatre, propositions par phrase (voir exemple 46) !

- Ex. 34**
- *CHI : donc je voulais aller LE mordre le qui a fait le bruit . |
 - *INV : tu voulais mordre ce [//] la personne qui avait fait le bruit ? |
 - *CHI : oui parce que j' avais croyé que c' était une voleur . |
 - *CHI : et j' avais pris le plus grand couteau que j' avais trouvé . |
 - *CHI : et j' avais vu que c' était que la porte qui avait fait le bruit . (Valentine 3, 2008)

La dernière phrase dans cet exemple (34) contient 3 propositions . Une autre chose intéressante est le connecteur *donc* dans la première phrase et la construction à l'infinitif dans la même phrase dont je parlerai plus tard. De la même façon, lorsqu'il y a une baisse dans la production de phrases complexes il apparaît chez Valentine une augmentation dans le nombre de subordonnées simples, c'est-à-dire les phrases contenant une subordonnée seulement.

Entre Valentine 3 et 6 il semble que l'enfant ait une période de développement de subordination plus accélérée, surtout pour les phrases à plusieurs propositions. Puis dans Valentine 8 Valentine a une baisse du nombre de phrases multipositionnelles qui augmente de nouveau juste avant ses dix ans, après 33 mois d'exposition dans Valentine 10 et 11. Les périodes de développement langagier se voient aussi en regardant la corrélation entre les niveaux en LME et le nombre de subordonnées enchâssées pour chaque enregistrement. Le nombre de phrases multipositionnelles suit quasiment les changements en LME. Lorsque Valentine produit moins de phrases multipositionnelles le niveau en LME baisse et inversement la LME augmente quand l'enfant produit plus de phrases multipositionnelles.

Il est envisageable de penser que les changements en subordination ne sont pas liés à des périodes de développement, mais aux tâches effectuées dans les enregistrements, ce qui a été expliqué plus tôt. Certaines des tâches ne favorisent pas l'utilisation d'un langage de subordination, dans Valentine 10 par exemple, il y a une production abondante de subordonnées relatives et de tentatives de relatives qui sont une cause du « fish film » (Tomlin 1995, 1997) qui favorise des réponses contenant des relatives (voir exemple 33) étant donné que l'objectif de cette tâche est de produire des phrases à l'actif et au passif.

Le plus grand changement linguistique semble avoir lieu dans Valentine 3 (14 mois d'exposition). Comparé à Valentine 1 et 2, où il n'y a pas de production de phrases multipositionnelles et où le pourcentage de subordonnées correctes en dessous de 70%, les résultats de Valentine 3, ainsi que tous les enregistrements suivants, montrent soudainement un taux de subordonnées correctes au-dessus de 70% dès l'apparition des énoncés multipositionnels.

5.1.3 Corrélation entre la LME et la subordination

Les données sur la complexité de la phrase dans le tableau 2 semblent suivre les données de la LME. Les deux baissent pour les mêmes enregistrements et inversement elles ont une hausse en production linguistique pour les mêmes enregistrements. Or, il y a une différence vers les derniers enregistrements où l'on dirait que le développement de la phrase et la longueur d'énoncé stagnent. Après Valentine 6 (25 mois d'exposition), dont la LME est de 8,035 mots / énoncé, les données ne passe plus au-dessus de celles du sixième enregistrement. Valentine

continue à développer sa subordination pour les enregistrements suivants si l'on regarde le pourcentage de subordonnées correctes qui ne cesse d'augmenter ainsi que les tentatives qui indiquent que Valentine est toujours en train d'évoluer linguistiquement, mais elle n'augmente pas en LME. Il se pourrait qu'elle ait atteint un plafond au niveau de la LME. Ce qui correspond tout à fait aux explications de Kirchmeyer (voir 2.2.2 sur Kirchmeyer 2002), que des phrases considérées comme complexes ne montrent pas forcément un langage complexe, et de Brown (voir 4.3 sur la LME) lui même, que la LME serait une mesure valable pour les premiers stades développement seulement.

Par conséquent le tableau 2 montre donc un parcours entier en LME qui s'étend du départ linguistique de l'enfant jusqu'à un niveau élevé en français. L'on pourrait même s'essayer à établir des niveaux de développement, présentés dans le tableau 3, où les données du premier enregistrement représenteraient un niveau de départ. Valentine à un niveau de départ assez élevé donc, elle ne semble pas commencer au stade 1 de Bartning & Schlyter (2004) dans ses enregistrements, elle semble plutôt déjà l'avoir quitté. Le niveau de départ est donc, plus proche de représenter le stade 2 et 3 de Bartning & Schlyter (2004).

D'après l'analyse de la LME et de la production des subordonnées du point de vue quantitatif, les niveaux de développement de Valentine sont trois en totalité (voir tableau 4).

Tableau 3 : Niveaux de Valentine, enfant L2, en LME

Enr/Age : Mois d'expo.	1 / 7 ; 2 7 mois	2 / 7 ; 10 13 mois	3 / 7 ; 11 14 mois	4 / 8 ; 9 24 mois	6 / 8 ; 10 25 mois	8 / 9 ; 4 29 mois	10 / 9 ; 8 33 mois	11 / 10 ; 1 38 mois
-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Niveau en LME	Niveau de départ		Niveau moyen		Dernier niveau			
LME	4.025	4.258	4.463	6.891	8.035	7.133	4.677	6.701
Stades B&S (2004)	Stade 2-3		Stade 4		Stade 5-(6)			

Phrases multi-propositionnelles	-	-	4 (13)	5 (15)	4 (12)	1 (3)	1 (3)	4(12)
--	---	---	--------	--------	--------	-------	-------	-------

Pour le niveau de départ, il est possible de penser qu'une faible LME d'environ 4 mots / énoncé représente un français du stade 2 à 3 selon Bartning & Schlyter, avec un vocabulaire peu élevé et des énoncés simples et éventuellement des subordonnées simples. Vers la fin du niveau il y aurait un début de production de subordination complexe avec des subordonnées enchâssées donc, des constructions de phrases plus compliquées.

Le niveau moyen représenterait un niveau de français avancé bas, stade 4 de Bartning & Schlyter (2004), et serait assez proche du premier niveau, avec le même contenu en subordination et acquisition du français comme dans ce stade mais plus avancé encore et avec un français plus correcte. Donc, des phrases mieux formulées et construites, puis un meilleur vocabulaire.

Puis le dernier niveau pourrait être considéré comme un niveau élevé de phrase complexe en français. Ce stade indiquerait que la LME ait atteint un plafond et à partir d'ici, la capacité linguistique pourrait évoluer encore beaucoup chez l'apprenant sans que celui-ci utilise plus de mots par phrase, l'acquisition linguistique deviendrait plutôt une chose qui concernerait la qualité de la phrase et son contenu.

