

L'université de Lund

FRAK01 Automne 2011

Mémoire de 90 crédits

Existe-t-il des corrélations entre les stades de développement morphosyntaxique et les niveaux proposés du *Cadre européen commun de référence* ?

Une étude de productions écrites par des apprenants suédophones de français L2

Johanna Rosenberg

Directeur de mémoire : Jonas Granfeldt

Table des matières

1. Introduction.....	4
1.1 But de l'étude	5
1.2 Questions de recherche	6
2. Partie théorique	6
2.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues.....	6
2.1.1 Le chapitre 5 du CECR et la compétence grammaticale	7
2.1.2 Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR) – Le niveau B2 pour le français	8
2.2 Les stades de développement en français L2 selon Bartning et Schlyter	10
2.3 Recherches antérieures.....	12
2.4 La critique apportée au CECR	13
3. Méthode	15
3.1 Le corpus.....	15
3.2 Les tâches	15
3.3 Choix de matériel.....	16
3.4 Méthode d'analyse	16
3.5 Les phénomènes étudiés et critères de l'analyse.....	17
3.6 Les consignes données aux évaluatrices	18
4. Analyse.....	18
4.1 Analyse des textes des élèves de 3 ^{ème} (âk 9).....	18
4.1.1 Les formes finies courtes par rapport aux formes non-finies	18
4.1.2 L'accord sujet-verbe	20
4.1.3 La négation.....	21
4.1.4 L'emploi des pronoms objet	21
4.1.5 La subordination	22
4.1.6 Les temps verbaux	23
4.2 Analyse des textes d'élèves de la terminale.....	26
4.2.1 Les formes finies courtes par rapport aux formes non-finies	26
4.2.2 L'accord sujet - verbe	27
4.2.4 L'emploi des pronoms objets	28
4.2.5 La subordination	29
4.2.6 Les temps verbaux	29

4.3 Résumé de l'emploi des pronoms objets, de la subordination et de la négation	32
4.4 Les stades morphosyntaxiques des élèves	33
4.5. Analyse de stades de développement par rapport aux niveaux évalués par les évaluatrices selon le CECR.....	35
4.6 Analyse de l'emploi de quelques caractéristiques discursives à chaque niveau du CECR	38
5. Conclusion et discussion.....	39
6. Références bibliographiques	41
Annexes	
A) Les textes des élèves de 3 ^{ème}	
B) Les textes des élèves de la terminale	
C) Les niveaux d'étude du français des élèves de la terminale selon le système scolaire suédois	
D) L'itinéraire acquisitionnel de la subordination, de la négation et de l'emploi des pronoms objet selon Bartning et Schlyter (2004)	
E) Les descripteurs du CECR donnés aux évaluatrices	

1. Introduction

Au milieu des années soixante-dix, des experts du Conseil de l'Europe ont élaboré un modèle opérationnel de compétences linguistiques pour pouvoir s'exprimer d'une manière indépendante dans un cadre où la langue étrangère est la langue véhiculaire. Les experts ont défini un niveau « seuil » de communication (Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales). La première description de ce niveau seuil a été développée en 1975 par Van Ek et Trim pour l'anglais, intitulée *Threshold Level*, et a été suivie de la version française *Un niveau seuil* en 1976. Van Ek et Trim ont également élaboré un niveau inférieur au niveau seuil, *Waystage level*, ainsi qu'un niveau supérieur, intitulé *Vantage level*, puis des versions dans d'autres langues ont suivies (Beacco et al. 2004a : 9). C'est en partie à partir de ces descriptions des niveaux de compétence des langues qu'un groupe d'experts en langues a élaboré l'échelle à six niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais le CECR) qui s'étendent du niveau débutant (A1) au niveau quasi-natif (C2) (Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales). Le CECR a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe et fait partie de leur politique linguistique qui vise à promouvoir le plurilinguisme en Europe (CECR, 2001 :11). Le CECR est un outil pour définir le niveau de compétence communicative d'un individu en se basant sur ce que l'apprenant sait faire avec la langue (CECR, 2001 : 9). Pour en donner un exemple de l'échelle globale, le niveau A1 est décrit de la manière suivante :

Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (CECR, 2001 : 25).

De plus, le CECR est une base commune pour élaborer des cours de langues, des examens, des méthodes etc. (CECR, 2001 :9). Depuis sa publication, le CECR a connu un grand succès comme un document de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues dont témoigne la disponibilité en 37 versions linguistiques (Présentation du CECR).

Cependant, le CECR a été critiqué pour la manière générale dont il décrit les compétences linguistiques dans les échelles du chapitre 5 et pour ne pas décrire les phénomènes propres à une langue (Forsberg & Bartning 2010 :135). Hulstijn et al. (2010 : 15) critique de sa part que le CECR ne se base ni sur un matériel empirique de productions d'apprenants d'une langue seconde, ce qu'on appelle des apprenants L2, ni sur des théories du domaine de la linguistique, mais seulement sur des observations et jugements des professeurs de langue et

des experts en langues. Par ailleurs, Devitt (2006 : 15) souligne l'importance de relier les niveaux proposés du CECR aux stades de développement morphosyntaxique proposés par des chercheurs en acquisition des langues L2 dans le but de fournir une base empirique aux niveaux du CECR.

Les chercheurs en acquisition des langues L2 décrivent depuis longtemps le développement linguistique en se basant sur des productions écrites ou orales des apprenants L2. Ces recherches montrent que « *les éléments d'une langue s'acquièrent souvent dans un certain ordre, ce qu'on appelle des itinéraires acquisitionnels* » (Bartning & Schlyter 2004 : 281 sq.). Ces éléments de la langue peuvent être réunis en stades de développement dont chacun représente un profil de traits grammaticaux distinctifs qui se développent en même temps chez l'apprenant. Dans leur article intitulé « *Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2* », Bartning et Schlyter (2004 : 281) proposent six stades de développement morphosyntaxique du français L2 des apprenants adultes suédophones. Ces stades de développement vont d'un niveau débutant à celui d'un quasi-natif.

Le CECR a eu un grand impact sur l'enseignement des langues en Europe. En Suède, la direction générale de l'enseignement scolaire vient d'adapter les niveaux différents du CECR au système scolaire suédois (Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk). Pourtant, au souvenir de la critique qui a été apportée au CECR (cf. *supra*) il nous semble important, avant l'application du CECR dans les écoles, de le relier aux modèles qui se basent sur des productions des apprenants L2, comme celui proposé par Bartning et Schlyter. Cette recherche nous permettra d'obtenir une description plus précise des niveaux du CECR basée sur des productions d'apprenants L2.

1.1 But de l'étude

Le but du mémoire est de comparer le modèle de stades de développement en français L2 proposé par Bartning et Schlyter aux niveaux de compétences communicatives définis dans le CECR. L'étude se base sur des textes écrits par des apprenants suédophones du français L2. Un premier but est donc d'étudier s'il existe une corrélation entre l'analyse en stade d'acquisition de Bartning et Schlyter (2004) et une évaluation des mêmes textes selon les niveaux de compétence de CECR. Dans un deuxième temps, nous essayerons de relier des constructions morphosyntaxiques spécifiques qui émergent de notre analyse à des niveaux du CECR. Nous poserons alors la question de savoir s'il existe des constructions morphosyntaxiques « uniques » pour certains niveaux du CECR.

1.2 Questions de recherche

Les deux buts de ce mémoire peuvent être formulés sous forme de deux questions de recherche :

- Dans quelle mesure existe-t-il des corrélations entre les stades de développement morphosyntaxique en français L2 élaborés par Bartning et Schlyter et les niveaux de compétence communicative du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ?
- Dans quelle mesure existe-t-il des constructions morphosyntaxiques qui permettent de définir les niveaux de compétence communicative du CECR ?

2. Partie théorique

2.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le CECR a pour but de promouvoir le plurilinguisme en Europe en définissant toutes les caractéristiques d'emploi et d'apprentissage d'une langue.

La perspective adoptée sur l'apprentissage des langues du Conseil de l'Europe est :

de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECR, 2001 : 15).

Selon cette perspective on considère que l'apprentissage d'une langue comprend non seulement des composantes linguistiques (le vocabulaire, la compétence grammaticale etc.), mais également des composantes sociolinguistiques (normes sociales ; mots d'adresse, règles de politesse etc.) et des composantes pragmatiques, c'est-à-dire la capacité d'utiliser la langue d'une façon pertinente dans des situations précises, par exemple le fait de pouvoir s'excuser ou remercier quelqu'un (CECR, 2001 :17 sq.).

Le CECR propose que l'acquisition d'une langue se fait, d'un côté, selon une dimension horizontale et, de l'autre côté, selon une dimension verticale (CECR, 2001 :19 sq.). La dimension horizontale définit les activités du langage, divisées en quatre catégories: la réception, la production, l'interaction et la médiation qui comprennent des contextes oraux ou écrits. Cette dimension comprend également les domaines d'utilisation de la langue dont le CECR définit quatre : « *le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel* » (CECR, 2001 :18). Donc, quel que soit le niveau de compétence de l'apprenant, l'approche actionnelle nous permet de voir comment toutes ces

composantes de la langue se combinent pour façonner la communication. Cependant, comme nous venons de le mentionner, l'acquisition se fait également à travers une dimension verticale qui définit six niveaux de compétences en langues ; A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Ces niveaux sont regroupés dans trois niveaux globaux: A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant) et C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Hulstijn *et al.* (2010 :12) constatent qu'on peut définir le développement de la compétence communicative langagière d'un côté comme un élargissement des activités communicatives que l'apprenant est capable de mettre en œuvre et, de l'autre côté, comme la capacité de l'apprenant de pouvoir les effectuer d'une manière de plus en plus complexe.

Les niveaux communs de référence sont définis selon trois types d'échelles différents. Le premier concerne les activités langagières, c'est-à-dire ce qu'un apprenant sait faire avec la langue cible à chaque niveau. Ces échelles, présentées dans le chapitre 4 du CECR, sont réparties sur plusieurs sous-échelles pour les quatre activités du langage (CECR, 2001 : 18 ; 29). Le deuxième type d'échelle concerne les stratégies auxquelles nous recourons lorsque nous mettons en œuvre des tâches communicatives, par exemple pour planifier une tâche (CECR, 2001 :29). Enfin, le troisième type d'échelle, présenté dans le chapitre 5, auquel nous nous intéressons particulièrement dans ce mémoire, concerne les compétences linguistiques en communication, ce qui veut dire le niveau du vocabulaire, le niveau de la compétence grammaticale etc. (CECR, 2001 : 29 ; 86 *sqq.*).

2.1.1 Le chapitre 5 du CECR et la compétence grammaticale

Le CECR divise la compétence linguistique en cinq catégories : « *la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthographique* » (CECR, 2001 :87). Dans cette section nous allons nous concentrer sur la compétence grammaticale puisque c'est la partie du CECR qui a été la plus critiquée. La compétence grammaticale est décrite de la manière suivante par les auteurs du CECR:

la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites (CECR, 2001 : 89).

Le CECR (2011 :89) définit d'abord les composantes de la compétence grammaticale comme les éléments (les racines, les affixes), les catégories (le genre, les temps verbaux etc.), les

classes (les conjugaisons, les noms, les verbes etc.) les structures (les mots composés, les propositions), les processus (affixation) et finalement les relations (l'accord). Ensuite, le Conseil de l'Europe propose une échelle de la correction grammaticale :

- **C2** – « *Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs... »*
- **C1** – « *Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer »*
- **B2** – « *A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire [...] ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus. »*
- **B1** – « *[...] a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair »*
- **A2** – « *Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair. »*
- **A1** – « *A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé »* (CECR, 2001 : 90).

Nous observons qu'il y a un manque de précision dans cette échelle. Pour en donner un exemple : qu'est ce qu'on entend par *des structures simples* ? En outre, cette échelle est conçue pour n'importe quelle langue et, par conséquent, on ne définit pas des phénomènes linguistiques propres à une langue, donc des fonctionnements grammaticaux spécifiques du français.

2.1.2 Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR) – Le niveau B2 pour le français

Pour combler certaines des lacunes soulevées dans la section précédente et pour ainsi faciliter le travail d'auteurs de manuels ou des professeurs de langues, la division linguistique du Conseil de l'Europe encourage l'élaboration de référentiels qui ont pour fonction d'identifier les formes propres à une langue (le vocabulaire, la grammaire etc.) qui correspondent aux niveaux proposés du CECR. On appelle ces référentiels *Descriptions de niveaux de référence (DNR), pour les langues nationales et régionales* (Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales). À l'image de l'initiative du Goethe Institut, qui a

élaboré le premier référentiel pour une langue nationale, l'allemand, un groupe de chercheurs français a publié un référentiel pour le niveau B2 du français en 2004 (Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales). La méthode adoptée est la même que le Conseil de l'Europe a adoptée pour la conception du CECR. Ainsi, le *Niveau B2 pour le français* ne se fonde pas sur des productions des apprenants L2, mais sur l'expertise de linguistes ainsi que des professeurs de langues (Beacco et al. 2004 b : 11 sq.). À partir de l'expérience d'experts en langues, on a donc élaboré des inventaires différents (la grammaire, les notions générales, la matière phonique etc.) de ressources linguistiques que l'apprenant devrait posséder au niveau B2 du CECR.

