

L'université de Lund  
FRAK01 Printemps 2012  
Mémoire de 90 crédits

## **Le niveau de langue chez une apprenante tardive avancée de français langue seconde**

*L'effet de l'âge de début d'acquisition sur la prononciation et la  
morphosyntaxe*

Lotta Bonnevier  
Directeur de mémoire : Jonas Granfeldt

# Table des matières

<b>1. Introduction</b>	<b>1</b>
1.1 <i>But de l'étude</i>	2
1.2 <i>Questions de recherche</i>	2
<b>2. Partie théorique</b>	<b>3</b>
2.1 <i>L'Hypothèse de la période critique (l'HPC)</i>	3
2.1.1 Études en faveur de l'HPC	3
2.1.2 Études à l'encontre de l'HPC	7
2.2 <i>Les stades d'acquisition de français L2</i>	9
2.2.1 Les traits linguistiques indiquant un niveau avancé	10
2.2.2 La morphologie verbale	10
2.2.3 Le temps, le mode et l'aspect (le TMA)	11
2.2.4 La morphologie nominale	11
2.2.5 Le niveau discursif	12
<b>3. Méthode</b>	<b>12</b>
3.1 <i>Première partie : Jugements de prononciation globale</i>	13
3.1.1 Corpus	14
3.1.1.1 Les apprenants de français	14
3.1.1.2 Locutrices natives	15
3.1.1.3 Les juges	16
3.1.2 Matériel	17
3.1.3 Consignes aux participants	17
3.1.4 Consignes aux juges	18
3.2 <i>Deuxième partie : Analyse morphosyntaxique</i>	18
3.2.1 Présentation détaillée de la participante ciblée (A1)	19
3.2.2 Matériel	19
3.2.3 Consignes à la participante ciblée (A1)	20
<b>4. Résultats et analyse</b>	<b>20</b>
4.1 <i>Première partie : Jugements de prononciation globale</i>	20
4.2 <i>Deuxième partie : Analyse morphosyntaxique</i>	22
4.2.1 La morphologie verbale	22
4.2.2 Le temps, le mode et l'aspect (TMA)	23
4.2.3 La morphologie nominale	25
4.2.4 Le niveau discursif	27

<b>5. Conclusion</b>	<b>28</b>
<b>6. Références bibliographiques</b>	<b>31</b>

# 1. Introduction

Depuis la fin des années 1960, de nombreuses études ont été faites dans le domaine d'acquisition des langues secondes (L2). Une notion vivement discutée dans ces recherches est l'hypothèse de la période critique (HPC) pour l'acquisition du langage. Selon cette hypothèse très controversée, il existerait une période de l'enfance pendant laquelle il est favorable, ou même nécessaire, d'apprendre une L2 afin de pouvoir ultérieurement la maîtriser au même niveau que les locuteurs natifs de cette langue.

Les opinions concernant le début, la fin et l'étendue dans le temps de la période critique divergent parmi les chercheurs du domaine d'acquisition des L2. D'après certains tenants de cette hypothèse, la période prend fin vers la puberté (Long, 1990 ; Scovel, 1988, par exemple). Conséquemment, un apprenant d'une L2 qui commence son acquisition après cette période, auquel les chercheurs réfèrent généralement comme un apprenant tardif (Birdsong, 2003 ; Singleton, 2003, entre autres), n'arrivera jamais à une maîtrise complètement authentique, c'est-à-dire identique à celle d'un locuteur natif de cette langue (Lenneberg, 1967 ; Scovel, 1988, entre autres). Beaucoup de chercheurs argumentent à l'encontre de l'HPC en affirmant qu'il existe peu de données qui la confirment (Hamers & Blanc, 1989) et même un bon nombre d'études qui la contredisent (Palmen, Bongaerts, & Schils, 1997). Parmi ceux qui ont des réserves vis-à-vis l'HPC, plusieurs soulignent que la maîtrise finale d'une langue semble dépendre de nombreux facteurs différents et non pas seulement de celui de l'âge de début de l'acquisition (Bongaerts, 1999 ; Singleton, 2003).

Selon certaines études (Long, 1990, entre autres), il semble que le domaine de la prononciation soit le plus sensible à un début d'acquisition tardif. Selon cette étude, il serait alors particulièrement difficile d'acquérir une prononciation authentique si l'apprentissage de la L2 a commencé après 12 ans. Pour la compétence morphosyntaxique, la période critique s'étend jusqu'à 15 ans, d'après Long.

Cependant, certains chercheurs (Birdsong, 2003, entre autres) soutiennent que l'affirmation que la période critique pour la prononciation prend fin vers 12 ans n'implique pas qu'un âge de début d'acquisition tardif rendrait impossible une compétence native en d'autres domaines

linguistiques, tel que celui de la morphosyntaxe. Par conséquent, un bon nombre de chercheurs (Meisel, 2008, entre autres) proposent l'existence de différents âges critiques pour différents domaines linguistiques.

La première partie de cette étude empirique analysera en le degré d'authenticité de la prononciation chez un certain nombre d'apprenants très avancés de français L2 dont l'âge de début d'acquisition se trouve autour de 12 à 13 ans. Parmi ces apprenants, nous porterons un intérêt particulier à la compétence linguistique d'une apprenante tardive en français L2, ayant passée plus de 30 ans de sa vie en France. Dans notre étude sur cette apprenante, nous aborderons donc le thème de l'effet de l'âge de début d'acquisition du français à deux niveaux : la prononciation et la morphosyntaxe. Nous tentons d'établir son niveau morphosyntaxique avec l'aide de l'étude de Bartning & Schlyter de 2004. Cette étude propose six stades de développement de français L2 pour des apprenants adultes, ou chaque stade représente un certain niveau de compétence grammaticale de l'apprenant (Bartning & Schlyter, 2004).

Notre apprenante ciblée est suédoise et son acquisition de français L2 a commencé à 13 ans, après la fin de la période critique selon Long (1990). À l'époque de ce mémoire, elle avait 53 ans. Elle a déménagé en France à l'âge de 19 ans et depuis lors elle a vécu et travaillé dans un milieu français.

## 1.1 But de l'étude

Ce travail empirique a pour but d'analyser la compétence linguistique d'une apprenante de français L2 qui a résidé la majorité de sa vie en France, mais dont l'âge de début de l'acquisition se situe après la fin de la période critique. L'analyse se situera aux niveaux de la prononciation et la morphosyntaxe.

## 1.2 Questions de recherche

Le mémoire traitera la question du rôle de l'âge de début d'acquisition d'une L2 et vise à répondre aux questions suivantes :

1. Est-il possible pour une apprenante tardive de français L2, qui a vécu la majorité de sa vie dans le pays, d'atteindre une maîtrise de la prononciation et/ou de la morphosyntaxe comparable à celle d'un locuteur natif ?
2. S'il s'avère qu'elle n'a pas atteint un niveau natif, quel niveau du français a-t-elle atteint ?

## 2. Partie théorique

### 2.1 L'Hypothèse de la période critique (l'HPC)

L'HPC a suscité beaucoup de débat parmi les chercheurs en acquisition des L2. Selon cette hypothèse il existerait une période de l'enfance pendant laquelle il est favorable, ou même nécessaire, d'apprendre une L2 afin de pouvoir ultérieurement la maîtriser au même niveau que les locuteurs natifs de cette langue. Après cette période la capacité d'acquérir des langues décroît progressivement. L'hypothèse a été proposée la première fois par Penfold & Roberts en 1959, et puis Lenneberg l'a rendu connue en 1967 (*cf.* Meisel, 2008).