5.1.4 Analyses quantitative sur les catégories de subordination utilisées

Voici une présentation plus détaillée sur les types de subordonnées que Valentine emploie dans son parcours linguistique.

Dans le tableau 4 il se doit de préciser que toutes les catégories de subordonnées présentées dans la partie théorique n'y figurent pas, mais uniquement celles qui sont représentées dans le langage produit par l'enfant. Les subordonnées sont calculées d'après les subordonnées produites par l'enfant et elles sont présentées par ordre d'apparition. Les stades présentés pour chaque type de subordonnée sont une interprétation de ma part sur ce que proposent Bartning & Schlyter (2004).

Tableau 4 : Les catégories de subordination

Enr/Age : Mois d'expo.	Stade correspondant	1 / 7 ; 2 7 mois	2 / 7 ; 10 13 mois	3 / 7 ; 11 14 mois	4 / 8 ; 9 24 mois	6 / 8 ; 10 25 mois	8 / 9 ; 4 29 mois	10 / 9 ; 8 33 mois	11 / 10 ; 1 38 mois
Complétives avec QUE	Stade 3	3	2	6	6	2	3	4	2
Complétives interrogatives	Stade3	1	2	1	2	5	3	5	1
Circonstancielle comparatives	Stade 4	3	2	4	-	1	-	-	1
Circonstancielle causales	Stade 2-3	1	2	3	2	3	1	2	2
Circonstancielle finales	Stade 4	1	-	-	2	-	1	-	1
Relatives adjectives (QUI / QUE)	Stade 2	-	1	7	5	3	1	2	4
Circonstancielle temporelles	Stade 2-3	-	3	11	7	-	4	1	7
Complétives à l'infinitif	Stade 5	-	-	1	1	-	-	-	1
Relatives (périphrastiques, prédicatives, substantives)	Stade 3	-	-	1	3	2	2	11 (dont 8 dans le fishfilm)	3
Circonstancielle consécutives	Stade 4-5	-	-	-	1	1	-	-	-
Circonstancielle conditionnelles	Stade 3	-	-	-	-	2	-	2	1

Le tableau 4 montre que le développement de la subordination de Valentine commence très différemment de ce que proposent Bartning & Schlyter (2004) pour un niveau débutant du stade 1. Normalement l'on ne devrait pas s'attendre à une apparition de subordonnées au début d'acquisition, mais chez Valentine il y a cinq types de subordonnées dès l'enregistrement de Valentine 1 (7 mois d'exposition) : des complétives avec *que* et interrogatives et des circonstancielle comparatives, causales et finales, et elle ne semble déjà plus être au stade 1 d'après les données de son départ linguistique son début de subordination en français ne contient pas une subordination à laquelle l'on s'attend au stade 1, avec exception pour les causales qui apparaissent vers le second niveau de débutant, le stade 2, selon Bartning & Schlyter (2004). Les deux genres de complétives représente le niveau 3 : niveau intermédiaire ainsi que les circonstancielle finales et comparatives. C'est à ce niveau, en outre, que

l'apprenant commence à produire des subordonnées venant de toutes les trois catégories de subordination. Pour Valentine c'est le cas déjà au deuxième enregistrement : Valentine 2 (13 mois d'exposition). Cela paraît confirmer mon interprétation du tableau 4 sur les stades de LME.

Il semble d'après le tableau 4 que l'enfant se sert, dès Valentine 3 (14 mois d'exposition), en majorité des subordonnées impliquant les conjonctions *qui*, *que* et *quand*, comme proposé par Riegel et al. et qui indiquent que l'apprenant L2 se trouve au stade 2 d'après Bartning & Schlyter (2004), d'ailleurs le nombre de ce genre de subordonnées est élevé à travers tout le corpus. Voici quelques exemples, avec ces conjonctions de subordination, de Valentine 2 qui sont liés à une tâche appelée *Le voyage en Italie* (Ågren, 2008) où elle est censée raconter une histoire d'après une série d'images.

Ex. 35

Relative adjective avec le pronom *qui* :

- *CHI : et après il y avait deux garçons qui étaient amoureux de LES. |
- *INV : qui étaient amoureux d'elles ? |
- *CHI : oui . |
- [...]

Complétive avec la conjonction *que* :

- *CHI : les filles avaient dit que on [//] que il(s) peut manger avec LES [alt=LUI] |
- *CHI : et après il avait dansé . |
- [...]

Circonstancielle temporelle avec la conjonction *quand*

- *CHI : et après quand Elisabeth et Stella va aller en Suède , euh les |
- garçons voulaient aller avec &li [?=LUI alt =LES] dans le voiture . |
- *INV : mais il y avait pas de place . |
- *CHI : donc il avait mis [alt=met] les paquets [?] sur le toit .
- *ASS : ils ont mis les bagages sur le toit . (Valentine 2, 2007)

Selon Bartning & Schlyter (2004), les phrases multipositionnelles semblent entrer dans le langage des apprenants lorsque ceux-ci maîtrisent quelques types de subordonnées de chaque catégorie majeure, plus précisément au stade 4 : niveau avancé. Ceci est également le cas pour Valentine qui entame les constructions de subordination emboîtées dans Valentine 3 puisque des constructions de subordination de chaque catégorie majeure apparaissent dès Valentine 2 et donc, avant qu'elle entame des constructions à plusieurs propositions. Voici ce qui possiblement confirme que Valentine est bien au stade 3 ou 4 après 14 mois d'exposition, dans Valentine 3.

Une des différences les plus importantes par contre est les indicateurs du stade 6, quasi-natif, dans Valentine 3 (14 mois d'exposition). Il s'agit du *donc* et ensuite une subordonnée complétive à l'infinitif, dans la même phrase (voir exemple 34). Il ne s'agit pas d'holophrase, car Valentine semble produire la phrase elle-même, l'on voit par exemple qu'elle semble incertaine sur comment placer le pronom *le*. De plus la phrase est suivie d'une relative avec *qui* et c'est probable que Valentine a essayé de produire la conjonction *celui qui*, qui est devenu *le qui* dans la phrase. Les enregistrements suivants ne contiennent pas beaucoup d'infinitives, mais il est visible que les infinitives semblent être venue pour rester. D'ailleurs, il est aussi possible de voir que, pour presque toutes les subordonnées, lorsqu'un type de subordonnée apparaît dans la subordination de Valentine, il est là pour rester. L'exception

concerne les circonstanciées consécutives qui apparaissent dans Valentine 4 (24 mois d'exposition) et 6 (25 mois d'exposition) mais pas pour les enregistrements suivants. Dans les derniers enregistrements Valentine semble se trouver très près du stade 4, peut-être même au stade 5, si l'on regarde la subordination attendue de sa part et la subordination qui montre un niveau quasi-natif.