Nous nous intéressons particulièrement au chapitre 5 du DNR B2 pour le français qui présente les structures et les formes grammaticales correspondant à la compétence visée des apprenants au niveau B2 (Beacco et al. 2004b : 153). Dans ce chapitre, on nous présente des inventaires de la morphologie verbale, des structures de la phrase simple (les déterminants, la négation, les pronoms etc.) ainsi que des structures de la phrase complexe (les connecteurs temporels, l'hypothèse, l'opposition etc.). Chacune de ces catégories comprend un inventaire très détaillé de ressources linguistiques que l'apprenant possède au niveau B2, or on ne définit pas les phénomènes linguistiques qui ne sont pas acquis par l'apprenant ou la différence par rapport aux niveaux inférieurs du CECR. Pour en donner un exemple, dans la section 5.1.1. « *Morphologie verbale, modes et temps verbaux* » Beacco et al. (2004b :157) écrivent que :

[Au niveau B2] *la connaissance des formes et emplois correspondant aux modes et temps verbaux peut être limitée à : l'indicatif [du] présent,[de l'] imparfait,[du] passé composé, [du] futur, [et du] futur antérieur [ainsi que] ; le conditionnel :présent, passé ; le subjonctif, présent, passé ; l'impératif, présent, passé ; l'infinitif, présent, passé [et] le participe, présent, passé.*

On peut donc se demander quelles formes verbales que l'apprenant n'emploie pas à ce niveau où quelles formes verbales qui caractérisent le niveau B2 par rapport au niveau inférieur, B1. Nous remarquons également que les exemples donnés pour caractériser le niveau B2 sont des exemples construits. Par exemple, on peut trouver des exemples de constructions de phrases employés au niveau B2 comme « *C'est bon à manger mais dur à digérer* » (Beacco et al. 2004b :159) ou encore « *Faute de levure, le gâteau que j'ai préparé pour le dessert n'a pas gonflé* » (Beacco et al. 2004b : 173), ces phrases sont toutes faites et ne relèvent pas de productions des apprenants L2. En conclusion, ces inventaires nous semblent trop détaillés et les exemples nous semblent avoir peu de rapport avec les productions des apprenants L2.

2.2 Les stades de développement en français L2 selon Bartning et Schlyter

Comme nous l'avons mentionné, les chercheurs en acquisition de langues L2 ont pu constater que certains éléments d'une langue s'acquièrent dans un certain ordre, indépendamment de l'ordre dans lequel ces éléments sont enseignés ou la manière dont la langue est acquise. On appelle ces ordres d'acquisition des itinéraires acquisitionnels (Bartning & Schlyter 2004 : 281). Les éléments de la langue cible peuvent être l'emploi du passé composé ou du subjonctif, l'accord du verbe au sujet ou la maîtrise de la place et la forme de la négation etc. À partir de deux corpus de productions orales des apprenants adultes suédophones du français L2 Bartning et Schlyter proposent six stades de développement morphosyntaxique. Pour pouvoir proposer ces itinéraires Bartning et Schlyter se servent également des recherches antérieures (Bartning & Schlyter 2004 : 283 *sq.*). Cette étude est donc à la fois empirique et descriptive. Les éléments étudiés sont la morphologie verbale de l'accord, TMA –Temps-Mode-Aspect, la négation, les pronoms, le genre et la subordination (Bartning & Schlyter 2004 : 282 *sq.*).

Dans notre analyse nous allons nous concentrer sur le développement de la morphologie verbale de l'accord, les temps du passé ainsi que ceux du futur, la négation, les pronoms objet et la subordination. Maintenant nous allons présenter quelques caractéristiques de ces phénomènes à chaque stade. Pour le développement détaillé de la négation, de l'emploi des pronoms objet et de la subordination le lecteur est référé à l'Annexe.

Stade 1 - le stade initial : le premier stade est caractérisé par un manque de distinction entre les formes finies courtes, c'est-à-dire les verbes dans un contexte fini qui demande l'accord sujet-verbe (il **étudie**, tu **prends**), et les formes non-finies correspondant soit à l'infinitif soit au participe passé du verbe (*il **étudié**, tu **prendre**). L'apprenant emploie la négation *Nég X*, « *non grand-lit* ». A ce stade, on peut trouver des formes du passé composé, mais la majorité des contextes du passé ne sont pas marqués comme tels. L'apprenant utilise plutôt le présent partout. L'apprenant emploie quelques connecteurs : *et, mais et puis*. Les pronoms objet sont omis ou remplacés par un syntagme nominal.

Stade 2 – le stade post-initial : le deuxième stade se caractérise par l'apparition de la subordination simple introduite par *parce que, quand et qui / que*, le futur périphrastique et la négation préverbale *ne sans pas* ou l'inverse. En ce qui concerne les temps du passé, plus de contextes du passé sont marqués par le passé composé et on peut observer un emploi

émergeant de l'imparfait avec l'auxiliaire *avoir* et la copule *être*. Pour ces deux verbes, l'apprenant maîtrise également l'opposition entre la 1^{ère} et la 2^{ème} personne du singulier (*j'ai – tu as* ou *je suis – tu es*) et utilise la 1^{ère} personne du pluriel avec la désinence *–ons*. Les pronoms objets sont le plus souvent incorrectement postposés par rapport au verbe principal.

Stade 3 – le stade intermédiaire : au stade intermédiaire, l'apprenant emploie la négation *ne...pas* en accord avec la langue cible. La plupart des contextes du passé ou du futur sont marqués comme tels. Les pronoms objets sont placés devant le verbe lexical, or le placement correct devant l'auxiliaire temporel dans des constructions composées n'est pas encore maîtrisé. En ce qui concerne la subordination, l'apprenant emploie des subordinées causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives. L'opposition entre la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel commence à se stabiliser pour les verbes en *–ont*. Pourtant, l'accord sujet-verbe n'est pas encore maîtrisé pour les verbes lexicaux irréguliers, *prend – prennent*.

Stade 4 – le stade avancé bas : à ce stade apparaît des éléments de la langue française plus complexes comme le pronom clitique avant l'auxiliaire temporel, le conditionnel, le plus-que-parfait et le subjonctif. L'apprenant commence à employer d'autres négations telles que *ne...rien* et *ne...jamais*. L'accord sujet-verbe à la 3^{ème} personne du pluriel est maîtrisé pour les verbes lexicaux, *ils prennent*, et la distinction entre les formes finies courtes et les formes non-finies sont bien maîtrisée.

Stade 5 – le stade avancé moyen : au stade avancé moyen le plus-que-parfait, le conditionnel et le futur simple sont employés correctement dans la majorité des contextes. L'apprenant marque plus de contextes du subjonctif comme tels. On peut également trouver des propositions subordinées relatives avec *dont* et le gérondif.

Stades 6 – le stade avancé supérieur : le dernier stade «*est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipositionnels*», d'un emploi de connecteurs comme *donc* et *enfin* utilisés d'une manière native ainsi que des ellipses. (Bartning & Schlyter 2004 : 293 *sqq.*)

2.3 Recherches antérieures

Le lien possible entre les niveaux des compétences communicatives proposés par le CECR et les stades de développement morphosyntaxique est un sujet qui intéresse beaucoup de chercheurs en acquisition des langues secondes (*cf.* le projet de CEFLING à l'université de Jyväskylä, Hulstijn et *al.* 2010, Kuiken et *al.* 2010, le projet A1 à C2 par Granfeldt et collègues à l'université de Lund etc.). Nous nous référons dans cette section à deux études l'une faite par Forsberg & Bartning (2010) et l'une de Lopez-Iranchah (2006) qui se base sur des productions écrites des apprenants du français L2.

Forsberg et Bartning (2010 :133) se proposent de trouver des éléments linguistiques qui caractérisent certains niveaux du CECR, en ce qui concerne la morphosyntaxe, l'organisation du discours et l'emploi de séquences préfabriquées. Le choix de ces phénomènes est motivé par le fait que ces phénomènes se sont avérés décisifs pour le développement du français L2. Pourtant, Forsberg et Bartning (2010 : 140) soulignent que les stades de développement proposés par Bartning et Schlyter (2004) n'étaient pas à l'origine censés d'être mis en rapport avec les niveaux du CECR. Comme nous avons vu les échelles du CECR ont été élaborées à partir d'expériences des professeurs de langue et peuvent être appliquées à n'importe quelle langue tandis que les stades de Bartning et Schlyter se basent sur des productions des apprenants L2. Par conséquent, le stade le plus avancé chez Bartning et Schlyter correspond à la production la plus avancée du corpus, or cela ne veut pas nécessairement dire que ce stade correspond au niveau le plus avancé du CECR.

À partir d'une analyse de 42 productions écrites collectées des étudiants universitaires suédois, elles arrivent quand-même à la conclusion qu'il existe des différences significatives des erreurs morphosyntaxiques entre les quatre premiers niveaux (A1, A2, B1 et B2) du CECR. Or, les différences de déviations morphosyntaxiques ne sont pas significatives entre les niveaux B2 à C2 (Forsberg et Bartning 2010 :133 ; 143). Cette étude montre également que l'emploi des caractéristiques discursives s'enrichit en fonction des niveaux ; du niveau A2 où les apprenants utilisent surtout les connecteurs *mais* et *parce que* au niveau B1 où les apprenants utilisent plusieurs connecteurs, tels que *donc*, *pourtant* et *puisque* (Forsberg et Bartning 2010 : 147). Forsberg et Bartning (2010 : 151) constatent donc qu'il y a un développement des phénomènes grammaticaux et discursifs à travers les niveaux du CECR. Ces phénomènes sont principalement représentés par « *dont*, *ce que*, *ce qui*, *le gérondif*, *le plus-que-parfait* et *quelques connecteurs* » (Forsberg et Bartning, *ibid.*). Cette étude est

particulièrement intéressante pour notre étude, car elle se base, comme la nôtre, sur des productions des apprenants suédophones du français L2.

L'étude de Lopez – Irankhah (2006) compare les éléments morphosyntaxiques dans des productions écrites du français L2 évalués au niveau B2 pour étudier s'il existe :

des indices linguistiques suffisamment et systématiquement discriminants, récurrents et relativement indépendants du contexte d'appropriation de la langue L1 de l'apprenant qui permettent de définir un niveau de compétence [du CECR] (Lopez-Irankhah 2006 : 2).

À partir d'une analyse de 58 productions écrites des apprenants L2 de langues maternelles différentes, toutes évaluées au niveau B2 du CECR par le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres (CIEP), Lopez-Irankhah (2006 :3 ; 13) constate qu'il y a une grande hétérogénéité du niveau morphosyntaxique des productions. Lopez-Irankhah (2006 : 7) observe que les influences de la L1 ainsi que d'autres langues apprises (notamment l'anglais) sont évidentes. Elle constate que son résultat peut être lié au fait que les grilles d'évaluation utilisées par les évaluateurs de CIEP favorisent un savoir-faire pragmatique et énonciatif au lieu de la compétence morphosyntaxique. Cependant, ce résultat peut également signifier qu'il n'est pas possible de définir des traits morphosyntaxiques qui caractérisent le niveau B2 du CECR (Lopez- Irankhah 2006 : 13).

2.4 La critique apportée au CECR

Les chercheurs en acquisition des langues secondes soulignent que ce sont les échelles des compétences linguistiques du chapitre 5 et le manque de base théorique linguistique solide qui sont les points principaux qu'il faut améliorer pour que le CECR puisse répondre à ses objectifs. On a donc besoin de baser les descripteurs sur des corpus des productions écrites ou orales des apprenants L2 au lieu de l'expérience des professeurs de langues (*cf.* Hulstijn, 2007 ; Hulstijn *et al.* 2010 ; Alderson, 2007 ; Alderson *et al.*, 2004). Les auteurs des examens en langues étrangères ou secondes notent également que les définitions dans les échelles du CECR manquent de conformité ; une caractéristique peut être mentionnée à un niveau donné, mais non pas à un autre ou bien la même caractéristique peut être donnée pour des niveaux différents (Hulstijn *et al.* 2010 :15 ; Alderson *et al.* 2004 :8). Pour en donner un exemple, il y a une incohérence dans l'échelle de la compréhension générale de l'oral en ce qui concerne la rapidité de la parole. Dans cette échelle le niveau A1 est décrit comme : « *Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée...* » ; le niveau A2 : « *Peut*

comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent » ; le niveau B1 : «*Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne [...] à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant* » et le niveau B2 : «*Peut comprendre une langue orale standard en direct...* » (CECR, 2001 : 55).

Pour les niveaux C1-C2 il n'y a pas de précision de la rapidité de la parole. D'ailleurs, l'accent courant ou le langage standard ne sont mentionnés qu'au niveau B1 et non pas aux deux niveaux inférieurs (Alderson et al. 2004 :11).

En outre, Alderson et al. (2004 :8 *sqq.*) soulignent qu'il y a un manque de définition des termes employés pour définir les niveaux dans les échelles du CECR. Pour en donner un exemple, le mot « *simple* » est employé fréquemment dans les échelles, mais on ne précise pas ce que le mot « *simple* » signifie. Un phénomène linguistique peut être simple pour un apprenant d'une langue L1 donnée, mais peut être très difficile pour un apprenant d'une autre langue L1.

Devitt (2004 :14) note de son part que les échelles de ce que l'apprenant sait faire demandent une compétence grammaticale plus ou moins complexe en fonction de la langue apprise en question. Pour en donner un exemple : au niveau B1 dans l'échelle *s'exprimer oralement en continu* on peut lire : *je peux raconter une histoire*. Pour pouvoir raconter une histoire on doit être capable d'utiliser un temps du passé ce qui pose de problèmes différents selon la langue apprise.

Par ailleurs, les auteurs du CECR notent que les apprenants d'une langue peuvent être placés aux niveaux différents dans des échelles différentes. Cependant, en distinguant six niveaux de compétence, en employant les mêmes termes (A1, A2, B1 etc.) pour chacun de ces niveaux dans des échelles différentes, les auteurs donnent l'impression qu'un apprenant qui se trouve au niveau B1 dans l'échelle globale nécessairement se trouve au même niveau dans l'échelle de la compétence grammaticale ou lexicale (Hulstijn, 2007 :8).

Finalement, Devitt (2004 : 15) souligne l'importance d'effectuer des études longitudinales pour étudier le parcours linguistique des apprenants d'A1 à C1 et ainsi déterminer leur itinéraire acquisitionnel à travers les niveaux du CECR.

3. Méthode

3.1 Le corpus

Les élèves choisis pour cette étude ont quinze et dix-huit ans respectivement. Le corpus que nous avons utilisé comprend au total 76 productions écrites. Ce corpus vient du projet « *A1 à C2 – la corrélation entre les phénomènes linguistiques et les niveaux du CECR* » (Från A1 till C2 - lingvistiska korrelat till den Gemensamma europeiska referensramens nivåer) dont cette étude également fait partie. Le premier but de ce projet est de préciser la compétence linguistique de chaque niveau du CECR. Le deuxième but est d'étudier la relation entre la compétence évaluée selon des experts de CECR et la compétence linguistique réelle de l'apprenant. Le projet inclut l'anglais, le français et l'italien sous la direction de Jonas Granfeldt, chercheur à l'université de Lund.