C'est surtout dans le domaine de la prononciation que les chercheurs ont trouvé des données qui soutiennent l'HPC (Long, 1990). Il a cependant été montré qu'il existe des apprenants tardifs, qui avaient commencé l'acquisition après la fin de la période critique, mais qui ont atteint un niveau natif en prononciation (Bongaerts, 1999, entre autres). De là Bongaerts conclut que la réussite dépendrait d'autres facteurs, tel que la motivation, que l'âge de début d'acquisition et qu'il existe une variation individuelle très importante.

#### 2.1.1 Études en faveur de l'HPC

En 1967, Lenneberg, chercheur en biologie, introduisait l'HPC dans le domaine de l'acquisition des langues (*cf.* Meisel, 2008). Lenneberg était aussi un des premiers à défendre cette hypothèse en suggérant que : « [t]here is evidence that the primary acquisition of language is predicated upon a certain developmental stage which is quickly outgrown at the age of puberty » (Lenneberg, 1967 : 142). Donc, si l'acquisition d'une langue a commencé après la puberté, Lenneberg prétendait que certains aspects de la langue ne vont jamais être complètement maîtrisés (*cf.* Singleton, 2003 : 4). Cela voudrait dire qu'une acquisition « implicite » grâce à la seule exposition à une langue n'est plus suffisante après la puberté et

les nouvelles langues doivent être apprises d'une manière consciente et avec beaucoup d'effort si l'apprenant commence après cet âge critique (Lenneberg, 1967 : 176).

Selon Lenneberg, la période critique se termine avec la maturation neurophysique, c'est-à-dire, avec la puberté (Hamers & Blanc, 1989 : 223). Lenneberg soutenait que la capacité d'apprendre une langue est affectée par la maturation et suit le développement physique de l'enfant:

We must assume that the child's capacity to learn language is a consequence of maturation because [...] the milestones of language acquisition are normally interlocked with other milestones that are clearly attributable to physical maturation [...].

Lenneberg, 1967 : 178

Lenneberg (1967 : 176) constatait qu'un accent étranger va être difficile à effacer après la puberté, car la prononciation semble être plus sensible à l'âge que d'autres domaines linguistiques ; « [f]oreign accents cannot be overcome easily after puberty ».

Scovel (1988) suivait le chemin de Lenneberg en suggérant qu'il ne sera jamais possible pour un apprenant d'acquérir une prononciation authentique en L2 si l'apprentissage de cette langue commence après 12 ans. Cet effet s'expliquerait par des contraintes neuromusculaires. Scovel argumentait que l'acquisition de prononciation et celle de vocabulaire et morphosyntaxe se fait de manières très différentes (Scovel, 1988). Il suggérait que la période critique pour la compétence morphosyntaxique prend fin vers 15 ans.

À l'époque de son étude de 1990, Long aussi était en faveur de l'existence de différentes périodes sensibles pour différents domaines linguistiques. Il prétendait que le niveau ultime qu'un apprenant va acquérir en L2 dépend de son âge de début d'acquisition (Long, 1990 : 251, 266). Il n'existe pas, selon Long, un moment précis où la capacité à apprendre une langue commence à se réduire globalement. Il s'agit plutôt d'une diminution graduelle affectant les domaines linguistiques différemment. Quant à la prononciation, la perte de cette capacité peut commencer déjà vers l'âge de six ans chez quelques individus. Cependant, la fin définitive de la période critique pour cette compétence se situe à 12 ans et autour de 15 ans pour la morphologie et la syntaxe (Long, 1990). Ainsi, il y aurait, d'après Long, plus d'apprenants de L2 qui atteignent des niveaux avancés en morphologie et en syntaxe qu'en phonologie (1990 : 270).

Environ dix ans plus tard, Comblain & Rondal (2001) affirmaient à leur tour que tous les individus sont différents et leurs performances linguistiques dépendent de différentes conditions et facteurs, tels que les environnements dans lesquels ils ont grandi et dans lesquels ils vivent ainsi que la maîtrise de la langue maternelle (L1) chez les individus. Tous ces facteurs varient pour chaque individu, d'après les deux chercheurs.

En mettant l'accent sur le contexte d'acquisition, plutôt que sur l'apprenant, Comblain & Rondal (2001) affirment que la quantité et la qualité de l'input de la L2 semblent être des importants facteurs pour la réussite en L2. Ils soulèvent le facteur de « la nature de l'input » (Comblain & Rondal, 2001 : 76) et que « les styles interactionnels des parents [...] jouent également un rôle important » (2001 : 77). D'autres variables peuvent être, entre autres, les attitudes de la société envers la L2, la méthode d'enseignement et la motivation pour apprendre, d'après Comblain & Rondal.

En matière de la prononciation, Comblain & Rondal suggéraient pourtant une période critique, ou sensible, qui commencerait déjà vers la naissance, ou même avant :

Pour les aspects phonologiques du langage (articulation, discrimination auditive et mémoire acoustique, saisie et reproduction des patrons prosodiques), la période sensible paraît s'étendre de la naissance (ou un peu avant, le dispositif périphérique et central étant déjà fonctionnel environ trois mois avant la naissance) à 8 ou 9 ans d'âge, peut-être moins.

Comblain & Rondal, 2001 : 32

À l'époque, Comblain & Rondal n'ont pas voulu donner une estimation exacte et ont constaté que ces périodes sensibles peuvent à coup sûr varier selon les individus. Mais, après un certain âge, l'acquisition de la phonologie sera plus lente et difficile (2001 : 32).

L'affirmation que l'âge idéal pour l'acquisition des éléments morphosyntaxiques serait avant 14 ou 15 ans, est selon Comblain & Rondal « une simplification trompeuse » (2001 : 32). Ils soutiennent que la capacité d'acquérir ces aspects commencerait à décroître déjà vers cinq ou six ans. Cependant, certains aspects linguistiques, tels que sémantiques, pragmatiques et discursives, ne semblent pas être affectés par des périodes critiques et peuvent être appris tout au long de la vie (Comblain & Rondal, 2001 : 33).

En 2008, Meisel constatait que les enfants acquièrent la L1 en interaction avec leurs parents. L'enfant arrive, dans le domaine de la langue parlée, normalement à une maîtrise « complète » de sa L1. L'apprentissage et le développement de la L2 se fait d'une manière



plus lente et ne mène pas toujours à une maîtrise authentique dans tous les domaines linguistiques. S'il existe des apprenants qui réussissent à acquérir un niveau natif et authentique en L2, ces apprenants constituent une petite minorité par rapport à tous ceux qui commencent à apprendre une L2, selon Meisel. Pour rendre compte de ces observations, Meisel parle de la Grammaire Universelle (GU) dont il dit qu'elle est :

conçue comme représentant le stade initial de la faculté de langue, c'est-à-dire comme une théorie de ce que l'enfant apporte à la tâche langagière, avant d'être confronté à l'expérience, et elle est aussi envisagée comme une part centrale du Processus d'Acquisition de la Langue (LAD).

Meisel, 2008 : 246

L'idée de la GU propose donc une hypothèse que les enfants possèdent une capacité innée d'apprendre une langue, une « information préalable » (2008 : 246). Riegel, Pellat & Rioul définissent la GU comme la faculté de langage permettant à l'enfant d' « établir les propriétés et principes généraux dont la / les grammaires de chaque langue instancient chacune à sa façon les dimensions variables » (2009 : 24).

Selon Meisel, la maturation du cerveau est la raison pour laquelle la L2 est acquise d'une manière différente que la L1. Certaines parties de la GU sont affectées par la maturation et l'HPC peut ainsi expliquer ce déclin.