La variation de subordonnées utilisées est grande pour les mêmes périodes de développement mentionnée ci-dessus sur la complexité de la phrase dans la section 5.1.2 : Entre Valentine 3 et 6 et entre Valentine 10 et 11. Cela pourrait indiquer des paliers qui montrent où l'enfant évolue linguistiquement. Ces enregistrements, contenant le plus de tentatives de subordination et de nouvelles conjonctions, pourraient représenter les périodes où l'enfant essaye de progresser vers un langage plus complexe en français. À partir du stade 4 et 6, d'après le tableau 4, l'on voit que Valentine produit tout genre de subordonnées qu'elle utilise jusqu'au dernier enregistrement. Elle a, dans Valentine 6, acquis les différents genres de constructions et le restant des enregistrements montre donc, le taux d'utilisation de chaque genre de subordonnée. Celles qui sont utilisées le plus pourraient montrer que ces subordonnées lui sont plus faciles à produire. Par contre, il est de même possible que les tâches ont favorisé la production de certains genres de subordonnée et que le nombre n'ait rien à voir avec la facilité de produire des subordonnées. Les enregistrements qui figurent après Valentine 6 dans le tableau 4 montrent une haute variété de subordination qui indique un niveau du stade 4 et 5 de Bartning & Schlyter (2004). L'on pourrait de plus penser qu'une subordination aussi variée puisse de même être un signe que Valentine ait acquis une capacité à mettre plusieurs niveaux informationnels dans les phrases qu'elle produit. Cela semble être une interprétation correcte, si l'on regarde sont parcours concernant les phrases multipositionnelles, qui semble confirmer les stades suggérés à partir de la LME et de la production des subordonnées (cf. tableaux 2-3)

5.1.5 Analyse quantitative sur le progrès en vocabulaire de subordination

Comme suggéré par Mossberg, une autre manière de regarder le développement de la phrase complexe est d'observer la production des conjonctions de subordination.

Tableau 5 : Les connecteurs et conjonctions utilisés

Enr/Age : Mois d'expo.	1 / 7 ; 2 7 mois	2 / 7 ; 10 13 mois	3 / 7 ; 11 14 mois	4 / 8 ; 9 24 mois	6 / 8 ; 10 25 mois	8 / 9 ; 4 29 mois	10 / 9 ; 8 33 mois	11 / 10 ; 1 38 mois
Connecteurs / conjonctions utilisées	comme que pour	comme que quand qui parceque	comme que quand qui parceque si (inter.) ce que	que pour quand qui comme ce que après que	comme que pour que qui parceque si (cond.) ce qui	comme que pour quand qui si (inter.)	que pour que quand qui parceque si (cond. +inter.) où	comme que pour quand qui parceque si (cond.) ce que / celui qui plus que

En comparant le tableau 5 avec le développement linguistique analysé jusqu'à présent il semble que plus Valentine apprend à utiliser de nouvelles conjonctions de subordination et de nouveaux connecteurs, plus elle avance dans sa subordination et dans sa production de phrases complexes.

Par exemple, les deux premiers enregistrements contiennent une subordination simple avec peu de variation des mots de liaison présents. Or les conjonctions les plus simples et aussi les plus fréquentes dans la langue française : *qui*, *que* et *quand* figurent dans son langage et ces mots de liaison sont typiques pour le stade 2 d'après Bartning & Schlyter (2004).

Dans Valentine 3 il figure déjà une construction de conjonction de subordonnée relative assez compliquée avec *ce que*, qui n'est pas une relative simple avec *que*, comme l'on pense voir au stade 3 de Bartning & Schlyter, donc, semble déjà se trouver au stade 4. Le type de subordonnée causale avec la conjonction *comme* indique aussi un niveau élevé en subordination pour Valentine 4 et montre que l'enfant semble comprendre une manière plus complexe d'intégrer plusieurs faits dans une phrase, par exemple rajouter un fait qui justifie ce qui est expliqué dans la phrase principale, ce qui est le cas avec les conjonctions du type *comme* ou *parce que* d'après Riegel et al. (2009 : 851). Elle serait toujours au stade 4, mais très proche du stade 5.

Il semble que pour chaque enregistrement elle acquiert au moins un nouveau mot de liaison, dont certains peuvent être utilisés de différentes manières comme le *si* qui peut être interrogatif ou en construction de condition. Le tableau 5 montre clairement que dans Valentine 3 elle emploie le *si* interrogatif, dans Valentine 6 elle emploie le *si* conditionnel et finalement elle emploie le *si* des deux façons en même temps dans Valentine 10. Vers les deux derniers enregistrements, elle emploie de nouvelles conjonctions de subordination, comme *où* et *plus que* qui indiquent un niveau avancé, donc, le stade 5 selon Bartning & Schlyter (2004).

Il est visible que l'acquisition des conjonctions est un peu plus rapide de ce qui est proposé dans les stades de Bartning & Schlyter (2004). La conjonction *que* apparaît très tôt, ainsi que les tentatives de *ce que*. Le *pour* qui introduit la finale apparaît de même plus tôt que prévu, dès le premier enregistrement qui semble correspondre au stade 2 alors que les finales indiquent le stade 4 ou 5 pour les adultes.

5.2 Analyse qualitative

Comme mentionné dans la partie qui présente le corpus, cinq des enregistrements seront utilisés pour l'analyse quantitative : le premier se situe au début langagier de l'enfant, deux au milieu et deux qui sont les derniers enregistrements de l'enfant, ce qui a donné les enregistrements Valentine no : 1, 3-4, 6, 10 et 11. J'ai choisi de regarder Valentine 3 et 4 en même temps pour mieux pouvoir expliquer ce qui se passe dans Valentine 4. Pour cette partie qualitative j'ai basé mon analyse sur les enregistrements qui m'ont paru représentatifs pour le parcours intégral.

Valentine 1 (7 mois d'exposition)

Le début d'acquisition en subordination de Valentine, qui implique sept mois de français pour l'enfant, montre une subordination très simple qui est majoritairement correcte, possiblement due à une imitation d'un langage correct. Plusieurs occasions où Valentine pourrait subordonner ces phrases existent, mais l'enfant l'évite. Or, elle est déjà à un stade où il semble

qu'elle commence à comprendre le système grammatical et à essayer de coordonner et subordonner ses phrases. Pour un niveau de débutant elle est en avance si l'on compare avec les adultes qui n'emploient pas de subordination aussi rapidement d'après Bartning & Schlyter (2004) alors qu'elle en emploie déjà des catégories qui représente le stade 3 (complétives avec *que*) et 2 (circonstancielle finale). Il y a une phrase qui revient souvent et qui semble fonctionner comme une expression pré-construite lorsque Valentine ne connaît pas un mot : « Comme ça », qui peut dans certaines situations être considérée comme une subordonnée ou tentative de subordination.