Nous avons décidé d'effectuer une analyse morphosyntaxique de 40 productions écrites parmi les 76 productions du corpus provenant de deux groupes d'élèves. Le premier groupe comprend dix élèves de quinze ans de la dernière année de l'école obligatoire suédoise (årskurs nio), ce qui correspond à la 3^{ème} année du système scolaire français. Désormais, nous les appellerons les élèves de 3^{ème}. Ces élèves sont des apprenants suédophones de la 4^{ème} année d'apprentissage du français. Le deuxième groupe consiste en dix élèves de la 3^{ème} année du lycée du système scolaire suédois, ce qui correspond à la terminale du système scolaire français. Ces élèves sont des apprenants L2 de la 7^{ème} année d'apprentissage du français, mais ils étudient le français aux niveaux différents du système scolaire suédois (cf. Annexe C).

3.2 Les tâches

Les élèves ont été demandés de faire deux tâches écrites sur l'ordinateur sans dictionnaire, des correcteurs de l'orthographe ou livre de grammaire. Ils avaient quarante minutes à leur disposition pour faire les deux tâches. Les deux tâches consistaient en un mèl au professeur et un récit personnel. Les consignes données aux deux groupes d'élèves diffèrent un peu (cf. infra Tableau 1).

Tableau 1. Consignes données aux élèves

Les élèves	Le mèl	Le récit
Les élèves de 3 ^{ème}	Vous avez été absent de l'école pendant la dernière semaine. Écrivez un mèl au professeur en expliquant votre absence du cours, en posant deux questions sur un examen et deux questions sur ce qui s'est passé en classe pendant la semaine de votre absence. N'oubliez pas de commencer et de terminer le mèl d'une manière convenable.	Racontez un événement vécu, que vous avez trouvé intéressant ou amusant. Racontez ce qui s'est passé et expliquez pourquoi cet événement était intéressant ou amusant.
Les élèves de la terminale	Vous avez été absente de l'école pendant la dernière semaine. Écrivez un mèl au professeur en expliquant votre absence du cours, en posant deux questions sur un exercice du cours et deux questions sur le contenu du cours.	Racontez un événement particulier dont vous vous souvenez en décrivant ce qui s'est passé et en expliquant pourquoi cet événement est inoubliable.

3.3 Choix de matériel

Comme nous l'avons mentionné, le corpus comprend au total 76 productions écrites. Cependant, nous avons choisi d'analyser vingt productions écrites de dix apprenants de quinze ans et vingt productions écrites de dix apprenants de la terminale, donc au total quarante textes. Le choix de ces textes est motivé par le fait que ce soient les textes avec le plus grand nombre de phénomènes linguistiques à analyser. Le choix d'analyser deux textes de chaque apprenant se base sur le fait que nous avons observé que le récit semble plus difficile pour les élèves à écrire. Ainsi, pour ne pas surestimer le stade de développement d'élèves nous avons choisi d'analyser le mèl au professeur et le récit de chaque élève afin de les classer dans des stades.

3.4 Méthode d'analyse

Notre méthode d'analyse des textes comprend trois étapes. D'abord, nous faisons une analyse morphosyntaxique détaillée des productions écrites et une évaluation selon les stades de Bartning et Schlyter. Nous nous servons donc du modèle des stades de Bartning et Schlyter qui se base sur des productions orales tandis que nous basons notre étude sur des productions écrites. Nous nous référons ici au travail mené sur le développement du pluriel en français L2 écrit par Ågren (2008 : 274) qui montre que les stades du développement morphosyntaxique également sont pertinents pour le contexte écrit.

L'analyse morphosyntaxique des textes comprend une analyse quantitative ainsi qu'une analyse qualitative afin de classer les apprenants dans des stades de développement morphosyntaxique. L'analyse en stades a été faite indépendamment de l'évaluation faite des évaluatrices selon le CECR. Ensuite, dans un deuxième temps, le résultat de l'analyse en stades de développement sera comparé à l'évaluation faite par des experts du CECR. Finalement, les éléments morphosyntaxiques spécifiques qui émergent de notre corpus seront reliés aux niveaux du CECR.

3.5 Les phénomènes étudiés et critères de l'analyse

Les éléments grammaticaux étudiés dans chaque texte sont : la distinction entre les formes finies par rapport aux formes non-finies, l'accord sujet-verbe, les temps verbaux (i.e. l'emploi des temps du passé ; le passé composé et l'imparfait ainsi que les temps du futur ; le futur périphrastique, le futur simple) l'emploi des pronoms objets, la subordination et la place et la forme de la négation. Le choix de ces éléments est motivé par le fait que ce soient les éléments les plus fréquents dans les textes des élèves.

Pour définir les « contextes du passé composé » et les « contextes de l'imparfait » nous nous sommes servis des critères de l'emploi du passé composé et de l'imparfait dans la *Grammaire méthodique du français* (Riegel et al.1994). Donc, comme contexte du passé composé nous avons considéré les événements accomplis dans le passé, des évocations des vérités générales et des contextes qui expriment de l'antériorité d'une action par rapport au présent (Riegel et al. 1994 : 301 *sq.*). Comme des contextes de l'imparfait nous avons considéré des actions dans le passé dont on ne connaît ni le début ni la fin, des faits qui se répètent dans le passé ainsi que des habitudes et des actions secondaires, c'est-à-dire des commentaires, des explications, des descriptions etc. (Riegel et al. 1994 : 306 *sqq.*). Comme marque du passé nous avons analysé toutes les tentatives des élèves d'employer un temps verbal du passé comme une marque du passé, même si la forme n'est pas toujours conforme à la langue cible. En ce qui concerne les marques du passé composé, nous avons pris en compte toutes les constructions formées de deux termes, c'est-à-dire un auxiliaire et un participe passé, même si la forme de l'auxiliaire ou du participe passé n'est pas toujours conforme à la langue cible. Comme marques de l'imparfait nous avons considéré tous les verbes avec la bonne terminaison même si le radical n'est pas toujours celui qu'il faut d'après la langue cible.

3.6 Les consignes données aux évaluatrices

Les deux évaluatrices choisies pour évaluer les textes, travaillent en Finlande où on utilise le CECR dans les écoles. Elles sont des professeurs de français et elles ont beaucoup d'expérience en ce qui concerne l'évaluation des textes écrits d'apprenants L2.

Les évaluatrices ont premièrement été demandées de lire les instructions données aux élèves et de regarder les descripteurs du CECR attachés dans le document (cf. *infra* Annexe) Puis, elles ont été demandées de lire le texte d'apprenant et d'évaluer le niveau de compétence de l'élève selon l'échelle du CECR. Ensuite, on leur a demandé de préciser à quel degré elles sont certaines du niveau donné au texte sur une échelle allant de 1 à 4 où 1 = complètement incertaine 2 = incertaine, 3 = certaine et 4 = complètement certaine. Si elles choisissent un ou deux sur « l'échelle de certitude », on leur a également demandé d'indiquer un niveau alternatif, inférieur ou supérieur de celui choisi.

4. Analyse

Dans cette section l'analyse des textes des élèves sera présentée. Premièrement, nous présentons l'analyse des élèves de 3^{ème}, puis l'analyse des élèves de la terminale. Ensuite, nous résumons le résultat des deux analyses dans un tableau afin de pouvoir déterminer les stades de développement morphosyntaxique des élèves. Finalement, les stades de développement morphosyntaxique seront comparés aux niveaux évalués par les évaluatrices et, de plus, nous allons tenter de relier les constructions morphosyntaxiques spécifiques qui émergent de notre analyse aux niveaux proposés du CECR.

4.1 Analyse des textes des élèves de 3^{ème} (âk 9)

4.1.1 Les formes finies courtes par rapport aux formes non-finies

Deux élèves sur dix maîtrisent bien la distinction entre les formes finies et les formes non-finies. Les élèves ont tendance à employer des formes non-finies correspondant au participe passé dans des contextes finis (cf. *infra*), par exemple :

Ex. 1 **Nous regardé les bon films* (FR 9 MD texte 2)

Ex. 2 **quand c'est pas comme tu imagéné* (FR 9 AH texte 2)

Dans ces deux exemples, il s'agit d'un contexte du passé et nous considérons qu'il est fort probable que les élèves ont omis l'auxiliaire. Pourtant, quatre élèves sur dix emploient également des formes finies dans des contextes non-finis :

Ex. 3 **nous avons lis* (FR 9 DO texte 1)

C'est surtout dans ces constructions du passé composé que les formes finies apparaissent dans un contexte non-fini. Selon Bartning et Schlyter (2004), la distinction entre les formes finies et les formes non-finies ne s'achève qu'au stade 4. Au stade 1 il n'y a pas de distinction entre les formes fines et les formes non-finies. Aux deux stades suivants les apprenants commencent à employer les formes finies dans des contextes finis et les formes non-finies dans des contextes non-finies.

Tableau 2. Les formes finies par rapport aux formes non-finies

Appr.	Texte	Contextes finis	Contextes marqués	Contextes non-finis	Contextes marqués	FNF dans un contexte fini	FF dans un contexte non-fini
AW1	Texte 1	8	7 (88%)	8	8 (100%)	1	-
	Texte 2	6	6 (100%)	3	0	-	-
ML2	Texte 1	15	15 (100%)	5	5 (100%)	-	-
	Texte 2	13	13 (100%)	7	5 (71%)	-	-
AH	Texte 1	5	5 (100%)	3	3 (100%)	-	-
	Texte 2	10	9 (90%)	5	5 (100%)	1	-
SC	Texte 1	9	9 (100%)	4	4 (100%)	-	-
	Texte 2	7	6 (86%)	5	2 (40%)	1	2
KH	Texte 1	5	5 (100%)	2	0	-	1
	Texte 2	5	5 (100%)	1	1 (100%)	-	-
MD	Texte 1	5	4 (80%)	2	2 (100%)	1	-
	Texte 2	4	0	3	3 (100%)	4	-
OL	Texte 1	14	14 (100%)	6	6 (100%)	-	-
	Texte 2	9	9 (100%)	3	0	-	-
OS	Texte 1	10	10 (100%)	2	1 (50%)	-	1
	Texte 2	5	3 (60%)	4	2 (50%)	2	-
DO	Texte 1	9	9 (100%)	4	2 (50%)	-	1
	Texte 2	7	7 (100%)	3	2 (67%)	-	1
KZ	Texte 1	7	6 (86%)	3	2 (67%)	1	-
	Texte 2	6	6 (100%)	2	2 (100%)	-	-
Total		159	152 (96%)	75	55 (73%)		

Légende : FNF - formes non - finies FF - formes finies

4.1.2 L'accord sujet-verbe

Pour l'analyse de l'accord sujet-verbe nous avons seulement considéré les contextes où les élèves montrent la finitude (cf. tableau 2). La majorité des verbes (95%) sont bien accordés dans ces textes. L'opposition entre la première et la deuxième personne du singulier est bien maîtrisée pour les copules, pour l'auxiliaire *avoir* et pour les verbes modaux chez ces apprenants. Cependant, nous observons que les élèves emploient très peu de verbes lexicaux irréguliers. Les verbes accordés sont le plus souvent *avoir*, *être* et quelques verbes modaux. Ces résultats correspondent au stade 2 dans le modèle de Bartning et Schlyter (2004). L'accord à la 1^{ère} p.pl. au présent (*– ons*) est également productif et l'accord de la 2^{ème} p.pl avec l'auxiliaire *avoir*. Nous observons quelques verbes accordés à la 3^{ème} p.pl avec la terminaison *– ont (ils sont)*, ce qui est indicatif du stade 3 chez Bartning et Schlyter. Pourtant, selon Ågren (2008 :182) les formes irrégulières de type *sont/ont/vont/font* apparaissent tôt à l'écrit. Il semble même que le développement de l'accord de ces formes soit plus rapide à l'écrit qu'à l'oral, ce qui semble être le cas dans ces textes aussi.

Tableau 3. L'accord sujet-verbe

Appr.	Texte	Contextes finis qui demande l'accord sujet – verbe	Accord sujet-verbe de l'élève	Pourcentage de l'accord correct
AW1	Texte 1	7	7	100 %
	Texte 2	6	6	
ML2	Texte 1	15	15	100%
	Texte 2	13	13 (1)	
AH	Texte 1	5	4	86%
	Texte 2	9	8 (1)	
SC	Texte 1	9	9	100%
	Texte 2	6	6	
KH	Texte 1	5	5	90%
	Texte 2	5	4	
MD	Texte 1	4	4	100%
	Texte 2	*		
OL	Texte 1	14	13	96%
	Texte 2	9	9 (2)	
OS	Texte 1	10	8	85%
	Texte 2	3	3	
DO	Texte 1	9	9	94%
	Texte 2	7	6	
KZ	Texte 1	6	6 (1)	100%
	Texte 2	6	6 (1)	
Total		148	141 = 95%	

Légende : Les chiffres en parenthèse dans la colonne accord sujet-verbe de l'élève indiquent le nombre de verbes lexicaux irréguliers accordés au sujet. Les autres occurrences concernent les verbes être et avoir ainsi que les verbes modaux.

Cas spécifique : * = L'élève n'emploie que des formes non-finies

4.1.3 La négation

Tous les apprenants utilisent la négation « *ne ...pas* » lorsque le contexte le demande, mais la place et la forme de la négation sont très incertaines chez les apprenants. Il y a des cas avec le *ne* préverbal sans *pas* :

Ex. 4 **je ne soviens de quelle pages on a pour les epruves?* (FR 9 DO texte 1)

On trouve aussi des cas avec la négation postverbale *pas* sans *ne* :

Ex. 5 **C'est persque j'ai eu pas été dans l'ecole cette semaine* » (FR 9 KZ texte 1)

Selon Sanell (2007 :88), la plupart des omissions de *ne* préverbal se trouvent dans des constructions avec l'auxiliaire *avoir* dans des constructions composées, ce que nous avons également observé dans notre corpus.