En conclusion, Meisel considère que la période critique doit être définie comme « un ensemble de périodes sensibles, n'affectant que certains domaines spécifiques de la grammaire et à des périodes différentes au cours du développement » (2008 : 268). Les différents changements interviennent, d'après Meisel, vers l'âge d'environ quatre ans, puis vers six à sept ans.

Dans leur article de 2009, Hyltenstam & Abrahamsson constataient que même s'il est possible pour un apprenant « tardif » d'acquérir une compétence native d'une L2 et de ses différents aspects, ce scénario n'est pas probable. Conséquemment, il est important de rester sceptique envers des affirmations de la possibilité de « réussite parfaite » d'une L2 acquise par des apprenants tardifs.

Hyltenstam & Abrahamsson ont comparé la performance linguistique en suédois L2 chez des groupes de jeunes apprenants et d'adultes dans le but de définir leur « niveau ultime ». En général, ils ont trouvé un lien négatif entre un début tardif d'une L2 et une compétence élevée

en L2 suédois (Hyltenstam & Abrahamsson, 2009). Ils ont observé que la majorité des individus réussissant à acquérir un niveau natif en L2 étaient des jeunes apprenants. Finalement, les deux chercheurs ont conclu qu'il y existe des périodes critiques différentes pour certains « structures ou domaines » linguistiques (Hyltenstam & Abrahamsson, 2009).

### 2.1.2 Études à l'encontre de l'HPC

Dans une étude de 1997, Palmen, Bongaerts & Schils ont identifié trois apprenants tardifs néerlandais avec une prononciation authentique qui étaient perçus comme des locuteurs natifs de français. Leurs compétences en prononciation rejettent donc l'HPC. Palmen *et al.* (1997) expliquaient le résultat par « la combinaison de trois facteurs : une grande motivation, un environnement linguistique très riche et un entraînement intensif en perception et production des sons étrangers » (Palmen *et al.* 1997 : 9). En outre, ils ont proposé un autre facteur : des combinaisons avantageuses de L1 et L2, permettant de faciliter l'acquisition d'une prononciation authentique en L2 (Palmen *et al.* 1997).

Dans son étude de 1999, Bongaerts a identifié des apprenants qui avaient acquis une compétence en prononciation en leur L2 comparable à celle des locuteurs natifs de cette langue. L'identification de ces apprenants avec une prononciation authentique contredit l'HPC, selon Bongaerts. Bongaerts soulevait trois notions qui sont confondues avec l'âge critique, à savoir la quantité et la qualité de l'input de L2 ainsi que la fréquence d'utilisation de la L2 (Bongaerts, 2003).

De sa part, Flege (1999) aussi étudiait la relation entre l'âge de début d'acquisition d'une L2 et la prononciation de celle-ci. Les données de son étude de 1995 ne montraient pas un déclin brusque du niveau de la prononciation qui serait lié à un âge de début d'acquisition spécifique. Ce chercheur trouvait l'HPC difficile à tester. Selon lui, d'autres hypothèses peuvent être avancées telles que « l'hypothèse d'entraînement » (1999 : 105), qui prétend que la capacité de produire et de percevoir la langue reste intacte pendant toute la vie à condition que l'individu continue d'apprendre la langue sans interruptions (1999 : 105). Une autre hypothèse propose qu'un accent étranger soit une conséquence du développement phonologique précédent en L1 (1999 : 105). Une troisième, « l'hypothèse d'interaction » (1999 : 106) explique que les deux langues d'une personne bilingue s'influencent et que la personne bilingue ne peut jamais exercer un contrôle complet de ses langues.

En plus, l'hypothèse selon laquelle la capacité d'une prononciation authentique en L2 décroît avec l'âge est contredite par des données montrant l'existence des accents étrangers même chez des apprenants dont l'acquisition avait commencé avant ou pendant la période critique (Flege, 1999 : 124).

Birdsong (2003), comme Bongaerts (1999), considérait que la motivation et l'entraînement phonétique sont des facteurs importants pour la maîtrise finale d'une L2. La prononciation est un domaine où « les contraintes biologiques » jouent un rôle négatif : « [c]'est dans le domaine de la prononciation que l'on présume que les contraintes biologiques sur l'acquisition sont les plus fortes », d'après Birdsong (2003 : 17). Pourtant, on a observé des compétences en syntaxe et morphologie chez apprenants tardifs comparables à ceux des locuteurs natifs, selon Birdsong (2003 : 17).

Birdsong a étudié la prononciation de français L2 chez des apprenants tardifs anglophones. Son étude lui a mené à la discussion si un entraînement phonétique suffit pour garantir une prononciation authentique. Il trouvait les deux facteurs de motivation et d'entraînement phonétique importants, mais il n'était pas en mesure de dire qu'ils seraient les seuls et qu'ils garantiraient une prononciation authentique. Grosso modo, Birdsong comparait les résultats de cette étude de 2003 à ceux de Bongaerts (1999). Dans l'étude de Birdsong, deux parmi les 22 apprenants anglophones tardifs ont été perçus comme des locuteurs natifs de français. Les personnes qui avaient les scores de prononciation les plus élevés avaient tous plus de 20 ans en arrivant en France. Sur la base de ces résultats, Birdsong a mis en question la validité de la période critique.

Singleton (2003) constatait que les résultats de Long (1990) et de Scovel (1988) ont été contestés par des apprenants tardifs ayant atteint des très hauts niveaux en L2 (2003 : 4). Un grand nombre de chercheurs sont d'accords que généralement les apprenants précoces atteignent un niveau plus élevé en L2 que les apprenants tardifs. Par contre, cette idée ne devrait pas être traitée comme « règle générale », selon Singleton (2003 : 5). D'après lui, les avis diffèrent en ce qui concerne les raisons pour lesquelles les apprenants tardifs acquièrent très rarement une compétence linguistique identique à celle des natifs. Singleton constatait que beaucoup d'études contredisent « un point de rupture », tel que proposé par l'HPC.

Il est d'avis que la langue continue à se développer pendant toute la vie et la compétence finale en L2 varie selon les individus. En somme, Singleton (2003) arrivait à la conclusion que le facteur de l'âge de début d'acquisition peut très bien être un des facteurs pour rendre compte de l'acquisition d'une L2, mais il n'est probablement pas le seul.

## 2.2 Les stades d'acquisition de français L2

Bartning & Schlyter (2004) ont mené des études dans le domaine de l'apprentissage de français L2 par des apprenants adultes. Dans leur étude elles définissent *six stades* de développement de français L2 pour des apprenants adultes. Il s'agit de modéliser la performance des apprenants telle qu'elle se révèle dans des « situations orales spontanées où il elle/il doit avoir recours à ces connaissances automatiques » (Bartning & Schlyter, 2004 : 281). La production orale des apprenants a été analysée d'après certaines critères linguistiques, par exemple : la maîtrise de l'accord sujet-verbe, l'emploi du temps, du mode et de l'aspect, de la négation, le genre et la subordination (Bartning & Schlyter, 2004 : 283).

Les six stades proposés par Bartning & Schlyter (2004) sont les suivants :

1. stade initial
2. stade post-initial
3. stade intermédiaire
4. stade avancé bas
5. stade avancé moyen
6. stade avancé supérieur

Globalement, ce qui caractérise le stade six (stade avancé supérieur) est une morphologie flexionnelle stable, entre autres. Au stade six les connecteurs *enfin* et *donc* sont également employés d'une manière native et on remarque une « intégration des propositions caractérisant une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé » (Bartning & Schlyter, 2004 : 296 ).