- Ex. 36**
- *CHI : un deux trois soleil c' est un xxx . |
 - *INV : comment on joue à ça ? |
 - *CHI : regarde , toi c' est soleil et moi je dis une deux trois soleil et [och@s](#) toi tu [/] tu fais comme ça . |
 - *CHI : moi je dis un deux trois soleil mais tu fais comme ça tu euh . |
 - *INV : je recule ? |
 - *CHI : oui . (Valentine 1, 2007)

Dans l'exemple il serait possible qu'elle dise « mais tu fais comme moi (je fais) » ce qui serait une comparative dans ce cas. Ce genre de phrases ont été inclus dans les données, car elles peuvent être considérées comme des comparatives et je précise d'ailleurs que je les ai incluses seulement dans les cas où cela pourrait être une comparative et non pour les cas où il est clair qu'elle cherche un mot. Voici un autre exemple où l'expression peut être considérée comme une comparative lorsque Valentine semble dire qu' « il fait comme moi (je fais) » au lieu de « il ferme la porte »

- Ex. 37**
- *CHI : &e [= il] entoure le [= ? les] # porte . |
 - *INV : et qu'est-ce+qu' il a fait ? |
 - *CHI : il euh . |
 - *INV : là ? |
 - *CHI : il euh [/] il [/] # il fait comme ça mais il a pas +/. |
 - *INV : tu sais comment ça s' appelle ça ? |
 - *INV : fermer . |
 - *CHI : fermer . |
 - *CHI : il fermer le [//] la porte . (Valentine 1, 2007)

D'après le tableau 5 la production de l'expression *comme ça* est au maximum au début d'acquisition linguistique de Valentine (Valentine 1, 2 et 3) pour ensuite diminuer de plus en plus. Dans Valentine 4 (8;9), par exemple, elle se met à utiliser la conjonction *comme* pour former une circonstancielle causale ce qui est une utilisation beaucoup plus avancée. Voici un exemple de la conjonction *comme* causale.

- Ex. 38**
- *INV : pour rentrer comment vous avez fait ? |
 - *CHI : euh euhm , comme notre père avait nous cherchées on avait pris un | train à Belgique . |
 - *INV : de Limoges jusqu'en Belgique ? |
 - *CHI : oui . (Valentine 4, 2008)

Ce changement d'utilisation de la conjonction *comme* est possiblement liée au niveau de vocabulaire et laisse entendre que l'expression *comme ça* serait une holophrase lorsque Valentine l'utilisé comme substitut pour ce qui est difficile à formuler pour elle. Ensuite, plus le vocabulaire se développerait, moins Valentine emploierait cette holophrase pour comparer

En continuant la recherche d'indicateurs pour le stade 2 il y a justement des phrases bi-propositionnelles avec deux propositions - une seule pour être exacte.

Ex. 43 *CHI : moi je [/] je ne sais pas comment (on) dit en français . (Valentine 1, 2007)

Donc, les deux propositions liées sont « je ne sais pas » + « comment on dit en français ».

Ce qui est étonnant de voir si tôt dans l'acquisition du français de Valentine sont les tentatives de circonstancielles causales comme « parce que ».

Ex. 44 *INV : pourquoi ? |
*CHI : pour le cheval il euh ### il [/] ## il [/] il [/] il [/] il mal là .
(Valentine 1, 2007)

La sémantique de la phrase indique ici que la préposition « pour » représente une situation où Valentine utiliserait la conjonction « parce que » si elle la connaissait. Ceci est plutôt une caractéristique du stade 2 expliquent Bartning & Schlyter (2004).

Alors, elle n'a pas atteint le stade 3 il semble, comme l'indique les données quantitatives, mais elle n'est déjà plus au niveau initial du stade 1, donc, le stade 2 semble être le niveau linguistique acquis jusqu'à présent. L'analyse quantitative avait indiqué un stade 2-3 pour le premier enregistrement, ce qui était un peu optimiste puisque le stade 2 de Bartning & Schlyter est plus approprié à partir de l'analyse qualitative. Cependant cela confirme que Valentine a quitté le stade 1 après sept mois d'exposition.

Valentine 3-4 (14 à 24 mois d'exposition)

L'enfant paraît avoir avancé rapidement linguistiquement dans Valentine 4 et construit même des phrases multipositionnelles contenant des subordonnées emboîtées. Or, elle semble avoir plus de mal à les subordonner que dans Valentine 3 où ses premières phrases multipositionnelles figurent.

Ex. 45 *INV : moi , quand je vais en [/] en France , je trouve que c' est la couleur du ciel qui change . | la lumière , c' est pas la même . |
*CHI : peut-être . |
*INV : et toi , c' était quoi ? |
*CHI : euh , c' était que les vagues & s , ils sont plus grands et moi j' ai vu que , euhm , quand c' est [/] et on peut pas & na [/] on peut pas se baigner , il y a quelque chose qui est rouge .
(Valentine 4, 2008)

Cette phrase consiste de plusieurs subordonnées emboîtées, 3 exactement d'un niveau plutôt complexe et toutes correctement, ce qui est très bien pour une enfant si jeune ayant pratiqué la langue française pendant seulement deux ans exactement. Cela donne donc, une phrase multipositionnelle contenant quatre propositions liées les unes aux autres. Malgré quelques difficultés à subordonner, comparé à Valentine 3, l'exemple 45 montre un grand progrès de la phrase complexe. Une aide importante, pour avoir acquis ce niveau en subordination est possiblement le voyage en France durant l'été avec sa maîtresse de français.

En ce qui concerne l'influence de la L1, il est visible que l'ordre des mots suit le système grammatical suédois quand elle fatigue et la dernière proposition de l'exemple 46 le montre.

Ceci influence sa subordination et montre que la L1 sert quand même de point de repère et de comparaison avec la L2, contrairement à ce que l'on pourrait penser d'après les explications de Kirchmeyer (voir section 2.2.2).

Ex. 46 *CHI : et il y a [//] et il y avait une [//] attends , et il y avait une oiseau qui avait donné quelque chose pour que le [//] un [//] une valise xxx pour que le vache pouvait mettre une bande sur le pied que la cheval avait mal sur .
(Valentine 4, 2008)

Par ailleurs cette phrase montre que Valentine n'est pas encore consciente de l'utilisation du subjonctif qui aurait du suivre la conjonction « pour que ». Elle utilise beaucoup de phrases coordonnées dont quelques-unes qui auraient pu être subordonnées. Mais, certaines subordonnées complexes nécessitent justement des connaissances que l'enfant ne semble pas avoir pour le moment, comme les constructions à l'infinitif et certaines relatives.