Par ailleurs, nous avons trouvé une petite tendance des élèves de placer le *pas* postverbal après le participe passé au lieu du verbe fini:

Ex. 6 **Je n'ai pu pas aller à l'école* » (FR 9 ML2 texte 1)

Cette erreur ne relève ni de l'influence de L1, ni d'autres langues apprises comme l'anglais. Nous nous demandons si l'élève considère les deux composantes de la construction composée comme une unité lexicale et si c'est pour cela que l'apprenant met le *pas* après le participe passé.

Le stade 2 de Bartning et Schlyter (2004) est caractérisé par l'apparition de la négation « *ne...pas* » même si la place et la forme de la négation ne sont pas conformes à la langue cible.

4.1.4 L'emploi des pronoms objet

Six apprenants sur dix placent le pronom objet correctement avant le verbe lexical fini ou entre le verbe modal et le verbe lexical :

Ex. 7 *Erik me dit* (FR 9 KZ texte 1)

Ex. 8 *si tu peux me le dire* (FR 9 OL texte 1)

Cependant, il y a seulement deux ou une seule occurrence de l'emploi des pronoms objet par texte. Les quatre élèves qui restent omettent le pronom objet ou le remplacent par un syntagme nominal :

Ex. 9 * *Le texte pour le prochain semaine, **je peut rentrer** a toi lundi* (FR 9 AH text1)

Ex. 10 * *Si le teste est ce jour, est-ce que je peux faire **le teste** un peu tard ?* (FR 9 ML2 texte 1)

Le placement correct du pronom objet avant le verbe lexical ou entre le verbe modal et le verbe lexical apparaît au stade 3 selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004). Il faut ici prendre en considération qu'il peut s'agir des unités préfabriquées chez certains apprenants. On voit par exemple dans le texte 1 d'AW1 que le pronom objet est placé correctement entre les deux verbes *pouvoir* et *donner* :

Ex. 11 * *Est-ce que vous pouvez **me les** donner ?* (FR9 AW1 texte 1)

Or, dans une autre phrase avec un autre verbe l'apprenant remplace le pronom objet par *ça* :

Ex. 12 * *Est-ce que c'est possible de faire **ça** après lundi ?* (FR 9 AW 1 texte 1)

Ce dernier exemple suggère qu'il peut s'agir d'une unité préfabriquée dans le premier cas.

4.1.5 La subordination

La majorité des apprenants, huit apprenants sur dix, produisent des subordinations simples, donc des propositions subordonnées relatives, causales et temporelles. La proposition relative introduite par *que* est la subordination la plus fréquente, produite par six sur dix apprenants. Cependant, les apprenants ne maîtrisent pas toujours la distinction entre *qui* et *que* :

Ex. 13 * *une grande tournament **que s'appelle** partille cup* (FR 9 SC texte 2)

Quatre apprenants sur dix produisent des propositions subordonnées causales introduite par *parce que* :

Ex. 14 * *Je n'ai pu pas aller à l'école cette semaine **parce que** j'ai visité ma grandmère dans l'hôpital »* (FR 9 ML2 texte 1)

Quelques élèves produisent également des propositions subordonnées temporelles introduites par *quand* :

Ex. 15 * *Et **quand** il pleut, je suis heureux* (FR 9 OL texte 2)

Selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004) ces propositions subordonnées temporelles, causales et relatives apparaissent au stade 2. Les deux apprenants qui n'ont pas produit des propositions subordonnées emploient des connecteurs pour coordonner les propositions :

Ex. 16 **Nous regardé les bon films et fait les drôle choses* (FR 9 MD texte 2)

Les apprenants commencent à produire la coordination déjà au stade 1. Pourtant, l'un des apprenants emploie le *si* conditionnel :

Ex. 17 *je serais très gaie si tu veux le dire* (FR 9 DO texte 1)

Cette structure n'apparaît qu'au stade 4.

4.1.6 Les temps verbaux

Les constructions étudiées dans cette partie sont les constructions du passé composé, de l'imparfait et du futur. Ces apprenants n'emploient pas les adverbess normalement associés à l'usage du passé composé ou de l'imparfait, il est donc très important d'essayer d'interpréter les contextes selon les critères de Riegel et al. (1994) (cf. *supra.*).

Environ 75 % des contextes du passé sont marqués comme tels soit par le passé composé soit par l'imparfait (cf. *infra*, tableaux 4). Le passé composé est productif chez tous ces apprenants, même si la forme n'est pas toujours conforme à la langue cible. Dans l'exemple suivant le participe passé est remplacé par une forme finie :

Ex. 18 * *nous avons lis* (FR 9 DO texte 1)

64 % des contextes du passé composé sont marqués comme tels. Si l'on compare avec l'imparfait, plus de contextes (72%) de l'imparfait sont marqués comme tels par les apprenants (cf. *infra* tableau 5). Ce résultat est un peu étonnant, car l'imparfait apparaît après le passé composé dans le modèle de Bartning et Schlyter (2004). Le résultat peut être lié au fait que les apprenants aient tendance à omettre l'auxiliaire dans des constructions du passé composé. Nous avons seulement considéré les constructions contenant les deux éléments du passé composé comme des marques de ce temps verbal, ce qui pourrait expliquer le résultat. Cependant, les apprenants créent plus de contextes pour le passé composé que pour l'imparfait. En outre, seulement deux apprenants sur dix emploient l'imparfait avec des verbes lexicaux tandis que cinq sur dix apprenants emploient l'imparfait avec les verbes *être* ou *avoir*. Certains apprenants ont tendance à employer le présent où on s'attendrait à un imparfait :

Ex. 19 **Quand nous sommes rentrées le temps fait gris, il pleut* » (FR 9 AH texte 2)

Schlyter (2003 : 27) a trouvé qu'au début de l'acquisition des temps du passé, les apprenants combinent le passé composé avec le présent au lieu de l'imparfait, ce qui semble être le cas de quelques élèves dans cette étude.

Or, il y a également dans certains textes un suremploi de l'imparfait dans des contextes du passé composé.

Ex. 20 **J'avais beaucoup des cadeaux à ma famille et mes copines.* » (FR 9 AW texte 2)

Ce qui suggère que la distinction entre des contextes du passé composé et de l'imparfait ne soit pas acquise. Selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004) les premiers verbes à apparaître à l'imparfait sont *avoir* et *être*, déjà au stade 2. Plus tard, les apprenants marquent l'imparfait sur d'autres verbes lexicaux comme *marcher*, *faire* etc. Dans ces textes il y a très peu de verbes lexicaux à l'imparfait, ce qui suggère que les apprenants soient encore au début de l'acquisition de l'imparfait et qu'il est fort possible que la majorité des apprenants se trouvent entre les stades 2 à 3.

En ce qui concerne les constructions du futur, tous les contextes du futur sont marqués comme tels, soit par le futur périphrastique, soit par le futur simple. Quatre des dix apprenants emploient le futur simple dans des contextes du futur. Selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004) ce temps verbal n'apparaît qu'au stade 3.

Tableau 4. Les contextes du passé

Appr.	Texte	Contextes du passé	Contextes marqués
AW1	Texte 1	6	5
	Texte 2	6	6
ML2	Texte 1	4	4
	Texte 2	12	12
AH	Texte 1	3	3
	Texte 2	9	5
SC	Texte 1	2	2
	Texte 2	5	3
KH	Texte 1	2	1
	Texte 2	1	1
MD	Texte 1	2	1
	Texte 2	4	0
OL	Texte 1	4	4
	Texte 2	6	6
OS	Texte 1	3	2
	Texte 2	4	0
DO	Texte 1	3	2
	Texte 2	2	2
KZ	Texte 1	4	2
	Texte 2	2	2
Total :		84	63 (75%)

Tableau 5. Les temps verbaux

Appr	Texte	Passé composé		Imparfait		Futur	
		Cont.	Marq.	Cont.	Marq.	Cont.	Marq.
AW	Texte 1	6	5	-	-	-	-
	Texte 2	3	-	3	3	-	-
ML2	Texte 1	4	4	-	-	2	2
	Texte 2	7	5	5	5 (1)	-	-
AH	Texte 1	3	3	-	-	-	-
	Texte 2	5	4	4	1	-	-
SC	Texte 1	2	2	-	-	-	-
	Texte 2	4	2	1	1	-	-
KH	Texte 1	2	1	-	-	-	-
	Texte 2	1	1	-	-	-	-
MD	Texte 1	2	1	-	-	-	-
	Texte 2	3	0	1	0	-	-
OL	Texte 1	4	4	-	-	3	3 (3)
	Texte 2	3	0	3	3 (1)	-	-
OS	Texte 1	3	2	-	-	-	-
	Texte 2	4	0	-	-	1	1 (1)
DO	Texte 1	3	2	-	-	-	-
	Texte 2	2	2	-	-	1	1 (1)
KZ	Texte 1	3	2	1	0	-	-
	Texte 2	2	2	-	-	1	1 (1)
Total		66	42 (64%)	18	13 (72%)	8	8 (100%)

Légende : Les chiffres placés entre parenthèse dans la colonne de l'imparfait indiquent le nombre des verbes lexicaux. Celles placées entre parenthèse dans la colonne du futur indiquent le nombre de verbes en futur simple.

4.2 Analyse des textes d'élèves de la terminale

4.2.1 Les formes finies courtes par rapport aux formes non-finies

La distinction entre les formes finies courtes et les formes non-finies est complètement maîtrisée chez quatre des dix apprenants. Cela veut dire que la maîtrise de la distinction entre les formes finies et les formes non-finies a augmenté de 20 % chez les apprenants de 3^{ème} à 40% chez les apprenants de la terminale. Il y a des cas rares où les formes finies courtes sont employées dans des contextes non-finis :

Ex. 21 * *voudrais un peu de information pour **commence** la reserche* » (FR gy3 ET1 texte 1)

Cinq apprenants sur dix emploient des formes non-finies dans des contextes finis dans des contextes du passé, ce qui peut suggérer qu'ils omettent l'auxiliaire dans des constructions du passé composé:

Ex. 22 * *je **pensé** que...* (FR gy3 HC texte 2).

Tableau 6. Les formes finies par rapport aux formes non-finies

Appr.	Texte	Contextes finis	Contextes marqués	Contextes non-finis	Contextes marqués	FNF dans un contexte fini	FF dans un contexte non-fini
ML	Texte 1	14	14 (100%)	12	12 (100%)	-	-
	Texte 2	16	16 (100%)	12	12 (100%)	-	-
FO	Texte 1	17	17 (100%)	7	7 (100%)	-	-
	Texte 2	19	17 (89%)	10	9 (90%)	2	-
VL	Texte 1	13	13 (100%)	4	4 (100%)	-	-
	Texte 2	20	20 (100%)	16	14 (88%)	-	-
AO1	Texte 1	11	11 (100%)	7	7 (100%)	-	-
	Texte 2	23	23 (100%)	14	14 (100%)	-	-
TA	Texte 1	18	18 (100%)	11	11 (100%)	-	-
	Texte 2	17	17 (100%)	11	9 (82%)	-	1
GR	Texte 1	12	12 (100%)	9	9 (100%)	-	-
	Texte 2	12	12 (100%)	7	6 (86%)	-	-
HC	Texte 1	12	7 (58%)	12	11 (92%)	5	1
	Texte 2	29	24 (83%)	14	11 (79%)	5	3
JL	Texte 1	14	14 (100%)	9	9 (100%)	-	-
	Texte 2	16	14 (88%)	10	9 (90%)	2	-
ET1	Texte 1	10	10 (100%)	4	1 (25%)	-	2
	Texte 2	6	4 (67%)	5	3 (60%)	2	-
AK	Texte 1	10	7 (70%)	4	3 (75%)	3	-
	Texte 2	14	12 (86%)	6	5 (83%)	2	-
Total		303	282 (93%)	184	166 (90%)		

Légende : **FNF** - formes non - finies **FF** - formes finies

4.2.2 L'accord sujet - verbe

Comme nous l'avons déjà mentionné, seulement les contextes où les élèves montrent la finitude seront inclus dans l'analyse (cf. tableau 6). La majorité des verbes sont accordés au sujet dans les textes de ces élèves. Nous observons que trois sur dix apprenants ont un peu de difficultés d'accorder les verbes à la 1^{ère} p.pl :

Ex. 23 * *Nous avez oublié* (FR gy3 TA texte 2)

Ex. 24 * *Et vont nous le présenter* (FR gy3 GR texte 1)

Nous avons également observé que dans des cas de référence à plusieurs personnes, un apprenant accorde le verbe plusieurs fois au pluriel, même si le sujet grammatical est au singulier :

Ex. 25 * *votre classe font* (FR gy3 ET1 texte 1)

Véronique et al. (2009 :170) écrivent que Ågren (2006) et Granget (2005) ont trouvé dans leurs études sur le développement du pluriel que les apprenants marquent l'accord du pluriel du verbe, même lorsque le sujet grammatical est au singulier. Dans ces cas, l'apprenant accorde le verbe au sujet selon des critères sémantiques au lieu des critères syntaxiques.

L'opposition entre la première et la deuxième personne du singulier est bien maîtrisée avec la copule *être* et l'auxiliaire *avoir*. Si on les compare avec les élèves de 3^{ème}, les apprenants de la terminale emploient plus de verbes lexicaux irréguliers et les accordent au sujet :

Ex. 26 *ma mère vient* (FR gy3 HC texte 2)

Ex. 27 *que je crois toute la classe aimerait* (FR gy3 FO texte 1)

L'accord à la 1^{ère} p.pl. avec la désinence *-ons* et à la 2^{ème} p.pl. avec la désinence *-ez* est productif chez les apprenants. En outre, les apprenants maîtrisent également l'accord des verbes à la 3^{ème} p.pl. en *-ont*. Le stade 3 chez Bartning et Schlyter est caractérisé par l'apparition de l'accord de la 3^{ème} p.pl. des verbes en *-ont*. Les élèves emploient très peu de verbes accordés à la 3^{ème} p.pl. en *-ent*.