Dans un travail plus récent, Bartning (2009) proposait encore deux stades au-delà du stade six, les stades sept et huit. Au stade sept se trouvent les « bilingues fonctionnels », qui ne sont pas perçus comme locuteurs français natifs lors d'un test de perception avec des juges francophones natifs. Au stade huit se trouvent les « quasi-natifs » qui sont perçus comme des

locuteurs natifs français lors du même test (Bartning, 2009 : 45). Dans ce mémoire, nous nous intéressons au stade six et aux stades qui le succèdent.

### 2.2.1 Les traits linguistiques indiquant un niveau avancé

Les travaux de Bartning (2009) et de Schlyter et Bartning (2004) discutent des « phénomènes tardifs », c'est-à-dire des traits qui indiquent un niveau avancé en L2, mais qui peuvent encore poser des difficultés aux apprenants très avancés de français L2.

Les traits sont caractérisés comme des « obstacles caractéristiques des apprenants avancés ou quasi-natifs » Bartning (2009 : 31). Quelques-uns parmi ces « obstacles » seront traités dans les sous-catégories suivantes de cette partie : la morphologie verbale, le système du temps, du mode et de l'aspect (TMA), la morphologie nominale et le niveau discursif. Il s'agit de traits tels que l'accord sujet-verbe de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel, le genre et les temps verbaux, entre autres. Ces éléments de la langue française sont considérés comme des domaines morphosyntaxiques difficiles à maîtriser d'une manière native pour les apprenants tardifs, même pour les apprenants tardifs avancés, de français L2 (Bartning & Schlyter, 2004 ; Bartning, 2009).

### 2.2.2 La morphologie verbale

La morphologie est « traditionnellement définie comme l'étude de la forme des mots. Celle-ci étend aujourd'hui son domaine à tout ce qui relève de la structure interne des mots » (Riegel *et al.* 2009 : 38). La morphologie grammaticale se manifeste, entre autres, dans « les variations de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, etc. » (Riegel *et al.* 2009 : 24).

Bartning (2009) a étudié l'accord sujet-verbe, la morphologie verbale ainsi que certains temps verbaux. Elle constate qu'il est rare que les apprenants apprennent l'accord sujet-verbe complètement, même aux niveaux quasi-natifs (Bartning, 2009 : 32). L'accord sujet-verbe de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel (surtout des verbes irréguliers) au présent représente un aspect tardif et difficile à maîtriser complètement, encore plus difficile que le subjonctif (Bartning, 2009 : 33).

Bartning (2009) montrait dans son étude que les apprenants quasi-natifs ne maîtrisent toujours ni l'accord sujet-verbe correctement, ni l'accord en genre « des déterminants et des adjectifs » (2009 : 38), même s'ils sont employés dans des énoncés et phrases complexes. Bartning et Schlyter (2004 : 286) confirment qu'« acquérir l'accord sujet-verbe de tous les verbes confondus est un processus long et lent ». Il est probable que ces difficultés sont dues à la conjugaison française qui est des fois régulière et des fois moins régulière.

### 2.2.3 Le temps, le mode et l'aspect (le TMA)

Les apprenants L2 semblent avoir des difficultés d'acquérir une compétence native du système TMA, c'est-à-dire des formes et des fonctions aspecto-temporelles.

L'utilisation de plus-que-parfait s'acquiert tardivement à cause de sa complexité, selon Bartning (2009). Bartning & Schlyter (2004) constatent que le plus-que-parfait apparaît aux stades plus tardifs, et ce n'est qu'au stade six qu'il est utilisé correctement. De la même manière, le futur et le conditionnel commencent à être employés correctement seulement aux plus hauts niveaux du développement de la L2 (Bartning & Schlyter, 2004).

Le subjonctif, un trait tardif en français L2, est un des cinq modes en français (Riegel *et al.* 2009 : 510). Les apprenants de français L2 commencent à utiliser le subjonctif après la construction d'*il faut que*, mais pas toujours correctement. C'est vers les derniers stades que ce mode commence à être utilisé correctement.

### 2.2.4 La morphologie nominale

Bartning explique que même des apprenants qui ont vécu plus de vingt ans en France peuvent toujours avoir des difficultés avec l'attribution du genre (2009 : 35). Elle constate qu'il existe une « tendance à suremployer la forme masculine » et d'acquérir « l'accord du genre correct du déterminant défini avant celui du déterminant indéfini » et encore « [l']accord de l'adjectif après celui des déterminants » (2009 : 34). Donc, d'abord l'apprenant L2 semble avoir tendance à suremployer la forme masculine (le genre masculin), puis d'acquérir l'accord du genre correcte du déterminant défini avant l'accord du genre correcte du déterminant indéfini, et finalement d'acquérir l'accord correcte de l'adjectif après le genre des déterminants. En conclusion, Bartning propose :

[une] acquisition progressive du genre en français L2 par des locuteurs suédophones, progressive, bien que jamais totalement achevée, lente et variable et qui suit des chemins variationnels individuels, plutôt qu'un développement linéaire croissant.

Bartning, 2009 : 34

## 2.2.5 Le niveau discursif

En ce qui concerne le niveau discursif, ce n'est qu'aux derniers stades qu'apparaissent les phénomènes tardifs, tels que le gérondif et un emploi riche de marqueurs discursifs qui ressemble à un emploi natif (Bartning & Schlyter, 2004). Riegel *et al.* expliquent que « le discours oral fait un large emploi des marqueurs de structuration, qui servent notamment de ponctuation de séquences » (2009 : 65). Les connecteurs sont aussi appelés « des termes de liaison et de structuration » (Riegel *et al.* 2009 : 1044), dont font partie, entre autres, les connecteurs *voilà, alors, mais, donc, du coup, puis, ensuite et en fait* (Riegel *et al.* 2009 : 1044 ; Bartning, 2009 : 38). Bartning & Schlyter proposent qu'une utilisation native des connecteurs *enfin et donc* montre une maîtrise qui se trouve aux derniers stades du développement du français L2 (2004 : 293).

## 3. Méthode

Cette étude a été réalisée en deux parties. La première a tourné autour des jugements de prononciation globale. En total, le groupe expérimental (Birdsong, 2003) consistait d'onze personnes. Huit personnes d'origine française ou suédoise ont contribué en tant que *participants* (l'apprenante ciblée une de ceux-ci) et trois Français natifs ont participé en tant que *juges*. Ces juges ont évalué la prononciation de chacun des participants. Les jugements de prononciation globale ont été faits dans le but de comparer la prononciation de l'apprenante ciblée à la prononciation des autres participants. Le recrutement des participants a été fait d'après le réseau personnel de l'auteur et en fonction de leurs disponibilités.

La deuxième partie comprenait une analyse morphosyntaxique de la production orale de l'apprenante ciblée. Dans deux enregistrements de celle-ci, nous avons analysé les traits linguistiques indiquant un niveau avancé : la morphologie verbale, le système TMA, la morphologie nominale et le niveau discursif. Cette étape nous permet d'obtenir une analyse détaillée de la compétence morphosyntaxique de l'apprenante dans ces quatre domaines.

### 3.1 Première partie : Jugements de prononciation globale

Cette première partie est une réplique de l'étude de Birdsong (2003). Notre groupe expérimental consistait d'onze personnes. Huit personnes ont contribué en tant que participants : quatre de nationalité française et quatre de nationalité suédoise (l'apprenante ciblée faisant partie de ceux-ci). Trois Français natifs ont participé en tant que juges. Nous référons aux participantes françaises comme des *locutrices natives* et aux participants suédois comme des *apprenants de français*. Tout le groupe expérimental a été recruté à l'Université de Lund.