Ex. 47 *CHI : un oiseau avait venu et donné une valise et dans ce [//] le valise il y avait une bande et le [//] la vache avait mis la bande sur le pied du cheval .
(Valentine 4, 2008)

La phrase ci-dessus aurait pu être une subordonnée emboîtée comme ceci avec le verbe *donner* à l'infinitif :

Ex. 48 Un oiseau était venu donner une valise, dans laquelle il y avait une bande que la vache a mise sur le pied du cheval.
(Reformulation personnelle)

Entre Valentine 3 et 6 ainsi qu'entre Valentine 10 et 11, il y a une augmentation des tentatives de subordination qui semble montrer que l'enfant est dans une période où elle essaye de produire des subordonnées avec de nouvelles constructions qu'elle ne maîtrise pas, comme des relatives périphrastiques avec la construction « *ce que* ».

Ex. 49 *CHi : oui et [/] et [/] et moi , j' avais dormi quand les autres avaient | été dans la salle . |
*CHI : et moi tu sais qu+est+ce+que j' avais fait ? |
*CHI : j' avais entendu un bruit .
(Valentine 3, 2008)

L'exemple 49 est considéré comme une tentative d'utiliser une relative périphrastique où la version correcte aurait été : « et moi, tu sais ce que j'avais fait ? » Il est possible de déduire que Valentine comprend la construction avec *ce que* et essaye de s'en servir mais qu'elle ne la maîtrise pas. Bien-sûr il est plausible que cette phrase soit en fait une expression liée au langage parlé, mais en regardant les transcriptions de Valentine il semble que ce n'est pas sa façon de parler et l'expression *qu+est+ce+que* figure peu souvent dans les enregistrements.

Pour continuer, dans ce qui paraît être des tentatives de subordination, il figure quelques exceptions où elle ne termine pas ses phrases ou évite la subordination (voir exemple 31) pour des éventuelles raisons de paresse ou pour éviter de répéter la même phrase ce qui est possiblement lié aux tâches qui lui sont distribuées.

Finalement le stade 4 paraît approprié pour Valentine 4. Premièrement sa subordination semble au moins avoir atteint le niveau post-initial, stade 2, avec des utilisations de l'expression « passe-partout » (Bartning & Schlyter, 2004 : 295) « c'est » puis une

subordination simple avec un emploi des « causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives » (Bartning & Schlyter, 2004 : 295), ainsi que quelques contextes du subjonctif. Deuxièmement l'apparition du subjonctif indique de plus un niveau du stade 3 et je précise que les contextes du subjonctif restent des contextes, car elle ne semble pas encore consciente du changement de mode dans certains cas et elle ne conjugue pas les verbes au subjonctif. Néanmoins elle produit des situations grammaticales de subjonctif. Troisièmement elle emploie l'expression « il faut que » qui est une des caractéristiques du stade avancé-bas numéro 4 et qui figure déjà dans le troisième enregistrement. Voici ci-dessous un exemple, numéro 50, de Valentine 4.

- Ex. 50** *CHI : non , quand j' étais assis sur , euh , à côté de [/] de la mer et &l toute l' eau avait venu xxx et j' étais toutes mouillée avec mes [/] et après il fallait qu' on rentrait . |
*INV : ah , il y avait eu la marée . (Valentine 4, 2008)

Bien qu'elle utilise l'expression *il fallait que*, elle ne prend pas en compte le contexte du subjonctif de la phrase, donc elle ne l'utilise pas vraiment correctement. Comparé aux phrases multipropositionnelles que Valentine a produit plus tôt, l'exemple 50 montre des phrases typiques de ce que Kirchmeyer (2002) avait trouvé dans son étude pour les apprenants L2 avancés (voir 2.2.2). Au lieu de lier les propositions celles-ci sont coordonnées en une succession de propositions simples.

Quatrièmement ce qui n'est pas attendu de la part de Valentine 4 est la production de phrases multipropositionnelles qui devraient apparaître un peu plus tard dans l'acquisition du français, plus précisément au stade 4 du niveau avancé-bas, selon Bartning et Schlyter (1994). Voici un autre exemple, en dehors de l'exemple 45, contenant 4 propositions dont 3 d'entre elles sont des subordonnées.

- Ex. 51** *INV : peut-être que moi j' avais oublié de dire qu' il [/] que la barrière était cassée . (Valentine 4, 2008)

Finalement il y a une troisième acquisition inattendue, c'est l'utilisation du connecteur *donc*. Les connecteurs comme *donc* et *enfin* sont un trait typique du stade 6 casi-natif et très surprenant de trouver si tôt, dans Valentine 3 (7 ; 10) déjà, après 13 mois d'exposition au français. Mais il reste la possibilité que cela soit une influence du français qu'elle entend à l'école et que ses maîtresses utilisent beaucoup de phrases contenant ce connecteur. Cela inciterait peut-être Valentine à utiliser le *donc*.

- Ex. 52** *CHI : donc je voulais aller LE mordre le qui a fait le bruit . |
*INV : tu voulais mordre ce [/] la personne qui avait fait le bruit ? (Valentine 3, 2008)

En résumé son niveau correspond probablement au stade 4 et l'analyse qualitative donne l'impression de confirmer l'analyse quantitative.

Valentine 6 (25 mois d'exposition)

À ce stade Valentine commence à essayer d'utiliser le subjonctif et elle semble avoir compris que certaines conjonctions doivent être suivies de ce mode. Comme dans l'exemple 53 qui

montre qu'elle a compris que le verbe « mettre » ne se prononce pas comme d'habitude après l'expression « il faut que ». Or, elle ne le conjugue pas correctement, car le mode lui est probablement encore étrange. Ceci pourrait être un exemple d'une phrase pré-construite qu'elle a essayé d'imiter et y arrive à peu près - mais l'essentiel est la compréhension grammaticale qu'elle semble avoir obtenue.

Ex. 53 *CHI : et &l [//] les [//] et Annika et le garçon avaient allés au restaurant . |
 et après ils avaient trop de valises alors il [//] il fallait qu'ils mettaient le valises
 sur la , euh , sur le +... |
 *INV : sur le toit ? |
 *CHI : oui . (Valentine 6, 2008)

Contrairement aux adultes l'enfant commence à utiliser le subjonctif assez tardivement, après deux ans et un mois de français, alors que ceci peut déjà se produire au stade 1 sous forme d'holophrases chez des apprenants adultes. Mais Valentine semble comprendre le système du subjonctif plus rapidement que les adultes et prendre conscience que les verbes se conjuguent différemment avec les constructions comme « il faut que » peu après qu'elle commence à l'utiliser. L'on peut se poser la question si Valentine avait compris que certaines expressions avec *que* impliquent le subjonctif. Pour les exemples de Valentine 4, quelques-uns contenant des subordonnées avec *que*, plus exactement les exemples 46 et 50, montrent que Valentine conjugue les verbes à l'imparfait après chaque *que*. Il est possible qu'elle ait d'abord cru que tous les verbes se conjuguent différemment après chaque phrase avec le pronom *que* pour après réaliser que le système fonctionne autrement. C'est l'impression qu'elle donne. En résumé les adultes ont peut-être plus de facilités à retenir le mode en imitant et en étant conscients que le mode existe alors que les enfants auraient besoin de murir cognitivement avant de comprendre que le mode existe. Or, les enfants auraient plus de facilité à retenir le mode et à l'utiliser dès la prise de conscience du mode.