Tableau 7. L'accord sujet- verbe

Appr.	Texte	Contextes finis qui demande l'accord sujet- verbe	Accord sujet - verbe de l'élève	Pourcentage de l'accord correct
ML	Texte 1	14	13	84%
	Texte 2	16	13(1)	
FO	Texte 1	17	17 (2)	97%
	Texte 2	17	16 (2)	
VL	Texte 1	13	13 (3)	97 %
	Texte 2	20	19 (3)	
AO1	Texte 1	11	11	97%
	Texte 2	23	22	
TA	Texte 1	18	18(1)	97%
	Texte 2	17	16	
GR	Texte 1	12	11	92%
	Texte 2	12	11 (1)	
HC	Texte 1	7	6	90%
	Texte 2	24	22 (2)	
JL	Texte 1	14	14	100%
	Texte 2	14	14	
ET1	Texte 1	10	9	71%
	Texte 2	4	1	
AK	Texte 1	7	7 (2)	89%
	Texte 2	12	10	
Total		280	263 = 94%	

Légende : Les chiffres entre parenthèse indique le nombre de verbes lexicaux irréguliers accordés au sujet. Les autres occurrences concernent les verbes être et avoir ainsi que les verbes modaux

4.2.3 La négation

La forme et la place de la négation sont généralement assez bien maîtrisées chez les élèves de la terminale. Tous les élèves emploient la négation *ne ...pas* lorsque le contexte le demande. Nous observons aussi un emploi émergent d'autres négations chez certains élèves comme *ne...jamais, ne...plus* et *ne...rien*. Le stade 3 de Bartning & Schlyter (2004) est caractérisé par le fait que la négation soit utilisée en accord avec la langue cible ; au stade 4 d'autres négations comme *ne...pas* comme *ne...jamais, ne...plus* et *ne...rien* apparaissent.

4.2.4 L'emploi des pronoms objets

La majorité des élèves, huit sur dix élèves, emploient des pronoms objets. La place devant le verbe lexical fini ou entre le verbe modal et le verbe lexical des pronoms objets est bien maîtrisée chez les apprenants. Il en est de même pour le placement du pronom objet devant l'auxiliaire temporel dans des constructions avec les temps composés. Nous observons également que les élèves de la terminale produisent plus de constructions pronominales que les élèves de 3^{ème}, entre deux et quatre par texte, comparé à une seule ou deux occurrences

par texte chez les élèves de 3^{ème}. Nous avons seulement trouvé deux occurrences de placement incorrect dans les textes des apprenants de la terminale :

Ex. 28 **j'ai la detesté* (FR gy3 AK texte 2)

Ex. 29 **je le vais faire* (FR gy3 ML texte 1)

La place des pronoms objet devant l'auxiliaire temporel est maîtrisée au stade 4 selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004).

4.2.5 La subordination

Tous les apprenants de la terminale produisent des subordonnées simples telles que des propositions subordonnées temporelles, causales et relatives dans leurs textes, mais également des propositions subordonnées interrogatives et complétives. En ce qui concerne les propositions subordonnées temporelles, les élèves de la terminale n'emploient pas seulement *quand*, mais également *lorsque* pour introduire la proposition. La subordination s'enrichit au stade 3 avec les formes de la subordination citées ci-dessus. Mais, nous observons également qu'il y a quelques élèves qui produisent des phrases bi-propositionnelles introduites par *il faut que*, le *si* conditionnel et le gérondif.

Ex. 30 * *Est-ce qu'il faut qu'on apprend tous les verbes dans la text ?* (FR Gy3 VL texte 1)

Ex. 31 *Je serais bien contente si vous pouvez me répondre* (FR gy3 JL texte 1)

Ex. 32 *Nous avons couru en pleurant* (FR gy3 TA texte 2)

Le *si* conditionnel apparaît au stade 4. Un peu plus tard on retrouve les énoncés bi-propositionnels avec *il faut que* même si les apprenants n'utilisent pas toujours le subjonctif après cette construction, ce qu'il faut faire d'après la langue cible. Le gérondif apparaît au stade 5, donc assez tard dans le développement dans le modèle de Bartning et Schlyter (2004).

4.2.6 Les temps verbaux

La majorité (80 %) des contextes du passé sont marqués comme tels, soit par le passé composé, soit par l'imparfait. L'imparfait pour les verbes *avoir* et *être* est productif chez neuf élèves sur dix. En comparaison avec les élèves de 3^{ème}, les élèves de la terminale emploient plus de verbes à l'imparfait et créent plus de contextes. Nous observons également

qu'un peu plus de verbes lexicaux irréguliers sont marqués à l'imparfait chez les apprenants de la terminale que chez ceux de 3^{ème}. En ce qui concerne le passé composé les apprenants marquent la majorité des contextes (72 %). Cependant, ils ont tendance à employer l'imparfait dans des contextes du passé composé :

Ex. 33 **cette vache était furieux et commençait à courir* (FR gy3 TA texte 2)

Ou l'inverse :

Ex. 34 **Quand j'ai eu 12 ans, moi et mon équipe de foot sont allées à Göteborg* (FR gy3 ML texte 2)

La distinction entre des contextes du passé composé et des contextes de l'imparfait n'est donc pas encore maîtrisée. Nous observons également que deux apprenants sur dix emploient le plus-que-parfait, mais dans des contextes du passé composé. Le plus-que-parfait apparaît au stade 4 selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004).

En ce qui concerne le futur, tous les contextes du futur sont marqués comme tels, soit par le futur périphrastique, soit par le futur simple. Trois apprenants sur dix emploient le futur simple pour se référer au temps du futur. Selon le modèle de Bartning et Schlyter, la majorité des contextes du futur sont marqués comme tels par le futur périphrastique, mais on peut également trouver des cas rares du futur simple au stade 3. Le futur simple ne deviendra plus productif qu'au stade 4.

Tableau 8. Les contextes du passé

Appr.	Texte	Contextes du passé	Contextes marqués
ML	Texte 1	6	5
	Texte 2	13	11
FO	Texte 1	5	5
	Texte 2	11	9
VL	Texte 1	3	3
	Texte 2	20	18
AO1	Texte 1	4	4
	Texte 2	19	17
TA	Texte 1	6	6
	Texte 2	16	14
GR	Texte 1	3	3
	Texte 2	9	9
HC	Texte 1	8	3
	Texte 2	20	12
JL	Texte 1	5	5
	Texte 2	11	8
ET1	Texte 1	3	2
	Texte 2	4	0
AK	Texte 1	3	0
	Texte 2	13	11
Total :		182	145 = 80%

Tableau 9. Les temps verbaux

Appr	Texte	Passé composé		Imparfait		Futur	
		Marq.	Cont.	Marq.	Cont.	Marq.	Cont.
ML	Texte 1	5	5	1	-	-	-
	Texte 2	7	7	6	3 (1)	2	2
FO	Texte 1	3	3	2	2	3	3
	Texte 2	7	4	4	4 (1)	2	2
VL	Texte 1	3	3	-	-	3	3 (2)
	Texte 2	12	8	8	6 (1)	-	-
AO1	Texte 1	4	4	-	-	2	2 (1)
	Texte 2	11	10	8	6	2	2 (1)
TA	Texte 1	6	6	-	-	2	2 (1)
	Texte 2	8	6	8	6 (1)	1	1
GR	Texte 1	2	2	1	1	1	1
	Texte 2	6	5	3	3	-	-
HC	Texte 1	7	2	1	1	-	-
	Texte 2	10	6	10	1	1	-
JL	Texte 1	4	4	1	1	-	-
	Texte 2	9	6	2	2	-	-
ET1	Texte 1	3	2	-	-	-	-
	Texte 2	4	0	-	-	-	-
AK	Texte 1	3	0	-	-	1	1
	Texte 2	6	3	7	5	-	-
Total		120	86 (72%)	62	41 (66%)	20	19 (95%)

Légende Les chiffres placés entre parenthèse dans la colonne de l'imparfait indiquent le nombre des verbes lexicaux. Celles placées entre parenthèse dans la colonne du futur indiquent le nombre de verbes en futur simple.

4.3 Résumé de l'emploi des pronoms objets, de la subordination et de la négation

Pour voir le développement de l'emploi des pronoms objets, de la subordination et de la négation plus en détail, chez les élèves nous proposons tableau 10 ci-dessous. Les lettres A, B, C etc. referont aux niveaux différents proposés par Bartning et Schlyter (2004) pour l'itinéraire de chaque phénomène linguistique. Le niveau A correspond donc au niveau le plus bas tandis que F correspond au niveau le plus avancé. Pour voir les caractéristiques de chacun de ces niveaux le lecteur est référé à l'Annexe.

Tableau 10. Résumé de l'emploi des pronoms objet, de la subordination et de la négation des élèves.

Appr.	L'emploi des pronoms objet					La subordination						La négation				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	
15 ans																
AW1			X				X						X			
ML2			X				X						X			
AH	X						X					-				
SC			X				X							X		
KH	X					X						-				
MD	X					X						-				
OL			X					X						X		
OS	X						X						X			
DO			X					X					X			
KZ			X				X						X			
Terminale																
ML				X				X						X		
FO	X						X							X		
VL				X						X				X		
AO1				X			X							X		
TA				X						X				X		
GR				X			X							X		
HC			X					X						X		
JL			X								X			X		
ET1	X						X							X		
AK			X						X				X			

Légende: Les lettres signifient les niveaux de développement de chaque phénomène linguistique cf. Annexe D

Le moins (-) = il n'y a pas d'occurrence

4.4 Les stades morphosyntaxiques des élèves

Une partie importante de notre étude est de placer les élèves dans des stades de développement afin de pouvoir les comparer aux niveaux évalués selon le CECR, pour voir s'il existe de corrélations entre les deux modèles. À partir d'une analyse morphosyntaxique détaillée des phénomènes choisis pour cette étude, nous avons tenté de classer les apprenants dans des stades de développement proposés de Bartning et Schlyter (2004). Nous avons donc pris en considération les deux textes de chaque élève pour pouvoir suggérer le stade de développement. Des fois, il s'est avéré difficile de classer les apprenants dans un seul stade nous avons donc indiqué les deux stades qui nous semblent les plus appropriés pour décrire le développement morphosyntaxique de l'élève donné. Le tableau 11 montre une image de l'apparition et l'utilisation de quelques phénomènes morphosyntaxiques chez les élèves ainsi que le classement de stades de développement. À travers les stades on voit un continuum de phénomènes linguistiques productifs chez les apprenants. Dans ce tableau les signes « - », « +- » et « + » correspondent à *pas d'occurrence*, *la forme commence à apparaître* et *bien maîtrisé* (à partir de 75% des contextes sont marqués de la forme en question).

Tableau 11. Résumé de l'apparition et de l'utilisation des phénomènes morphosyntaxiques dans les textes des élèves et les stades de développement

Appr. / Phén	KH	M D	A H	K Z	OS	A W 1	D O	S C	M L 2	O L	G R	H C	E T 1	A K	F O	M L	A O 1	V L	T A	JL
P.C	-+	-+	+	+	-+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Impf. Être/ avoir	-	-	- +	-	-	+	-	+	+	+	+	-+	-	+	+	+	+	+	+	+
Impf. V. lex.	-	-	-	-	-	-	-	-	- +	- +	- +	-	-	+	-+	-+	-	+	+	-
Fut. pér.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-
Fut. simple	-	-	-	-+	+	-	-+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-
Sub- ordin simple	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sub- ordin compl.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+
Nég. simple.	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Nég. compl	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-+	-+	-	+	-+	-+	-+	+	-+
Pr. objet	-	-	-	-+	-	-+	-+	-	-	-	+	-+	-	-	-	+	+	+	+	-+
Nous V-ons	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-
3 p.pl. <i>ils ont</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+
Stade	1-2	1- 2	2	2	2	2- 3	2- 3	2 - 3	3	3	3	3	3	3	3	3- 4	3- 4	4	4	4

Légende: Les apprenants en caractères gras sont les élèves de la terminale.

Valeurs: « - » = pas d'occurrences ; « + » = la forme apparaît ; « + » = à partir de 75 %.

Cas spécifique :

- *Pr. Obj* = « - » = omission du pronom objet ou remplacement par un syntagme nominale ; « - + » = le pronom objet est placé correctement entre le verbe modal et le verbe lexical, ainsi qu'avant le verbe lexical ; « + » = le pronom objet est placé devant l'auxiliaire temporel dans des constructions composées.
- *Nég. compl.* « + » = la forme et la place sont maîtrisées ; « + » la forme et la place sont maîtrisées et l'élève emploie également d'autres négations comme *ne...jamais* ou *ne...rien*.

Abréviations :

- *Subordin simple* = Les niveaux A-B du développement de la subordination
- *Subordin. compl* = Les niveaux C-F du développement de la subordination
- *Nég simple* = Les niveaux A-B du développement de la négation.
- *Nég. compl.* = Les niveaux C-D du développement de la négation

4.5. Analyse de stades de développement par rapport aux niveaux évalués par les évaluateurs selon le CECR

L'un de but de notre étude est de voir s'il y a des corrélations entre les stades de développement et les niveaux proposés du CECR. Ainsi, le tableau 12 nous présente les stades de développement des élèves par rapport aux niveaux évalués par les évaluateurs selon les niveaux du CECR. Dans ce tableau on peut voir que le niveau évalué selon les niveaux proposés du CECR s'accroît en fonction du stade morphosyntaxique, dès les premiers stades vers des stades plus avancés du modèle de Bartning et Schlyter (2004). Nous observons ainsi que les élèves de 3^{ème} semblent se situer aux niveaux A1 à B1 selon le CECR et entre les stades 1-3 selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004), tandis que les élèves de la terminale ont été évalués aux niveaux A2 à C1 selon les niveaux proposés du CECR et entre les stades 3 à 4 du modèle de Bartning et Schlyter (2004). Nous observons donc qu'il semble qu'il y ait une plus grande hétérogénéité aux niveaux de compétence communicative évalués pour les élèves de la terminale que pour ceux de 3^{ème}. Les élèves qui ont été classés dans les deux premiers stades sont tous évalués comme étant entre les niveaux A1 à A2 du CECR. Cependant, les élèves qui ont été classés aux stades 2-3 ne semblent pas être évalués au niveau plus élevé selon le CECR par rapport au ceux qui ont été classés aux stades 1-2. Toutefois, l'évaluatrice 2 a évalué les deux premiers textes d'AW1 et DO, qui se trouvent aux stades 2-3, au niveau B1, or elle est incertaine et indique le niveau inférieur (A2) comme niveau alternatif. En ce qui concerne les élèves classés au stade 3, l'évaluatrice 2 a évalué la majorité des textes au niveau B1 tandis que l'évaluatrice 1 a évalué la majorité de textes au niveau A2. Dès les stades 3 à 4, il nous semble qu'il ait une plus grande hétérogénéité des niveaux de compétence évalués selon le CECR. Les textes des élèves classés aux stades 3-4 sont évalués aux niveaux A2 à B2 tandis que les textes de ceux classés au stade 4 ont été évalués aux niveaux A2 à C1 du CECR. Cela pourrait suggérer qu'il y ait une plus grande corrélation entre les deux modèles aux niveaux inférieurs.