Au total, huit échantillons de français parlé, quatre avec les apprenants de français et quatre avec les natives, ont été retenus pour la première étape de l'étude. Ces enregistrements ont été modifiés et transmis au même format pour faciliter le déroulement des jugements de prononciation globale pour les juges.

Dans cette partie de l'étude, il s'agissait d'une analyse globale de la part des juges. Pour que la prononciation soit « authentique », il faut que les apprenants maîtrisent de nombreux phénomènes tels que l'enchaînement, la liaison obligatoire et la liaison interdite (Birdsong, 2003).

Les jugements de prononciation globale avec les juges ont été réalisés à l'Université de Lund avec un juge par session et ils ont duré environ 10 minutes. Au moment des jugements, les échantillons ont été présentés aux juges dans trois ordres différents, choisis d'une manière aléatoire, pour éviter des « effets séquentiels » (Birdsong, 2003 : 4). Les trois ordres, A, B et C, sont présentés dans le tableau 1 ci-dessous. Les juges ont écouté chaque échantillon une fois, et après ils ont eu quelques minutes pour attribuer une note entre « 1 » et « 5 » à chacun. « 1 » représente « certainement non-natif, accent étranger très fort » et « 5 » représente « certainement natif, pas d'accent étranger » (Birdsong, 2003). Avec trois scores d'un à cinq pour chaque enregistrement et participant, une moyenne pour chaque participant a pu être calculée.

Avant les jugements, les juges ont été informés que le but de l'étude était de différencier entre un accent/dialecte français ou étranger. Après le test, nous leur avons informé du vrai but de l'étude.



Tableau 1. Ordre de présentation des échantillons.

Ordre de présentation des échantillons	
A	N2, A3, A1, N1, A4, N4, N3, A2
B	A2, N3, A4, A1, N4, N1, A3, N2
C	A1, A2, N1, N3, N2, A3, A4, N4

*Légende : N1-N4 sont les locutrices natives et A1-A4 sont les apprenants de français.*

*L'apprenante ciblée est A1. Les locutrices natives sont présentées dans le tableau 4 ci-dessous et les apprenants de français dans le tableau 2 ci-dessous.*

### 3.1.1 Corpus

#### 3.1.1.1 Les apprenants de français

Quatre apprenants avec un haut niveau de français L2 ont participé. L'apprenante ciblée (A1) était une de ceux-ci. Les apprenants ont presque tous le même âge de début d'acquisition, 13 ans, sauf l'apprenant A4 qui a commencé son acquisition à l'âge de 12 ans. Ces apprenants de français sont présentés avec des informations biographiques ci-dessous dans le tableau 2.

Tableau 2. Les apprenants de français.

Apprenant/e/ (A)	Sexe	Âge (ans)	Niveau d'éducation (en français)	Âge de début de l'acq. de fra. (ans)	Durée d'exposition en France (ans)
A1	Femme	53	Lycée	13	34
A2	Femme	52	Lycée	13	33
A3	Femme	29	Études universitaires	13	4,5
A4	Homme	40	Études universitaires	12	2

*Légende : Âge de début de l'acq. de fra. = Âge de début de l'acquisition de français.*

Pour pouvoir se qualifier pour l'étude, les participants ont dû satisfaire aux trois différents critères : avoir un très haut niveau de français L2, être suédophone et avoir appris le français tardivement avec un âge de début d'acquisition vers la puberté (12 à 13 ans) ou après celle-ci.

Deux parmi les apprenants, A1 et A2, habitent depuis plus de 30 ans près de Paris et les deux autres, A3 et A4, au sud de la Suède.

Les apprenants A3 et A4 ont fait des études universitaires avec le français comme matière principale. Au moment de cette étude, ils travaillaient à l'université, toujours avec le français comme leur matière principale. A1 et A2 ont fait des études de français au lycée en Suède et ont suivi des cours de langue (le français pour des étrangers) en arrivant en France pour la première fois vers l'âge de 18 à 19 ans, c'est-à-dire après le début de la puberté.

Tous les apprenants ont répondu à quelques questions autour de l'utilisation du français dans leur vie quotidienne ainsi que de l'importance d'être identifié comme locuteur natif français et de parler français sans accent. Leurs réponses sont présentées dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3. Les apprenants et le français.

<b>Apprenant/e/ (A)</b>	<b>Utilisation du français dans la vie Quotidienne</b>	<b>Important d'être pris pour locuteur natif français?</b>	<b>Important de parler le français sans accent étranger ?</b>
A1	99% du temps	Non	Non
A2	99% du temps	Non	Non
A3	Chaque jour	Assez important	Oui
A4	Chaque jour	Non	Non

*cf. Birdsong, 2003 : 10*

Tel que montré par le tableau 3, les apprenantes A1 et A2 parlent français 99% de leurs temps et les apprenants A3 et A4 parlent le français pendant certains moments chaque jour.

L'apprenante A3 est la seule qui trouve qu'il est important d'être pris pour locutrice native française. A3 trouve également qu'il est important de parler français sans accent étranger. Les autres apprenants ont répondu que ce qu'ils trouvent important, c'est de parler français d'une manière claire et compréhensible.

### 3.1.1.2 Locutrices natives

Quatre locutrices natives de français (ayant le français comme seule L1) ont participé à cette première partie de l'étude. Ces quatre sont présentées avec des informations bibliographiques dans le tableau 4 ci-dessous. Nous leur avons demandé d'identifier leur propre dialecte ainsi que si elles maîtrisent des langues étrangères.

Trois des participantes natives, N1, N3 et N4, résident en France et la quatrième, N2, réside en ce moment en Suède. La participante N1 vient de Lyon, N2 vient de Montpellier et N3 et N4 viennent de Perpignan. Toutes les locutrices natives étaient en train de faire des études universitaires au moment de cette étude.

Tableau 4. Les locutrices natives.

<b>Locutrice native (N)</b>	<b>Âge (ans)</b>	<b>Niveau d'éducation</b>	<b>Identification de dialecte</b>	<b>Langue(s) étrangère(s)</b>
N1	23	Études universitaires	« Neutre »	Un peu d'anglais et d'allemand
N2	31	Études universitaires	Pas de dialecte particulier, des fois méridional	Suédois, anglais, un peu d'allemand
N3	25	Études universitaires	Accent du sud de la France	Un peu d'anglais, d'espagnol et de catalan
N4	29	Études universitaires	Accent du sud de la France	Anglais et espagnol au niveau scolaire

### 3.1.1.3 Les juges

Pour l'évaluation des échantillons trois juges francophones ont été recrutés. Ces juges sont des étudiants de niveau supérieur et viennent tous de France mais résident en Suède en ce moment. Ils maîtrisent tous une/des langue/s/ étrangère/s/ mais ont le français comme seule L1. La présentation avec des informations biographiques de ceux-ci est donnée ci-dessous dans le tableau 5.

Tableau 5. Les juges.