Cet enregistrement était parmi les plus courts de Valentine, mais il est tout de même clair que son niveau grammatical de subordination augmente, elle fait par exemple de nouvelles constructions comme les conditionnelles dont une est présentée dans l'exemple ci-dessous.

Ex. 54 *INV : et tu te rappelles du jeu qu' on faisait , dans la piscine ? |
 [...] |
 *CHI : oui , peut-être , et un va être requin et le requin va prendre les poissons . |
 et après, s'il prend une poisson c'est xxx le poisson qui va être le requin .
 (Valentine 6, 2008)

Dans l'exemple 54 elle utilise une subordonnée circonstancielle conditionnelle et ajoute même une subordonnée relative avec *qui* dans la proposition principale, ce qu'elle n'a pas fait avant. Les propositions à plusieurs subordonnées ne sont que 4 et en comparant Valentine 6 au 4, Valentine 4 semble contenir plus de subordonnées ainsi qu'une subordination plus correcte que celui-ci. Mais prenant compte de son niveau il est probable que ce soit à cause de la faible durée de cet enregistrement ou au fait que Valentine n'était peut-être pas en forme le jour d'enregistrement.

En résumé, la production de phrases contenant le subjonctif ainsi que la production de subordonnées enchâssées qui devient de plus en plus complexe montre que Valentine 6 se trouve au stade 4 et se rapproche du stade 5, niveau avancé. Cela confirme les analyses quantitatives. L'emploi tardif du subjonctif de la part l'enfant serait éventuellement lié à son

âge puisqu'au moment où elle commence à utiliser le mode elle semble vite comprendre la liaison entre l'expression *il faut que* et le verbe. Il est possible de l'interpréter cela comme une cause de la maturité cognitive qui est en plein développement. Valentine a simplement pris conscience du mode plus tard tandis que les apprenants adultes ont terminé de se développer cognitivement. Justement elle paraît comprendre le système plus rapidement ce qui est peut-être dû à la souplesse cognitive.

Valentine 10 (33 mois d'exposition)

Les subordinées semblent, après deux ans et huit mois d'exposition en français, souvent être correctes et les choix de conjonctions et de subordinées bien appropriées au contexte. Valentine paraît plus à l'aise lexicalement parlant, c'est-à-dire qu'elle cherche rarement ses mots et l'expression « comme ça » n'est pas utilisée dans cet enregistrement, ni dans le précédent.

Il y a une hausse des propositions relatives, mais ceci est expliqué par la tâche du « fish film ». Ce jeu est l'origine de huit des propositions subordinées relatives prédicatives, comme expliqué dans la partie 5.1.3, l'analyse quantitative de la corrélation entre la LME et la subordination. En voici un exemple.

Ex. 55 *CHI : il y a un poisson rose qui a été mangé par un poisson rouge .
(Valentine 10, 2009)

Il y a visiblement un emploi fréquent des relatives adjectives, probablement plus que ce qu'il y aurait dans une conversation normale mais l'essentiel est que Valentine montre qu'elle maîtrise les relatives adjectives et prédicatives.

Valentine 10 semble toujours être au stade 4 et semble se concentrer de produire une subordination correcte et d'avancer linguistiquement.

Valentine 11 (38 mois d'exposition)

L'enfant semble de temps en temps encore éviter de répondre avec une phrase complexe si elle n'en a pas besoin. En même temps, il est dans notre nature humaine de faciliter notre langue à l'oral – les Français le font souvent – et donc, de raccourcir les phrases. Pour suivre les pensées de Kirchmeyer (2002, voir 2.2.2) et de Brown (1973, voir 4.3) il n'est pas nécessaire que le niveau linguistique de Valentine soit simple lorsque ses phrases ne sont pas complexes, surtout pour les deux derniers stades d'acquisition. Comme proposé ci-dessus, la dernière phrase de l'exemple 33 est une phrase de ce genre.

D'ailleurs, Valentine paraît plus consciente de son français et avoir plus de facilité à construire ses phrases qui contiennent presque toutes les conjonctions de subordination qu'elle a appris jusqu'à présent. Elle utilise des conjonctions nouvelles comme *plus que* qui impliquent une construction de subordination plus complexe.

Ex. 56 *INV : et pour écrire , tu trouves que c' est aussi facile d' écrire en français , en suédois ? |
*CHI : eh # c' est plus # eh # mm # ben , suédois , c' est ma première langue . |
alors je le sais **plus que** le français . (Valentine 11, 2010)

Valentine a fait des progrès et cherche à maîtriser des constructions nouvelles, par exemple des complétives à l'infinitif qui lui sont difficiles à maîtriser et qu'elle a produit seulement trois fois pour tous les enregistrements.

Ex. 57 *CHI : et je sais tout ce qui SE passe # dans le poste . |
 *CHI : je ME suis même amusé à le &demon [//] monter # et à le # remonter |
 plusieurs fois . (Valentine 11, 2010)

Les constructions de subordonnées enchâssées sont à un niveau élevé, surtout quand Valentine les construit avec des phrases contenant les conjonctions typiques *qui*, *que* et *quand*. En voici un exemple dont la subordonnée contenant le pronom *que* est introduite par la combinaison *ce que* (pronom démonstratif + pronom relatif) qui marque une façon de penser plus complexe que des subordonnées relatives adjectives construites uniquement avec un *qui* ou un *que* sans pronom démonstratif.

Ex. 58 *INV : qu' il y a des sujets où tu aimes mieux parler français , puis des |
 sujets où tu aimes mieux parler suédois ? |
 [...] |
 *CHI : ben , quand je parle de ce qui SE passe le jour et # tout ça , je |
 parle suédois , mais quand c' est [//] ça parle du classe et que [//] |
 qu+est+ce+qu' on fait dans la classe et à l' école , je parle |
 français des fois . (Valentine 11, 2010)

Dans l'exemple 58 il est visible qu'elle essaye d'introduire plusieurs types d'information dans les mêmes phrases. C'est un signe de français à haut niveau selon Kirchmeyer (2002) et Bartning & Schlyter (2004). « Elle parle suédois + quand elle parle + de ce qui se passe le jour » + « mais elle parle français + quand elle parle + de ce qu'elle fait en classe ». Il est donc, visible que cet exemple contient deux phrases, contenant 3 propositions chacune, coordonnées l'une à l'autre.