Nous observons également que l'évaluatrice 1 semble plus stricte dans son évaluation de niveau de compétence que l'évaluatrice 2, même si c'est seulement évaluatrice 1 qui a évalué deux apprenants comme étant au niveau C1. Les évaluateurs sont seulement d'accord sur le niveau évalué de treize textes parmi les quarante textes, ce qui est très intéressant. On pourrait se demander la raison de cette différence entre les deux évaluations. Nous nous interrogeons si les descripteurs proposés pour chaque niveau du CECR sont trop généraux

pour pouvoir déterminer le niveau de compétence d'un apprenant L2 où si les deux évaluatrices les ont interprétés de manières différentes.

En outre, nous observons que le premier texte chez la moitié d'apprenants est évalué au niveau supérieur par rapport au deuxième texte. Le récit semble donc plus difficile à écrire pour les élèves ce qui pourrait découler du fait qu'un récit souvent demande l'emploi des formes du passé. En revanche, le deuxième texte a été évalué à un niveau plus avancé par rapport au premier chez six élèves. Seulement quatre élèves ont eu le même niveau évalué pour les deux textes. Nous avons également observé une différence au niveau morphosyntaxique entre les deux textes et pour cela nous avons décidé de prendre en considération les deux textes pour déterminer le stade de développement de chaque élève. Notre classement du niveau morphosyntaxique de chaque apprenant représente donc une image globale à partir de des deux textes de chaque apprenant, tandis que l'évaluation faite de deux évaluatrices seulement se base sur l'un de deux textes ce qui naturellement pourrait donner une image différente et ainsi influencer notre résultat.

Tableau 12. Les stades de développement des élèves par rapport aux niveaux évalué selon le CECR

Appr 3 ^{ème}	Texte	Évaluatrice 1	Degré de certitude	Évaluatrice 2	Degré de certitude	Stade
KH	Texte 1	A1	4	A2	4	1-2
	Texte 2	A1	3	A2	4	
MD	Texte 1	A1	4	A2	2 (B1)	1-2
	Texte 2	A1	4	A2	3	
AH	Texte 1	A1	4	A2	4	2
	Texte 2	A2	2 (A1)	A2	3	
KZ	Texte 1	A1	4	A2	4	2
	Texte 2	A2	2 (A1)	A2	4	
OS	Texte 1	A1	4	A2	4	2
	Texte 2	A2	3	A2	4	
AW1	Texte 1	A2	4	B1	2 (A2)	2-3
	Texte 2	A1	3	A2	4	
DO	Texte 1	A1	4	B1	2 (A2)	2-3
	Texte 2	A1	3	A2	4	
SC	Texte 1	A1	4	A2	4	2-3
	Texte 2	A2	3	A2	4	
ML2	Texte 1	B1	3	B1	4	3
	Texte 2	B2	4	B1	4	
OL	Texte 1	B1	2 (A2)	B1	4	3
	Texte 2	A2	3	A2	4	
Terminale						
GR	Texte 1	B1	3	B1	4	3
	Texte 2	A2	2 (B1)	B1	4	
HC	Texte 1	A2	3	B1	4	3
	Texte 2	A1	3	B1	3	
ET1	Texte 1	A2	4	B1	4	3
	Texte 2	A2	3	B1	4	
AK	Texte 1	B1	3	A2	2 (B1)	3
	Texte 2	A2	3	A2	4	
FO	Texte 1	B2	4	B1	3	3-4
	Texte 2	A2	3	B1	4	
ML	Texte 1	B2	2 (C1)	B2	3	3-4
	Texte 2	B1	3	B1	4	
AO1	Texte 1	B2	3	B1	4	3-4
	Texte 2	B2	2 (C1)	B1	4	
VL	Texte 1	B2	3	B1	4	4
	Texte 2	B1	3	B1	4	
TA	Texte 1	C1	3	B2	3	4
	Texte 2	A2	3	B1	4	
JL	Texte 1	C1	3	B2	4	4
	Texte 2	B2	3	B2	3	

Légende: Le niveau entre parenthèse dans la colonne de « degré de certitude » indique le niveau alternatif indiqué par l'évaluatrice. Les niveaux en caractères gras sont les occurrences où les deux évaluatrices sont d'accord sur le niveau évalué.

4.6 Analyse de l'emploi de quelques caractéristiques discursives à chaque niveau du CECR

Le deuxième but de notre étude est d'essayer de relier les niveaux du CECR aux constructions morphosyntaxiques spécifiques qui émergent de notre analyse. Ainsi, l'étude de Forsberg et Bartning (2010 :147) montre qu'il y a un développement de quelques phénomènes grammaticaux et discursifs à travers les niveaux du CECR. Ces phénomènes sont principalement représentés par « *dont, ce que, ce qui, le gérondif, le plus-que-parfait et quelques connecteurs* ». À l'image de ce résultat nous avons décidé d'examiner l'emploi de ces phénomènes linguistiques plus en détail à chaque niveau proposé du CECR.

Tableau 13. L'emploi de quelques caractéristiques discursives et connecteurs des élèves à chaque niveau du CECR

Niveau du CECR	<i>Ce que</i>	Gérondif	Subjonctif	<i>Donc</i>	<i>Mais</i>	<i>Parce que</i>	Élèves au total à chaque niveau
A1/A2					3 (30%)	1 (10%)	10
A2					2 (33%)	2 (33%)	6
A2/B1		1 (13%)			1 (13%)	5 (63%)	8
B1		1 (20%)			1 (20%)	2 (40%)	5
B1/B2		1 (20%)			1 (20%)	1 (20%)	5
B2	1 (50%)	1 (50%)		1 (50%)		1 (50%)	2
B2/C1		1 (50%)	2 (100%)	2 (100%)			2

Légende : Les chiffres indiquent le nombre d'étudiants qui emploie les phénomènes cités à chaque niveau du CECR. Le texte 1 de DO et le texte 2 de HC ne sont pas inclus dans ce tableau puisque les évaluateurs les ont évalués aux niveaux du CECR complètement différents.

Dans le tableau 13 on voit que les deux premiers niveaux proposés du CECR sont caractérisés par l'emploi des deux connecteurs *mais* et *parce que*. À partir de A2/B1 un élève commence à employer le gérondif, puis au niveau B2 il semble que l'emploi de connecteurs s'enrichit plus avec l'apparition de *ce que* et *donc*. Au niveau B2/C1 le subjonctif est également employé conformément à la langue cible. Les deux apprenants qui ont été évalués au niveau C1 sont également les seuls à employer le subjonctif dans notre corpus ce qui pourrait indiquer que l'emploi du subjonctif pourrait être une caractéristique du niveau C1 du CECR.

5. Conclusion et discussion

Retour à la première question de recherche :

- Dans quelle mesure existe-t-il des corrélations entre les stades du développement morphosyntaxique en français L2 élaborés de Bartning et Schlyter et les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ?

D'une manière assez générale nous pouvons constater qu'il existe une corrélation de telle sorte que les niveaux de compétence évalués des évaluatrices s'accroissent dès les stades inférieurs aux stades avancés proposés par Bartning et Schlyter (2004). Les élèves qui sont classés aux stades initiaux (1 et 2) de Bartning et Schlyter sont évalués au niveau A1 – A2 par les évaluatrices. Les élèves placés au stade intermédiaire (3) sont évalués au niveau A2-B1, tandis que les élèves placés au stade avancé bas (4) sont évalués aux niveaux A2-C1 du CECR. Comme nous avons vu (cf. *supra*) le CECR considère que l'apprentissage d'une langue comprend non seulement des composantes linguistiques, mais également des composantes sociolinguistiques et des composantes pragmatiques tandis que le modèle de Bartning et Schlyter (2004) ne prend en considération que les composantes linguistiques. Par conséquent, les descripteurs de niveaux de compétence communicative donnés aux évaluatrices pour évaluer le niveau comprend également de savoir-faire sociolinguistique et pragmatique (cf. Annexe E). Par ailleurs, Forsberg et Bartning (2010) soulignent que les stades de développement n'étaient pas à l'origine élaborés pour être mis en relation avec les niveaux de compétence communicative. Ces faits pourraient expliquer les différences que nous avons trouvées entre les deux modèles. Il faut également prendre en considération que nous avons classé chaque élève selon les deux textes tandis que les évaluatrices ont évalué chaque texte séparément ce qui également pourrait influencer le résultat.

Dans un deuxième temps nous nous sommes proposé de répondre à la question suivante :
- Dans quelle mesure existe-t-il des constructions morphosyntaxiques qui permettent de définir les niveaux de compétence du CECR ?

À travers les niveaux du CECR nous observons un accroissement des phénomènes linguistiques diverses dans les productions des élèves. Dans le tableau 13 on voit clairement que quelques caractéristiques discursives et connecteurs s'enrichissent à travers les niveaux de compétence ; dès les deux premiers niveaux où les élèves emploient les connecteurs *mais* et *parce que*, aux deux derniers niveaux où les élèves emploient le subjonctif, le gérondif et *donc* conformément à la langue cible.

Par ailleurs, nous avons constaté que le subjonctif seulement est employé par les deux apprenants qui également ont été évalués au niveau C1 du CECR. On pourrait donc en tirer la conclusion que le subjonctif pourrait être une caractéristique morphosyntaxique déterminant pour le niveau C1, or c'est trop tôt pour en tirer une conclusion définitive et des études supplémentaires sont nécessaires pour vérifier ce résultat.

Cependant, à partir de notre analyse nous n'avons pas pu lier d'autres phénomènes morphosyntaxiques aux niveaux du CECR. Comme Lopez-Irankhah (2006) nous avons trouvé une grande hétérogénéité entre les élèves évalués au même niveau du CECR ainsi qu'entre les deux productions du même apprenant. Pour en prendre un exemple, le premier texte de TA est évalué aux niveaux C1 / B2 tandis que son deuxième texte a été évalué aux niveaux A2 / B1. Véronique et al. (2009 : 20) soulignent de leur part que le niveau d'acquisition de l'apprenant est hétérogène dans des domaines linguistiques différents. Ainsi on trouve souvent des productions du même apprenant à un moment donné qui sont contradictoires entre elles, ce qui pourrait expliquer la différence du niveau évalué entre les deux textes chez quelques apprenants de notre étude.

Pour terminer, même si cette étude a été modeste en nombre de productions écrites analysés, nous avons pu constater une corrélation entre les stades de développement et les niveaux de compétence proposés du Conseil de l'Europe, surtout pour les premiers niveaux. En outre, nous avons observé que les élèves montrent un emploi plus ou moins diversifié de phénomènes linguistiques en fonction des niveaux de compétence communicative.

Finalement, il serait intéressant d'effectuer des études sur un plus grand nombre d'étudiants et également d'inclure des étudiants universitaires qui ont un niveau morphosyntaxique plus avancé pour vérifier notre résultat. Par ailleurs, un plus grand nombre de productions écrites permettrait peut-être de relier d'autres caractéristiques morphosyntaxiques discriminantes entre les niveaux du CECR.

6. Références bibliographiques

Alderson, J.C. (2007) The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal* n° 91 658-662.

Alderson J.C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, S. (2004) *The development of specifications for item development and classification within the common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Reading and listening*. Final report of the Dutch DEF construct project. Présenté à un séminaire sur la recherche du CECR à l'université d'Amsterdam.

Bartning, I. & Schlyter, S. (2004) Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français *Journal of French Language Studies* n° 3 281-299.

Beacco, J.- C., Bouquet, S. & Porquier, R. (Eds.) (2004a) *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Paris : Didier.

Beacco, J.- C., Bouquet, S. & Porquier, R. (Eds.) (2004b) *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Paris : Didier.

Devitt, S. (2004) Le cadre européen commun de référence pour les langues et les recherches sur l'acquisition des langues L1+ n. In Beacco, J.- C., Bouquet, S. & Porquier, R. (Eds.) *Niveau B2 pour le français. Textes et références* (9-16) Paris : Didier.

Forsberg, F. & Bartning, I. (2010) Can linguistic features discriminate between the communicative CEFR-levels? A pilot study of written L2 French. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.) *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, 133-157.

Granget, C. (2005) Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés du français. In Granfeldt, J. & Schlyter, S. (Eds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. PERLES* n° 20 111-123, Lund

Hulstijn, J.H. (2007) The shaky ground beneath the CEFR : Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal* n° 91 633-667.

Hulstijn, J. H. (2010) Linking L2 proficiency to L2 acquisition: Opportunities and challenges of profiling research. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.) *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, 233-238.

Hulstijn, J.H., Alderson, J.C. & Schoonen, R. (2010) Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.) *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, 11-20.

Kuiken, F., Vedder, I. & Gilabert, R. (2010) Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.) *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, 81-100.

Lopez-Irankhah, S. (2006) Existe-t-il un lien entre les niveaux proposés par le Cadre Européen Commun de Référence et les stades de développement morphosyntaxique ? Première analyse d'un corpus de productions écrites en français langue étrangère de niveau B2. *Colloque international, recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Paris. Disponible sur : <http://www.groupepca.org/h/colloque2006/actespdf/lopez.pdf>

Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (Eds.) (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Sanell, A. (2007) *Parcours acquisitionnel de la négation et de quelques particules de portée en français L2* Thèse de doctorat. Stockholm : Université de Stockholm.

Schlyter, S. (2003) Stades de développement en français L2. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du "Corpus Lund" (première version, 2003-12-18) disponible sur : <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&fileOid=624010>

Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, CECR (2001) Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques Strasbourg. Paris : Didier.

Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O. & Prodeau, M. (2009) *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Ågren, M. (2006) *Acquisition de la morphologie silencieuse en français langue étrangère à l'écrit, le cas de l'accord en nombre*. Présenté au Congrès des Romanistes Scandinaves à l'université de Copenhague.

Ågren, M. (2008) *À la recherche de la morphologie silencieuse sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Thèse de doctorat, Université de Lund : Études romanes de Lund 84. Disponible sur : <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1267092&fileOid=1267127>

Sources de l'internet

Le Conseil de l'Europe, Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR.asp? (consulté le 12 janvier 2012)

Le Conseil de l'Europe, Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp (consulté le 12 janvier 2012)

L'université de Jyväskylä, le projet de CEFLING <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/cefling/en> (consulté le 12 janvier 2012)

Skolverket (2011) Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Disponible sur: http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/publikationer?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FResultSet%3Fupp%3D0%26m%3D21%26w%3DNA%26TIVE%2528%2527title%2Bph%2Bwords%2B%2527%2527kommentar%2527%2527%2527%2529%26order%3Dnative%2528%2527dateweb%252FDescend%2527%2529 (consulté le 12 janvier 2012)

Annexe A : Les textes des élèves de quinze ans

FR 9 AW1 texte 1

Chère Birte!

Je n'ai été pas à l'école la semaine d'ernière. C'est parceque j'éété en Espagne, à Madrid. Et je n'ai fait des pages au livre d'exercise que vous avez fait avec tous le monde. Est-ce que c'est possible de faire ça après lundi? Je n'ai pu pas lire les pages au livre de text parceque vous n'avez pas pu me donner le livre.

Je n'ai pas les feuilles pour la exame la semaine prochaine. Est-ce que vous pouvez me les donner? Et la exame, quelles pages et inclusés?

Merci en avant!

FR 9 AW1 texte 2

Mon anniversaire cette année était très drôle. J'avais beaucoup des cadeaux à ma famille et mes copines. Vous mangiez un super bon gateau et j'étais contente toute la journée. Cette anniversaire était la plus bonne que j'avais.

FR 9 ML2 texte 1

Chère Birte

Je n'ai pu pas aller à l'école cette semaine parce que j'ai visité ma grandmère dans l'hôpital. Elle est très malade, elle a une grippe. Je trouve qu'elle va mourir. Je sais que nous avons un grand test en Français mais je ne sais pas quand! Quand est le test?

Vendredi je vais à l'hôpital encore une fois... Si le test est ce jour, est-ce que je peux faire le test un peu tard?

Quand je n'y pas ici, on a eu plus devoirs? Est-ce que j'ai raté beaucoup?

à bientôt

FR 9 ML2 texte 2

Quand j'avais 10ans j'ai eu un grand gâteau à mon anniversaire. Il était en chocolat et vanille et je l'adorais! J'ai dit : Qui a fait ce gâteau, je l'aime!

Mon père a répondu: Toute la famille a fait le gâteau ensemble!

Quand mon père disait ça j'étais très heureuse! Ils faisaient un gâteau pour moi, seulement pour moi!

C'était mon meilleur anniversaire!

FR 9 AH texte 1

Bonjour Birte!

J'ai été dans mes grandes parents pendant la semaine.

Excuse moi mais j'ai oublié quand est la preuve? Le texte dans la page 12 est'que ce important?

Nous avons eu quel-que devoirs pour mardi? Le texte pour le prochain semaine, je peut rentre a toi lundi?

Bon weekend

FR 9 AH texte 2

Une fois quand j'ai été avec ma compine nous sommes allées a la piscine. Il fait très beau, le soleil brille, une jour formidable! Quand nous sommes rentrées le temps fait gris, il pleut. Moi et ma copine, nous sommes allées au café a la place. C'était un très jolie jour, malgré il pleu.

C'était drôle que tu peut faire drôle choses quand c'est pas comme tu imaginé

FR 9 SC texte 1

Bonsoir madame!

Si j'ai été en Italie pour visiter ma petite-copine la semaine dernière je n'ai pas été dans l'école. Et si tu sais vous avez une teste la semaine prochaine j'ai des questions que je voudrais te questionner.

Le premier question que je voudrais questionner est quelle pages dans le livre de text était? Je sais que vous avez 25-30 mais rien beaucoup.

Et comment des pages dans la livre de excercise, 10 où 20 pages?

Merci en instance madame et bon week-end.

FR 9 SC texte 2

C'était l'été l'année dernière. Je vais à Göteborg pour faire du handball avec mon équipe. Nous avons joué dans une grande tournament que s'appelle partille cup. Partille Cup est une très très grande tournament que des équipés de tout le monde arrivé. L'année dernière nous avons joué contre une équipe de Nigeria. ça va fait très drôle et intéressant.

FR 9 KH texte 1

bonjour madame charlotte, ça va?

Moi, ça va très bien, je suis en vacance dans la Paris pendant une semaine. j'ai deux questionnes pour le test. le primere questionne est si le test est difficult? et est le test très long?

Pendant mon vacense, vous avez fais le excercise pour le test? et est ton cour bien?"

Au revoir madame!

xo felicity

FR 9 KH texte 2

hier, j'ai écouté une chanson à beyonce. La chanson est sur une fille et un garçon, ils sont amoureux mais la mère pour la fille n'aime pas le garçon. Mais le couple sont toute amoureux.

FR 9 MD texte 1

Bonjour Birte!

J'ai été malade pendant la semaine. J'ai deux questions pour le preuve. Le texte "Le restaurant", c'est pour le preuve? Et "Max un bon danseur", c'est pour le preuve aussi? Qu'est-ce que vous fait lundi et jeudi?

Merci beaucoup et bon weekend!

FR 9 MD texte 2

Une fois moi et mes copines été à ma copine. Nous regardé les bon films et fait les drôle choses. ça été très drôle toute la soir.

FR 9 OL texte 1

Bonjour!

J'ai été malade pendant une semaine maintenant mais demain j'irai à l'école. Je sais que nous avons un teste et je le ferai. J'ai un question - quelle pages avons-nous pour le teste? Et aussi, est les mots très important? Il sera très bien si tu peux me le dire.

Aussi, à l'école, avez vous regardé un film? J'aimerais regarder le film après le teste. Vous avez eu des devoirs que je n'ai pas fait?

Alors, à lundi!

FR 9 OL texte 2

Hièr je visiterais un parc. Le soleil, et des fleurs. Toute était beau. Je faisais un picnic avec mes copains. Nous jouerons au foot est c'était très drôle. Après, il pleuvait. Et quand il pleut, je suis heureux. Et ça, c'est parceque j'aime cet jour!

FR 9 OS texte 1

Bonjour

J'ai été malade pendant la semaine et je suis très desolé. J'ai mal à les yeux. Mais pendant la semaine j'ai fais mes devoirs. Je sais que nous avons une teste mais je suis confuse a les mots. Quelle mots est très important et quelle mots n'est pas très important? Quand est-il?

Au revoir

FR 9 OS texte 2

Il y a une semaine, moi et mes copains joué au foot dans la Playstation 3. Il a très drôle, nous rigolons et mangons délicieux norriture. Mon copain Christian gagné mais la fois prochaine, je gagnerai.

Bisous-bisous

FR 9 DO texte 1

Bonjour!

C'est David.

J'ai été malade, pendant la semaine. J'ai mal a la gorge. qu'est que c'est nous avons lis en français pendant la semaine? Il est important?

je ne soviens de quelle pages on a pour les epreuves?

je serais très gaie si tu veux le dire.

Et quelle date est notre epreuve?

Au revoir et avoir un bon week-end!

FR 9 DO texte 2

Je me souviens de l'anniversaire de mon frère!

Mon frère, il est dix-huit ans. Il s'appelle Tintin

Son anniversaire il est le cinq avril. Il a toujours demandé un cheval, et dans son anniversaire ma mère a économisé de l'argent pour acheter un cheval pour mon frère.

Il sera très gai. C'est un très heureux story!

FR 9 KZ texte 1

Bonjour Madame !

J'ai été à Allemend la semaine dernière, il fait très beau toute la semaine. C'est presque j'ai eu pas été dans l'école cette semaine.

Erik me dit toutes les exercices pour le grand test.

Vous avez un grand test de français la semaine prochaine ?

Je comprends tous les exercices mais tu m'aider avec une question?

Au revoir Madame

À bientôt.

FR 9 KZ texte 2

Une fois j'ai été à Malmö avec mon équipe de handball pour un grand tournoi. Nous sommes la meilleure équipe dans le monde. Nous avons gagné tout le tournoi. Je crois il faut très bon et un très très joli week-end pour moi. Je ne oublierai pas ce week-end.

Annexe B : les textes des élèves de la terminale

FR Gy3 ML text1

Bonjour!

J'ai été malade pendant toute la dernière semaine et c'est à cause de ça que je n'ai pas été en classe. Les amis m'ont dit que nous avons un enseignement pour la prochaine semaine. Quel enseignement est-ce que c'est? Je veux bien le faire et si tu me laisses, je le vais faire à la maison. Est-ce que l'enseignement difficile et longue où bien facile et court? Il y a des alternatives où est-il un enseignement avec seule une chose à faire?

Finalement, je ne sais pas si j'ai fait tout ce que je doit pour recevoir une bonne note dans le cours. Est-ce que tu peux me dire les choses qu'on doit savoir pour passer le cours? Aussi, il y a une dernière teste de toutes les choses que nous avons fait?

Merci beaucoup!

FR Gy3 ML text2

Une chose que je ne vais jamais oublier est le Gothia Cup. Quand j'ai eu 12 ans, moi et mon équipe de foot sont allées à Göteborg pour participer dans le grand tournoi.

Après les matches intenses et les jours durs, nous sommes arrivées dans le semi-final.

L'autre équipe vient d'un autre pays du monde, très loin d'ici. Mon équipe et moi voulons bien gagner.

Malheureusement, nous avons perdu avec 0-4 et finalement nous avons reçu le troisième prix.

Même que nous espérons de gagner, la cérémonie dans Ullevi quand j'ai reçu ma médaille de bronze était très magnifique. Tous les parents étaient là, et les autres équipes.

Je ne vais jamais oublier Gothia Cup 2005 - même si j'ai retourné la prochaine année avec une autre équipe de foot - parce que c'est la dernière grande chose que j'ai fait avec mon premier équipe de foot. On rappelle les choses comme ça.

FR Gy3 FO text1

Bonjour M.Jönsson. Comme vous savez, je n'étais pas à l'école la dernière semaine. C'est parce que j'étais très malade. J'ai eu mal à la gorge et j'ai eu une grande enrhumée.

Mes copains ont dit que nous avons une grande composition à faire pour la semaine prochaine. J'ai deux questions de cette composition.

On va écrire de quoi?

On va écrire combien mots?

J'ai aussi deux questions à regard la toute course:

Est-ce qu'on apprend le gérondif dans cette course?

Nous allons lire un livre pendant la course? Si c'est le cas j'ai un beau livre qui s'appelle "Un aller simple" que je crois toute la classe aimerait.

Au revoir et à demain

FR Gy3 FO text2

J'ai joué tennis pour presque toute ma vie et j'ai joué beaucoup de matches. Mais il y a un match spécial dans ma carrière. C'est la première match que j'ai gagné.

J'étais 10 ans et mon grand rêve était devenir un joueur professionnel. J'ai joué peut-être dix compétitions, mais je n'ai jamais gagné une matche. Je croyais que je ne serais jamais un grand star. Mais au ce moment je gagné ma première matche dans un tournement qui s'appelle "Kalle anka cup" et mon rêve était vivant.

C'est une matche qui je vais souvenir pour toute ma vie parce que j'ai toujours et je vais pour toute ma vie aimer le sport. Maintenant je sais que je n'étais pas un star, mais je crois je vais jouer pour la plupart de ma vie.

FR Gy3 VL text1

Bonjour !

Comme je suis malade je n'ai pas fait l'exercice. Je la ferai demain mais il y a deux choses concernant l'exercice que je n'ai pas compris.

1. Est-ce qu'il faut qu'on apprend tous les verbes dans la text ?

2. Est-ce qu'il faut qu'on peut traduire toute la texte ?

Dites-moi et je vous donnerai l'exercice demain soir.

J'ai aussi deux questions à propos de le cours;

Qu'est-ce qu'on va faire après cette thème de le système français et pourquoi avez-vous me donné une "G" sur l'épreuve dernière ?

Bien amicalement

FR gy3 VL text2

Cette pâque je suis allé à New York avec mes grand-parents, mon petit-frère, ma cousine et une copine de ma grand-mère.

La copine avait travaillé un an comme au pair dans une famille dans Brooklyn quand elle était

jeune et elle connaissait bien les rues de New York. Une soir elle nous a emmener pour visiter la famille. On prenait le metro. La famille était très sympa et ils nous avaient inviter pour dîner. Nous mangéait et on a discuté les différences de nos pays. Ils ont dit qu'à New York tout était moche. Ils ont visité la Suède une fois et ils l'ont trouvé très belle. C'était vraiment intéressant, écouter des Américains discuter la Suède.

Quand on a bu du thé on a prendre adieu promettant que si la famille voudrait revenir à la Suède il faut qu'ils nous visiteront.

Faire connaissance avec une famille Américaine était peut-être la part la plus intéressant de toutes ces vacances.

FR Gy3 AO1 text1

Bonjour professeur, comme vous savez j'ai été absente la semaine dernière. Qu'est-ce qui est passé, c'est que j'ai été très malade. Pour ça je n'ai pas reçu l'information donnée à les autres sur la dissertation. Alors, j'ai deux questions à poser : De quoi nous allons écrire ? Et environ combien de mots préférez-vous ?

J'ai aussi des questions sur le sujet il-même : Combien de choses nous resterons à faire ? Et la présentation orale la dernière mois, est-ce que c'est une partie importante du cours ?

Merci beaucoup, et à mercredi !

FR Gy3 AO1 text2

Il y a quatre ans que j'ai eu une victoire très importante pour moi, mais je vais commencer au début. Pendant quelques années j'avais peur de partager dans des compétitions. À cause de ça, je n'avais pas partagé dans une compétition il y a longtemps. Mais la vérité, c'est que j'aime partager dans des compétitions, alors ça me manque beaucoup. Pour ça j'ai décidé de partager même si j'avais peur.