<b>Juge</b>	<b>Âge (ans)</b>	<b>Sexe</b>	<b>Niveau d'éducation</b>	<b>Langue(s) étrangère(s)</b>
1	28	Homme	Études universitaires	Suédois, anglais
2	30	Homme	Études universitaires	Suédois, anglais, un peu de suédois
3	21	Homme	Études universitaires	Anglais, un peu d'espagnol et de suédois

### 3.1.2 Matériel

Pour les jugements de prononciation globale, tous les participants se sont enregistrés eux-mêmes à l'aide d'un ordinateur. Avant de s'enregistrer, ils ont reçu les consignes expliquant la tâche qui était de lire les trois extraits suivants de *Variété II* (1930), de l'auteur Paul Valéry :

- Premier paragraphe : Le train freine et s'arrête aux abords de Paris. Le trajet est une œuvre assez semblable à quelque symphonie. L'analogie se poursuit jusque dans l'impatience des gens qui se couvrent, s'apprêtent, se lèvent, gagnent les couloirs. (1930 : 41)
- Deuxième paragraphe : Le 30 mars 1897, me donnant les épreuves corrigées du texte, il me dit avec un admirable sourire, ornement du plus pur orgueil inspiré à un homme par son sentiment de l'univers : « Ne trouvez-vous pas que c'est un acte de démente ? » (1930 : 197)
- Troisième paragraphe : Tout amateur de Brulard a perdu quelques minutes à rêver sur cette confidence. À quoi peut-elle bien répondre ? À quoi vise cet acte peu commun ? (1930 : 105)

Le premier paragraphe a servi « d'échauffement » (Birdsong, 2003) et a donc été enlevé. Conséquemment, les juges francophones ont écouté seulement les deux derniers paragraphes. Ces deux paragraphes « [...] incorporent la gamme de sons vocaliques et consonantiques de la langue et [...] ils représentent une variété lexicale et syntaxique » de la langue française (Birdsong, 2003 : 19).

Les trois extraits ont été choisis pour pouvoir obtenir une analyse objective, et pour que les juges ne basent pas leurs évaluations sur « d'autres facteurs, tels que le choix lexical ou la justesse grammaticale » (Birdsong, 2003 : 13). Nous nous intéressons dans cette première partie uniquement à la prononciation.

Les juges ont écouté les enregistrements sur un ordinateur du modèle HP Pavilion dm3 Notebook PC 2005eo dans le programme d'Itunes. Ils ont reçu des consignes qui sont les mêmes utilisés par Birdsong dans son étude de 2003.

### 3.1.3 Consignes aux participants

Avant de s'enregistrer, les participants (les apprenants et les natifs) ont été demandés de se préparer en lisant les extraits de *Variété II* plusieurs fois. Nous avons souligné qu'il est

souhaitable que chaque participant puisse lire le texte de manière fluide. Puis, nous leur avons demandé de mettre en marche ses logiciels d'enregistrement audio, qu'ils possèdent sur leurs ordinateurs, et de lire les extraits à haute voix et de manière aussi claire que possible. Les participants ont pu refaire l'enregistrement autant de fois qu'ils ont préféré avant qu'ils le sauvegardent. Ils ont été instruits de sauvegarder l'enregistrement dans un fichier sonore et de joindre ce fichier sonore à un e-mail qu'ils ont envoyé à une adresse e-mail spécifique.

### 3.1.4 Consignes aux juges

Les juges francophones ont été demandés d'écouter les huit échantillons. Nous leur avons expliqué que la tâche des participants était de lire deux paragraphes de la façon la plus naturelle et à vitesse normale. Les juges ont été demandés de juger la prononciation française de chaque locuteur selon une échelle de 1 à 5, « 1 » représentant 'certainement non-natif, accent étranger très fort' et « 5 » représentant 'certainement natif, pas d'accent étranger'. Nous leur avons donné une échelle des barres d'un à cinq et ils ont été demandés de cocher la barre qui correspond à leur jugement (les valeurs intermédiaires étaient permises) (*cf.* Birdsong, 2003).

## 3.2 Deuxième partie : Analyse morphosyntaxique

Pour la deuxième étape, nous nous concentrons uniquement sur l'apprenante ciblée (A1). Cette étape comprend une analyse de la compétence morphosyntaxique de cette apprenante. Avec celle-ci nous avons fait encore deux enregistrements : une conversation spontanée et un récit raconté à partir des images d'une bande-dessinée. Ces deux échantillons ont été transcrits et analysés. L'analyse de ceux-ci examinera les traits morphosyntaxiques avancés en français L2, qui ont été identifiés en utilisant critères des stades proposés par Bartning & Schlyter (2004) et par Bartning (2009). L'analyse traitera quatre catégories : la morphologie verbale, le TMA, la morphologie nominale et le niveau discursif.

Les enregistrements ont été envoyés via e-mail par l'apprenante et ont été transcrits avec le système de CHILDES (Child Language Data Exchange System) en utilisant les normes de CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), créées par MacWhinney (2002). Nous avons analysé les transcriptions à partir des normes de la langue parlée en focalisant sur les traits qui sont audibles à l'oral. Pour illustrer ce méthode, prenons le verbe irrégulier *boire* comme exemple. À l'oral, nous entendons la différence entre la forme de la 3<sup>ème</sup> personne au

singulier (*boit*) et la forme de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel (*boivent*). Dans ce cas, la consonne [v] marque la forme du pluriel.

### 3.2.1 Présentation détaillée de la participante ciblée (A1)

Notre apprenante ciblée (A1) est née au sud de la Suède, à Malmö, et avait à l'époque de cette étude 53 ans. Son âge de début d'acquisition du français est 13 ans.

Elle est allée en France pour la première fois en 1976, à l'âge de 17 ans, pour un séjour linguistique à Biarritz pendant un mois. Ce séjour comprenait deux ou trois heures de cours de français par jour. À l'âge de 19 ans, l'apprenante a déménagé en France pour y rester. Puis, à l'âge de 19 à 21, elle a suivi des cours du français commercial à l'Alliance Française, une école pour les étrangers. En revanche, elle n'a pas fait d'études universitaires.

Aujourd'hui, l'apprenante est mariée à un Français natif avec le français comme seule L1. Elle travaille dans un milieu français, avec de la comptabilité, et elle parle le français 99% de son quotidien.

Sa durée d'exposition en France est 34 ans. En revanche, tel que montré dans le tableau 3, elle ne trouve pas important d'être pris pour locutrice native de français, non plus de parler français sans accent étranger.

### 3.2.2 Matériel

En nous basant sur deux enregistrements, nous avons procédé dans cette partie qualitative et quantitative par une analyse de la compétence morphosyntaxique de l'apprenante ; plus exactement les phénomènes tardifs de la langue française, proposés par Bartning et Schlyter (2004) et Bartning (2009). Ceux-ci incluent certaines parties de la morphologie verbale, du système TMA, de la morphologie nominale et du niveau discursif.

Pour cette partie, l'apprenante a enregistré deux échantillons elle-même. Le premier était une conversation non-préparée et spontanée où l'apprenante a dû « avoir recours à ses connaissances automatiques » (Bartning et Schlyter, 2004 : 281). Ici, l'apprenante a parlé d'un concours au cheval, un sujet qu'elle a choisi soi-même. Le deuxième enregistrement était une histoire racontée à l'aide d'une bande-dessinée, « Voyage en Italie », créée par Ågren

(2008). Cet enregistrement examinait surtout l'accord sujet-verbe de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel, car l'histoire exige l'emploi du pluriel.

### 3.2.3 Consignes à la participante ciblée (A1)

Pour le premier enregistrement, nous avons demandé à l'apprenante d'enregistrer environ cinq à dix minutes de conversation libre où elle parle de quelque chose de la vie quotidienne. Quant au deuxième enregistrement, l'apprenante a en regardant les images du « Voyage en Italie » (Ågren, 2008), raconté l'histoire de celle-ci à quelqu'un qui ne voit pas les images.