Le fait de trouver des formes infinitives, des comparatives et relatives utilisant des conjonctions complexes ainsi que des connecteurs de phrases comme *donc*, utilisé depuis Valentine 3, indique que Valentine n'est pas loin du stade 5 et peut-être qu'elle y est déjà. Il semblerait alors, qu'elle n'est pas loin du dernier stade qui représente un niveau quasi-natif, même si elle a encore du chemin à faire !

6 Conclusion et discussion

Retour à la question de recherche : Est-ce que l'acquisition de la subordination et des conjonctions de subordination chez des apprenants enfants L2 suit les différents stades établis par Bartning & Schlyter (2004) pour des apprenants adultes L2 ?

Apparemment les stades de Bartning et Schlyter semblent bien appropriés à la description du développement de la subordination chez Valentine. Après trois années et six mois d'exposition au français, Valentine semble avoir atteint un niveau de subordination entre les stades 4 et 5 de Bartning & Schlyter (2004). Son développement de la subordination en français L2 paraît similaire à la description proposée sur les stades de développement sur l'acquisition de la langue française pour des apprenants adultes.

Voici une présentation des points équivalents aux stades proposés par Bartning & Schlyter (2004) :

Comme constaté ci-dessus, Valentine semble déjà être à un niveau supérieur au stade 1 lors de son premier enregistrement et semble se trouver au stade 2. Il lui reste quelques indicateurs du stade 1, comme les rares cas de parataxe, mais cela est attendu au début de l'apprentissage selon la description des stades et c'est donc, un des indicateurs qui semble correspondre au parcours linguistique des apprenants adultes L2. Comme proposé pour ce stade de la part de Bartning & Schlyter (2004) Valentine produit des phrases subordonnées avec des conjonctions de subordination simples, par exemple *pour* et le pronom relatif *que* ainsi que des tentatives de causales avec la conjonction *parce que*, ce qui également correspond aux stades proposés. Ensuite Valentine semble obtenir un niveau du stade 3 assez vite dont une part de l'acquisition prend forme d'une façon similaire à celle des adultes comme par exemple l'utilisation des complétives avec le *si* interrogatif. Le *si* conditionnel est produit plus tard que l'interrogatif lorsque Valentine se trouve au stade 4. Autrement les temporelles et les relatives, indicateurs du stade 3, apparaissent dans son langage peu après l'apparition de complétives, dans Valentine 2 exactement (un des phénomènes qui se diffèrent du parcours des adultes dont je parlerai ci-dessous). Puis, lorsque le développement de Valentine se dirige vers le stade 4 il suit la constatation que les phrases multipropositionnelles apparaissent après la maîtrise des conjonctions les plus simples populaires : *qui*, *que* et *quand* et le subjonctif fait son apparition avec les phrases contenant l'expression *il faut que*. Les phrases contenant cette expression semblent montrer que Valentine commence à comprendre que les verbes se conjuguent différemment, mais elle ne semble toujours pas maîtriser le mode d'après l'analyse de Valentine 11.

Il semble qu'il y ait un lien entre le progrès en LME comparé au progrès de l'acquisition lexicale et le développement de la subordination, mais pas complètement, lorsque la LME semble stagner et ne plus augmenter cela nécessite ni une régression en subordination, ni en acquisition lexicale, qui celles-ci semblent progresser quand même.

Puisque Valentine semble avoir atteint un niveau entre le stade 4 et 5 la possibilité de comparer le reste de son parcours avec les stades de Bartning & Schlyter (2004) ne peut être effectué, mais un assez grand nombre des indicateurs semblent correspondre à l'acquisition de la subordination chez Valentine. Son développement linguistique semble donc être assez similaire à celui des apprenants adultes.

Cependant, il existe quelques parties de progrès différentes des stades proposés. Voici une présentation de ces points :

Premièrement Valentine commence plus tôt que prévu avec les complétives avec *que* et les complétives interrogatives. Elles apparaissent dans les transcriptions de l'enfant dès le départ langagier et non au stade intermédiaire. En revanche Valentine commence à utiliser le subjonctif plus tard que les adultes, avec l'expression « il faut que » qui fait son apparition dans Valentine 4, donc après 24 mois d'exposition au français. Selon Bartning et Schlyter cela montre plutôt un niveau avancé bas : stade 4. Puisque les premiers cas de subjonctif chez les adultes semblaient être, d'après Bartning & Schlyter, des holophrases qui apparaissent dès les premiers contextes de subjonctif, il se peut que Valentine ne commence pas plus tard que les adultes et qu'elle a simplement commencé à utiliser le mode lorsqu'elle a commencé à comprendre ce genre de phrase au lieu de les imiter. Elle produit des contextes de subjonctif sans utiliser des holophrases pour ensuite employer le subjonctif lorsqu'elle a compris comment le mode fonctionne.

Il figure aussi l'utilisation du *donc* dès Valentine 2, après 13 mois d'exposition, qui est vraiment inattendu et représente un vocabulaire de conjonction du stade 6. C'est tôt comparé au stade où les apprenants adultes commencent à l'utiliser.

Un phénomène intéressant est l'occurrence de l'expression *comme ça*, qui dans certains cas peut être considérée comme une subordonnée comparative et dans d'autre une expression qui remplace les mots que l'apprenant ignore. L'expression ne peut pas vraiment être comparée avec l'utilisation du *c'est* par les apprenants adultes que Valentine emploie très peu, car elle est rarement utilisée comme connecteur de phrase mais plutôt comme un mots passe-partout qu'elle ajoute souvent pour terminer une phrase.

En tout, il n'y a pas de nombreuses différences du progrès linguistique en français de Valentine, or les différences existantes sont importantes. Les parties de subordination qui paraissent compliquées aux apprenants adultes semblent être plus facilement acquises par des apprenants enfants. La conclusion est que les stades de développement proposés par Bartning et Schlyter pourraient possiblement valoir pour le développement linguistique en français chez des enfants, avec quelques différences concernant la vitesse et le parcours d'acquisition. Évidemment, l'analyse sur une seule enfant n'est probablement peu suffisante pour tirer une conclusion définitive, il faut en être conscient !

Un aspect important dans cette étude est la complexité de la phrase et si l'on regarde le genre de phrase produit par l'enfant il se trouve que ceux-ci contredisent ce que Kirchmeyer (2002, voir 2.2.2) a observé dans son étude. Les phrases multipositionnelles ne sont, au contraire, pas majoritairement des phrases contenant deux propositions, mais des phrases contenant 3 s en moyenne. Or, le plus souvent, Valentine n'en produit pas plus de 3, avec l'exception d'une phrase dans Valentine 3 (14 mois d'exposition) qui en contient quatre.