Je l'ai fait, et j'ai réussi. J'étais si contente quand je suis fini, que je ne pense pas de quoi les jugés ont pensé. Mais après quelques minutes quelqu'un a couru vers moi et m'a dit qu'il n'y a pas quelqu'un avec des points plus haut que moi. J'étais très heureux, mais j'ai pensé que bientôt il y aura une personne avec des points plus haut que les miens. Mais non, quand tous les personnes qui partagent a reçu ses points, la victoire est toujours à moi. Ce n'était pas seulement une victoire de la compétition, c'était aussi une victoire du peur.

FR gy3 TA texte 1

Bonjour Johm!

J'ai raté la dernière classe lorsque je suis allée à Malmö pour un interview dans un restaurant où j'espère travailler cet été. Fredrik m'a raconté qu'on va faire une composition sur le roman qu'on a justement lu, pour la semaine prochaine.

Est-ce qu'on peut écrire complètement ce qu'on veut dans cette composition ou avez vous annoncé certaines choses que vous voulez qu'on écrive ?

Je me demande aussi de quelle importance cette text est. Moi j'ai bien de chose à faire dans tous les cours maintenant donc je suis un peu stressé. Je ne crois pas que je pourrai faire cette composition si bien que je veux et que j'ai fait avant.

À lundi!

Cordialement, Theresia

FR gy3 TA texte 2

Je vais me souvenir toujours de ce jour lorsque moi et mes soeurs étions avec vos amis à notre maison au bord de la mer. Là, il y a beaucoup de vaches. Un jour nous avez oublié le collier de notre chien dans un endroit où il ya des vaches. Quand nous sommes allées le chercher il y a telle de vaches dans cet endroit. Nous pensions que cela était très intéressant. Ma petite soeur voulait monter qu'elle n'avait rien peur et elle était allé proche d'un vache. Alors la mère de cette vache était furieux et commençait à courir après nous. Nous avons couru en pleurant. Je n'ai jamais couru si vite - j'ai vraiment avez un chock d'adrenaline ! Donc tout allait bien et maintenant c'est plutôt un bon souvenir.

FR gy3 GR texte 1

Bonjour monsieur!

Je suis désolé que je n'étais pas aux leçons cette semaine, j'ai été malade. J'ai deux questions par rapport à l'exercice pour la semaine prochaine. Combien de mots était le minimum ? Et vont-ils nous le présenter au tableau?

Avons-nous beaucoup plus de moments à faire avant que le cours est fini? J'ai lu à skolverket.se que c'est obligatoire de faire une présentation orale pour finir Franska steg 5, j'ai peur de parler pour la classe, est-ce que je dois le faire, peut-être c'est possible que je fais un power-point?

FR gy3 GR texte 2

L'été dernière un ami et moi sommes allés en France. Un jour quand nous nagions à la méditerranée un dolphin m'a emmené à Afrique. Là, j'étais dans une plage avec personne que moi pour quatre jours. Je n'avais pas de nourriture et j'ai perdu en moins vingt kilos. Mais un jour un capitaine d'un avion m'a vu et il m'a sauvé. Cette histoire est très importante pour moi parce que j'étais presque mort, mais je vive maintenant et je crois que ça me donne beaucoup de confiance.

FR gy3 HC texte 1

Salute Stina!

J'ai été malade à la tête et le docteur me dit que je reste à la maison. C'est parce que je n'ai pas pu aller à les leçons cette semaine. Que-ce que on fait cette semaine? Vivianne me dit que c'est un devoir pour la semaine après mais elle ne dit pas quoi je devrai faire. C'est un devoir oral? ou peut-être je doit écrire un texte?

Et autrement qu'est-ce que je fait pour gagné le noté MVG?

Pendant cette cour je trouve qu'est très difficile à savoir.

Pendant le reste par le cour qu'est-ce que nous faisons? parce que c'est très important pour moi à savoir quand je veux bien avoir MVG.

Salute

FR gy3 HC texte 2

Un jour quand j'ai été sept ans, ma mère vient pour faire de shopping et j'ai été seul. Je pensais que j'ai été le seule personne à le monde et je ferais que ce que je veux. J'ai mangé presque tout les bonbons et a commencé peindre mon chambre qui était blanc avec un criot noir. Quand j'ai été presque finir ma mère entre la maison et sudant je sais que je n'ai pas été seul dans le monde. Ma mère a été furieuse et j'ai été très désolé et dit "pardon, mais je crois que j'ai été seul dans le monde et que tu ne retrouves pas!"

Je ne oublie pas parce que je me demande que pour un garçon qui est sept ans fait ça quand il croit que il est seul dans le monde. Si j'ai été à le monde maintenant je serais désolé et ne savoir pas quoi je fais. Un enfant pense un peu différent.

FR gy3 JL texte 1

Bonjour monsieur!

La semaine précédente il a fallu que je fasse une visite chez ma grande mère. Elle ne va pas très bien et j'ai pensé que c'était bien de la soutenir pour quelques jours. Maintenant je suis donc revenue à l'école.

J'ai compris qu'on a un travail à faire pour la semaine prochaine, mais je ne sais pas exactement de quoi il s'agit. Est-ce que vous pouvez m'expliquer, s'il vous plaît?

Combien de pages faut-il écrire? Est-ce qu'il y a certaines règles concernant la tailles des lettres? Je serais bien contente si vous pouvez me répondre dès que possible.

Cordialement,

FR gy3 JL texte 2

Il y a quelques semaines, je suis allée visiter une amie qui habite à Göteborg. En même temps, il y avait aussi ma meilleure amie de Lund qui allait visiter son amie à Göteborg. Nous, toutes les deux, sont donc allées en train pour Göteborg.

En sortant du train à la gare de Göteborg, j'ai vu mon amie et on s'embrassées. Ma meilleure amie, elle a aussi rencontré son amie. Soudain, ma copine regarde la copine de ma meilleure amie et elle recoît un regard étonné. En fait, la copine de ma meilleure amie et ma copine de Göteborg étaient camarades de classe. Quand on a toutes compris cette coïncidence sensationnelle on s'est mises à rire.

Cette expérience laisse vraiment des traces dans mes mémoires, parce-ce qu'elle montre bien que le monde n'est pas très grand quand même.

FR gy3 ET1 texte 1

Salut,

Je n'ai pas attend les leçon de la classe française le semain derrière parce que j'aille en Allemange pour viste ma grand mère.

J'ai entendu à votre classe font un projet pour les traditions en France pendant le vaçation, qu'il vaut être fini la prochain semain. Je n'ai pas de information de la projet et je veux voudrais un peu de information pour commence la reserche.

J'ai un peu de question pour vous.

Le forme de la projet, c'est un presentation de orale ou un presentation écrire?

Les principales pour le information pour cette projet?

Et pour la classe en général..

Cette projet, c'est très ou un peu importance pour le result en totalt?

Et le relevance de la projet, c'est très important pour le future de la course et le éducation?

FR gy3 ET1 texte 2

Dans ma vie je rencontré la visite en Sud Afrique avec ma mère, mon père et mes deux frères. Pendant la visite notre famille faisons des safaries avec un guide dans une petite reservate. Dans cette safarie notre famille font la opportunité pour voir les animaux comme les elephants, les giraffes et les crocodiles dans la nature. Je croix cette experience fait un grand impression de moi parce que ce n'est pas dans la vie ordinaire pour un suedois, pour un exemple, que voir les animaux.

FR gy3 AK texte 1

Chère Stina,

Je suis desolée pour etait pas en classe. J'éte malade toute la semaine. Mon ami me dit qu'on a une redaction pour la prochain classe. Qu'est-ce que on va faire? Est-ce que c'est une redaction important pour la note?

Quelle sujet est-ce qu'on en écrire? Il faut que on écrire combien des mots?

FR gy3 AK texte 2

Quand j'étais petite, j'avis une petite bateau. En temps de temps je faisait la voile à Bohuslän, près de Göteborg, mais j'ai la detesté!

Un jour, je tombé a la mère. J'avais beaucoup de peur! Mais heureusement j'ai pu nager. L'eau ne pas friod, et il faisat beau. La soleil a grillé. Après quelque minutes je me suis trouvé confortable.

C'étais un souvenir important parce que je ne eu plus peur pour la mère, et aujourd'hui j'aime bien des bateaux. J'ai m'appri que la mère ne pas dangereux.

Annexe C : Les niveaux d'étude du français des élèves de la terminale selon le système scolaire suédois

Tous les élèves de la terminale sont des apprenants suédophones de la 7^{ème} année d'apprentissage du français, mais aux niveaux d'étude différents du système scolaire suédois. Selon la direction générale de l'enseignement scolaire suédoise (2011) le niveau 5 correspond au niveau B1 du CECR et le niveau 6 au niveau B2 du CECR.

Apprenant	Niveau d'étude du français
FO	5
VL	5
AO1	5
TA	5
JL	5
GR	6
HC	6
ET1	6
AK	6
ML	6

Annexe D : L'itinéraire acquisitionnel de la subordination, la négation et l'emploi des pronoms objets selon Bartning et Schlyter

Dans notre analyse nous nous servons de la description détaillée du développement morphosyntaxique de l'emploi des pronoms objet, de la négation et de la subordination présentée par Bartning et Schlyter (2004 : 289 *sqq.*).

La négation

A. La première négation à apparaître est la réponse *non*. Les apprenants emploient également *non* ou *nonpas* suivi d'un mot lexical.

B. Puis, les apprenants commencent à utiliser la négation *ne...pas*, mais la forme et la place de la négation sont assez incertaines. On peut trouver le *ne* préverbale sans le *pas* postverbale ou l'inverse.

C. Plus tard, la forme et la place de la négation sont maîtrisées. Les apprenants commencent également à employer les négations *ne...jamais* et *ne...rien*.

D. Finalement, on peut trouver des constructions avec *ne...aucun* ou *ne...plus*. Ce n'est qu'assez tard dans le développement qu'on trouve un sujet nié; *personne*.

L'emploi des pronoms objet

A. D'abord le pronom est omis ou remplacé par un syntagme nominal.

B. Puis, on trouve une forme accentuée du pronom après le verbe lexical ; « *il dit lui* »

C. Plus tard, l'apprenant place le pronom correctement entre le verbe modal et le verbe lexical, mais également incorrectement entre l'auxiliaire et le verbe lexical. Il semble que la position avant le verbe lexical apparaît un peu tard ou au presque au même temps.

D. À un niveau avancé l'apprenant place le pronom objet devant l'auxiliaire dans des constructions composées.

E. Les derniers pronoms à apparaître sont les adverbes *en* et *y*.

La subordination

A. Premièrement, l'apprenant construit des énoncés simples, des juxtapositions en utilisant des connecteurs comme *et*, *mais*, *puis*.

B. Puis, les apprenants commencent à produire des énoncés bi-propositionnels introduites par *quand*, *parce que*, *qui* et *que*.

C. Ensuite, on trouve le *si* conditionnel ou interrogative.

D. Plus tard, apparaissent les énoncés bi-propositionnels introduites par *il faut que*.

E. Encore plus tard, des structures intégrées et elliptiques apparaissent donc des infinitifs, des gérondifs ainsi que des ellipses. Il y a également une émergence de *dont* relatif.

F. Finalement, assez tard dans le développement morphosyntaxique on trouve des connecteurs comme *enfin* et *donc*.

Annexe E : Descripteurs du CECR donnés aux évaluatrices

	OVERALL WRITTEN PRODUCTION	WRITTEN INTERACTION	CORRESPONDENCE & NOTES, MESSAGES, FORMS	CREATIVE WRITING & THEMATIC DEVELOPMENT & COHERENCE AND COHESION
A1	Can write simple isolated phrases and sentences	Can ask for or pass on personal details in written form.	Can write a short simple postcard. Can write numbers and dates, own name, nationality, address, age, date of birth or arrival in the country, etc. such as on a hotel registration form.	Can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do. Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and' (et) or 'then' (puis, après).
A2	Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like 'and' (et) 'but' (mais) and 'because' (parce que).	Can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need.	Can write very simple personal letters expressing thanks and apology. Can take a short, simple message provided he/she can ask for repetition and reformulation. Can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need.	Can write about everyday aspects of his/her environment, e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences. Can write very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, present or most recent job. Can write short, simple imaginary biographies and simple poems about people. Can tell a narrative or describe something in a simple list of points. Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a narrative or describe something as a simple list of points. Can link groups of words with simple connectors like 'and' (et) 'but' (mais) and 'because' (parce que).
B1	Can write straightforward connected texts on a range of familiar	Can convey information and ideas on abstract as well as concrete	Can write personal letters giving news and expressing	Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his/her

	<p>subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</p>	<p>topics, check information and ask about or explain problems with reasonable precision. Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important.</p>	<p>thoughts about abstract or cultural topics such as music, films. Can write personal letters describing experiences, feelings and events in some detail. Can write notes conveying simple information of immediate relevance to friends, service people, teachers and others who feature in his/her everyday life, getting across comprehensibly the points he/she feels are important. Can take messages communicating enquiries, explaining problems.</p>	<p>field of interest. Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text. Can write a description of an event, a recent trip – real or imagined. Can narrate a narrative. Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points. Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.</p>
B2	<p>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</p>	<p>Can express news and views effectively in writing, and relate to those of others.</p>	<p>Can write letters conveying degrees of emotion and highlighting the personal significance of events and experiences and commenting on the correspondent's news and views.</p>	<p>Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences, marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his/her field of interest. Can write a review of a film, book or play. Can develop a clear description or narrative, expanding and supporting his/her main points with relevant supporting detail and examples. Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some 'jumpiness' in a long contribution. Can use a variety of linking words efficiently to mark clearly the</p>

				relationships between ideas.
C1	Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion.	Can express him/herself with clarity and precision, relating to the addressee flexibly and effectively.	Can express him/herself with clarity and precision in personal correspondence, using language flexibly and effectively, including emotional, allusive and joking usage.	Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind. Can give elaborate descriptions and narratives, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. Can produce clear, smoothly flowing, wellstructured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
C2	Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.	As C1.	As C1.	Can write clear, smoothly flowing, and fully engrossing stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted. Can create coherent and cohesive text making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of cohesive devices.