## 4. Résultats et analyse

### 4.1 Première partie : Jugements de prononciation globale

Les résultats pour les jugements de prononciation globale sont présentés dans le tableau 6 ci-dessous. Tous les juges ont donné un score à chaque participant entre « 1 » et « 5 ». Avec l'aide de ces scores, une appréciation moyenne pour chaque participant a pu être calculée ainsi que la moyenne des scores donnée par chaque juge.

Tableau 6. Évaluation de la prononciation des participants.

<b>Participant</b>	<b>Juge 1 (ordre A)</b>	<b>Juge 2 (ordre B)</b>	<b>Juge 3 (ordre C)</b>	<b>Appréciation moyenne des scores</b>
A1	3	1	3	2,3
A2	2	4,5	4	3,5
A3	4	4	4	4
A4	3	5	4	4
N1	5	5	5	5
N2	5	5	5	5
N3	5	3,5	5	4,5
N4	5	3	5	4,3
<b>Moyenne des scores</b>	4	3,9	4,4	4

*cf. Birdsong 2003*

*Légende : Appréciation max. = 5 (certainement natif, pas d'accent étranger), min. = 1 (certainement non-natif, accent étranger très fort).*

Tel que relevé par le tableau 6, nous remarquons une plus grande variation parmi les apprenants (A1 à A4) que parmi les natives (N1 à N4). Les locuteurs A3 et A4 ont tous les deux reçu une moyenne de 4 et ont donc presque passé pour des locuteurs français natifs. L'apprenante ciblée, A1, a reçu la moyenne de 2,3, ce qui est la moyenne la plus faible dans ce test. A1 a reçu un score intermédiaire (le score 3) des juges 1 et 3, tandis que le juge 2 l'a jugé comme étant certainement pas natif de français.

L'apprenante A2 a reçu une évaluation de 4,5 du juge 2, un score de 4 du juge 3 tandis que le juge 1 lui a donné un score de 2. La moyenne de l'apprenante A2 devient donc 3,5.

N1 et N2 sont les seules à recevoir un score de 5 de tous les juges. Il est intéressant de noter que les participantes N3 et N4, qui sont toutes les deux de l'origine française, ont reçu une moyenne de 4,5 et de 4,3. Ces deux participantes viennent du sud de la France, de Perpignan, et parlent le français avec un accent du sud assez fort. Deux parmi les juges, 1 et 3, les ont jugés comme des natives pendant que le juge 2 leur a donné un score de 3,5 et de 3, et les a donc identifiés comme des non-natives de français. Il nous semble que ces accents du sud ont créé une hésitation chez le juge 2. L'hésitation pourrait s'expliquer par une faible connaissance des accents français. La définition d'un natif était : une personne qui « n'a pas d'accent étranger du tout et » qui « est sans doute un locuteur natif du français » (Birdsong, 2003). Dans cette définition, nous aurons pu ajouter « avec ou sans des traits dialectales » pour que ces traits dialectales ne réveillent pas d'hésitations. Nous observons également que le juge 2 a jugé un des suédophones comme étant natif de français, A4. Ce participant n'a pas été jugé comme locuteur natif par les autres juges.

Tel que montré par le tableau 6, les scores donnés par les juges ne divergent pas beaucoup, avec l'exception de ceux donnés par le juge 2. Nous remarquons que la moyenne des scores donnés par le juge 2 est 3,9, ce qui constitue la moyenne la plus faible. C'est d'ailleurs chez ce juge que nous trouvons les scores les plus divergents. Les juges 1 et 3 ont donné le score moyen de 4 et de 4,4, avec seulement quelques divergences concernant la totalité des scores. À partir du résultat des scores des juges 1 et 3, nous pouvons donc constater que les ordres des échantillons, dans lesquels ils ont été présentés aux juges, n'ont pas joué un rôle décisif pour les jugements. Par contre, après les jugements de prononciation globale tous les juges ont noté que s'ils avaient pu changer les scores des échantillons une deuxième fois, après les avoir écoutés, ils auraient probablement changé quelques-unes, en pouvant les comparer.



## 4.2 Deuxième partie : Analyse morphosyntaxique

Cette partie présentera les résultats de l'analyse morphosyntaxique et la compétence de celle-ci chez l'apprenante ciblée. Rappelons-nous des quatre catégories traités dans cette partie : la morphologie verbale, le TMA, la morphologie nominale et le niveau discursif. Les résultats nous mèneront à une idée du niveau morphosyntaxique atteint par l'apprenante ciblée.

### 4.2.1 La morphologie verbale

Les deux enregistrements révèlent un assez faible nombre de fautes faites par l'apprenante. Elle maîtrise les différents temps verbaux ainsi que l'accord sujet-verbe de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel la plupart des fois. Les résultats de l'analyse de ce trait sont présentés dans le tableau 7 ci-dessous. Ce tableau indique les contextes qui demandaient l'accord sujet-verbe de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel et les contextes qui étaient marqués par l'apprenante. En outre, nous avons calculé le pourcentage de contextes marqués corrects.

Tableau 7. L'accord sujet-verbe de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel.

Trait tardif : L'accord sujet-verbe	Contextes	Contextes marqués	Pourcentage de contextes marqués corrects (%)
L'accord sujet-verbe de la 3 <sup>ème</sup> p.pl.	56	54	96,43 %

Légende : 3<sup>ème</sup> p.pl. = la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel.

L'apprenante emploie presque uniquement des verbes réguliers (tels que *danser*, *chanter*, *sauter*), dont elle maîtrise la conjugaison dans tous les 56 contextes. Nous observons un emploi de six verbes irréguliers, à savoir *être*, *avoir*, *venir*, *vouloir*, *boire* et *devoir*. Deux parmi ces verbes irréguliers sont les seuls à poser un problème à l'apprenante. Les exemples 1 et 2 ci-dessous nous montre l'emploi de la forme de la 3<sup>ème</sup> personne au singulier dans les deux cas où la forme de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel était exigée. Les parties dont nous nous intéressons sont marquées en gras.

Ex. 1            *ils \*doit<sup>1</sup> prier* .

---

<sup>1</sup> L'astérisque indique une faute de grammaire selon la norme.

Ex. 2            *ils \*boit un petit verre .*

Il faudra cependant noter que l'apprenante parle librement et assez vite dans ces deux enregistrements ; elle adapte sa langue à une conversation spontanée. Dans les exemples 1 et 2, il s'agit de l'omission de la désinence *-vent*, la consonne [v] étant audible à l'oral. Nous pouvons mentionner que dans cette position du mot la consonne [v] est presque inaudible à l'oral. Mais, dans ces cas l'apprenante semble l'avoir omise.

Bartning (2009) parle d'une « simplification » de la langue, ou « une évolution des variétés orales » (2009 : 42). Ce sont des traits que nous trouvons chez apprenants avancés de français L2. Une forme telle que *ils \*boit* est appelée « simple », par Bartning (2009 : 42). Si nous analysons les exemples 1 et 2 à partir de cette hypothèse, ce sont deux cas où l'apprenant a exprimé « ce qui est nécessaire et rien de plus » (Bartning, 2009 : 42). Même si les deux formes (Ex. 1 et Ex. 2) seraient des « simplifications », il s'agit toujours d'un trait tardif qui pose une difficulté à l'apprenante.