Puisque son niveau, concernant les types de subordonnées employées, par exemple, indique que lorsque l'enfant apprend une nouvelle construction ou façon de penser, elle est là pour rester dans l'acquisition linguistique de Valentine et qu'en plus elle continue à évoluer en subordination, il semble peu crédible de penser que son niveau en complexité de la phrase puisse stagner. Je suis plutôt de l'avis de Kirchmeyer en pensant que Valentine continue à

évoluer en subordination et que la façon dont elle construit ses phrases évolue, sans qu'elle ait besoin de construire des phrases multipropositionnelles. Cela est clair en regardant les constructions infinitives dans Valentine 11, exemple 59. Ainsi que pour tous les exemples à travers les enregistrements qui montrent qu'elle sait enchâsser plusieurs événements dans les mêmes phrases.

Enfin, comment se porte l'évolution de la subordination, chez un enfant, ayant la langue française comme deuxième langue, L2?

Retour à la première hypothèse :

Il paraît que parfois Valentine a un développement divergent de celui des apprenants adultes et que des fois son développement est équivalent aux stades proposés par Bartning & Schlyter (2004)

7. Références bibliographiques

- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004) Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French language Studies* n° 3, pages 281-299..
- Brown, R. (1973) *A First language : The Early Stages*. Cambridge MA : *Harvard University Press*.
- Bley-Vroman. (1990) *Fundamental Difference Hypothesis*.
- Dewaele, J-M. (2000) Saisir l'insaisissable ? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in language Teaching*. Volume 38, Issue 1, Pages 17-34
- Granfeldt, J. (2010) Consignes de transcriptions : Quelques précisions. *STUF : STartålder och Utveckling i Franska*.
- Kirchmeyer, N (2002) *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Cahiers de la recherche no : 17. Département de français et d'italien à l'Université de Stockholm.
- Lightbown, P. (1977a) *Consistency and Variation in the Acquisition of French : A Study of First and Second-language Development*. PhD dissertation, Columbia University, New York.
- Lightbown, P. (1977b) *French L2 learners : What they're talking about*. *language learning* 27 : 371-381.
- MacWhinney (2000) *CLAN. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, J. M. (2008) Child second language acquisition or successive first language acquisition ? *Current trends in child second language acquisition : a generative perspective* : 55-80
- Mossberg, M. (1995) L'acquisition d'énoncés multipropositionnels en français L2 par quatre apprenants suédophones. *Petites études de l'Institut d'Études Romanes de Lund, Extra Seriem* n° 4.
- Paradis, J. (2009) Maturation : For better or for worse ? *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28 : 41-45.
- Riegel, M. (2009) *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France, 4^e édition entièrement revue « *Quadrige* »
- Schlyter et al. (en cours) *STUF : STartålder och Utveckling i Franska* .
- Schlyter, S. (1994) *Early morphology in French as the weaker language in French-Swedish bilingual children*. *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9 : 67-87.
- Tomlin, R. S. (1995b). *Focal attention, voice, and word order: an experimental, cross-linguistic study*. In P. Downing & M. Noonan (Eds.), *Word order in discourse* (pp. 517-554). Amsterdam: John Benjamins. Disponible sur : [Http://logos.uoregon.edu/tomlin/research_fishfilm_resource.html](http://logos.uoregon.edu/tomlin/research_fishfilm_resource.html)
- Tomlin, R. S (1997) *Mapping conceptual representations into linguistic representations : The role of attention i grammar*. In J. Nuyts & E. Pederson (Eds). *language and conceptualisation*. (pp. 162-189). Cambridge : Cambridge Univeristy Press.
- Ågren, M. (2008), *À la recherche de la morphologie silencieuse: Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*, Thèse de doctorat, Lund : Études Romanes de Lund 84.

Annexes

Annexe a) Le genre de tâches distribuées aux enfants durant les enregistrements

Les tâches présentées comme une série d'images

Cette tâche consiste donc, d'une série d'images sur lesquelles l'enfant doit se baser pour formuler un récit.

1. Le voyage en Italie

2. L'histoire du cheval

3. Le petit Nicholas

4. Les oisillons

5. Clitiques : Le but de cette tâche est d'inciter l'enfant à produire des phrases contenant des objets clitiques. En d'autres mots, les pronoms personnels sujet ou d'objet (direct ou indirect) ainsi que les articles et parfois la préposition *de*. Une image typique est par exemple une fille en train de manger une carotte, donc, « elle LA mange » (Les objets clitiques sont toujours marqués en majuscules dans les transcriptions).

6. La flaque

7. Le garçon et la grenouille

8. La chenille

Les tâches sur ordinateur

Ces tâches ressemblent à celles mentionnées ci-dessus, or, la différence est que les images défilent sur un écran d'ordinateur.

9. Le fishfilm

10. Test de temporalité (morphologie verbale) : Il s'agit pour l'enfant de produire des phrases contenant les différents temps grammaticaux.

Il y a une séquence dans Valentine 3 qui représente cette tâche parfaitement.

*INV : le lapin se souvient aussi qu' il y a très longtemps tout petit |
chaque jour . |

*CHI : il mangeait <de la> [/] de la soupe de carottes . |

*INV : oui il mangeait de la soupe aux carottes . |

*CHI : mais voilà il s' est décidé . |

*INV : alors pour le goûter maintenant . |

*CHI : il mange une pomme . |

[...]

*INV : donc là il rêve que demain . |

*CHI : il mangera un gâteau . |

*INV : oui demain il mangera un gâteau .

(Valentine 3 : 8)

Autres tâches

Ceci sont des tâches basées sur l'interview des enfants et peut contenir tout genre questions. Cela peut être des récits au passé ou au futur et s'effectuent en demandant l'enfant de raconter ce qui s'est passé dernièrement ou ce qui va se passer et cela peut donc, contenir tout genre d'information.

11. Récit au passé et 12. Récit au futur

Annexe b) Liste des enregistrements et de quelles tâches que contient chaque enregistrement

Enregistrements	Val. 1	Val. 2	Val. 3	Val. 4	Val. 6	Val. 8	Val. 10	Val. 11
Tâches	4 2 5	11 1	5 11(3 fois) 12 6 10	4 2 11(8 fois)	10(4 fois) 1	7	11(4 fois) 12(5 fois)	11 1

-Les tâches sont marquées d'après les numéros dont elles ont été divisées dans l'annexe a)

-Pour Valentine 4 il y a 8 récits au passé qui est expliqué par le fait qu'elle ait raconté comment s'est passé le voyage en France qu'elle a fait avec sa maîtresse en français. Il est possible que ce soit 2 récits au passé qui a été divisé en plusieurs récits de la part du transcripteur de l'enregistrement.