#### 4.2.2 Le temps, le mode et l'aspect (TMA)

En général, l'apprenante utilise un « langage quotidien » dans les deux enregistrements. Quant à la variation temporelle, elle se sert la plupart du temps du présent, du passé composé et de l'imparfait. Nous observons pourtant quelques occurrences du plus-que-parfait et du subjonctif. Nous aurions souhaité d'analyser l'emploi du conditionnel mais ce mode n'apparaît pas une seule fois. Cependant, il n'existe pas des contextes évidents où le conditionnel serait applicable non plus.

Le tableau 8 ci-dessous montre l'emploi de quatre différents temps verbaux de l'apprenante ciblée, à savoir le plus-que-parfait, le passé composé, l'imparfait et le futur proche. Il est clair qu'elle maîtrise le présent, donc ce temps verbal n'est pas inclut dans le tableau. Pour chacun des temps verbaux, nous avons marqué les contextes dans les enregistrements qui exigeaient l'emploi de celui-ci ainsi que les contextes marqués par l'apprenante.

Tableau 8. Les différents temps verbaux employés par l'apprenante ciblée.

Trait tardif : Temps verbal	Contextes	Contextes marqués	Pourcentage de contextes marqués corrects (%)
Le plus-que-parfait	3	3	100 %
Le passé composé	18	18	100 %
L'imparfait	10	10	100 %
Le futur proche	7	7	100 %

*Légende : Contextes = Contextes qui demandent l'emploi du temps verbal indiqué à la colonne à gauche.*

Le tableau 8 révèle une maîtrise parfaite des différents temps verbaux de l'apprenante, tous les contextes sont correctement marqués. D'ailleurs, les accords sujet-verbe dans les différents contextes sont également tous corrects.

Nous constatons que presque la totalité du Voyage en Italie (Ågren, 2008) est racontée au passé. L'apprenante se sert fréquemment du passé composé et de l'imparfait. Nous remarquons seulement trois occurrences (Ex. 3) du plus-que-parfait, pourtant correctement utilisé :

Ex. 3      *d'ailleurs le week+end d'avant .*  
               *euh j' ai oublié un obstacle .*  
               *je [/] je sautais euh très bien .*  
               *tout allait bien .*  
               *et euh je suis passée à côté d' un obstacle .*  
               *pas parce que je l' avais euh oublié comme ça .*  
               *euh c' était très [/] très bête .*  
               *parce que j' avais fait un bon parcours .*  
               *j' ai pas fait tomber des barres .*  
               *et [/] et voilà et on était éliminé .*

Le futur apparaît sept fois dans la forme de futur proche. Ces formes sont également correctement employées, tel que montré par les exemples ci-dessous (Ex. 4 et Ex. 5).

Ex. 4 *et euh on va passer un super week+end .*

*on espère juste qu' il va faire beau .*

Ex. 5 *je pense que le beau temps va durer tout le week+end aussi .*

Par rapport au subjonctif, l'apprenante l'emploie les deux fois où il est nécessaire :

Ex. 6 *aussi pour que les chevaux soient pas surpris .*

Ex. 7 *il faut évidemment qu' ils soient super beaux .*

### 4.2.3 La morphologie nominale

Ci-dessous dans le tableau 9 nous trouvons les résultats de l'analyse du genre. Le tableau montre tous les contextes qui demandaient l'emploi d'un déterminant (article indéfini ou défini) et combien de ces contextes qui étaient marqués par l'apprenante dans les deux enregistrements.

Tableau 9. L'emploi du genre.

Genre		Contextes	Contextes marqués	Pourcentage de contextes marqués correcte
Article indéfini	masculin (un)	50	50	100 %
	féminin (une)	8	8	100 %
Article défini	masculin (le)	39	39	100 %
	féminin (la)	31	31	100%

Après avoir étudié le tableau 9, nous pouvons constater que la maîtrise du genre très bien.

Tous les contextes qui exigeaient un article indéfini ou défini sont marqués et tous les articles sont correctement adoptés au contexte.

En matière des déterminants indéfinis, ou quantifieurs, nous observons une faute (exemple 8 ci-dessous). En ce qui concerne les pronoms objets, nous notons une faute (exemple 9 ci-dessous).

Ex. 8        *\*toutes les monuments importants .*

Ex. 9        *et euh je suis passée à côté d' un obstacle .*  
*pas parce que je l' avais euh [/] euh oublié comme ça .*  
*mais j' étais xxx craignait pas \*la sauter .*

Par rapport à l'exemple 8, l'apprenante a employé le déterminant indéfini féminin *toutes* en parlant des *monuments*, un substantif masculin. Ce contexte exigeait l'emploi du déterminant indéfini masculin *tous*. Remarquons que l'adjectif employé, *importants*, est masculin et correctement accordé au substantif *monuments*. Quant à l'exemple 9, l'apprenante a utilisé le déterminant défini féminin *la* en référant à l'obstacle (un substantif masculin) au lieu du bon déterminant défini masculin (*le*) dans ce contexte.

En ce qui concerne les pronoms sujet, nous observons un phénomène intéressant et intrigant. Dans le tableau 10 ci-dessous, la totalité des contextes exigeant le pronom sujet *ils* ou *elles* a été calculée. Nous observons que l'apprenante emploie seulement le pronom sujet *ils*, même si elle fait allusion à deux filles et même si l'histoire exige le pronom sujet *elles*. Nous pouvons voir les contextes qui demandaient le pronom sujet masculin *ils* et le pronom sujet féminin *elles* ci-dessous et combien de ces contextes qui sont correctement marqués par l'apprenante.

Tableau 10. L'emploi des pronoms sujet de l'apprenante.

<b>Pronom sujet</b>	<b>Contextes</b>	<b>Contextes marqués</b>	<b>Pourcentage de contextes marqués correct</b>
Masculin pluriel ( <i>ils</i> )	30	30	100 %
Féminin pluriel ( <i>elles</i> )	16	0	0 %

Tel que montré par le tableau 10 ci-dessus et l'exemple 10 ci-dessous, l'apprenante se sert exclusivement du pronom sujet masculin *ils* même si elle parle de deux filles en groupe ou de plusieurs personnes, de sexes différents, en groupe.

Ex. 10        *par contre \*ils sont même tout seuls Corinne et Joanna .*

En ce qui concerne les adjectifs, nous remarquons dans les enregistrements un emploi fréquent et correct des ceux-ci. Tous les contextes qui demandaient l'accord substantif-adjectif étaient correctement marqués. La deuxième histoire racontée par l'apprenante (le deuxième enregistrement) a exigé sur des détails féminins, ce que l'apprenante a maîtrisé sans problème. Ci-dessous suivent deux exemples sur l'emploi correct :

Ex. 11        *la toute petite voiture verte .*

Ex. 12        *des petites guirlandes lumineuses .*

Dans l'exemple 11, la taille et le couleur sont correctement accordés au substantif féminin *voiture*. De la même manière la taille et la qualité décrite ici des guirlandes sont correctement accordées aux celles-ci : *petites* et *lumineuses*.

#### 4.2.4 Le niveau discursif

L'apprenante montre un emploi très riche de marqueurs discursifs, indiquant un niveau haut selon Bartning et Schlyter (2004). L'emploi des marqueurs semble clairement natif, tel que démontré par les exemples ci-dessous :

Ex. 13        *enfin je suis allée samedi .*

Ex. 14        *et voilà il vaut donc mieux de faire tomber le premier .*

Ex. 15        *voilà enfin je l'espère .*

Ci-dessous, le tableau 11 montre l'emploi de cinq marqueurs discursifs. Ces marqueurs étaient les plus fréquents dans les enregistrements. Nous pouvons voir combien de fois l'apprenante les a utilisés. Par exemple, nous notons que *voilà* et *donc* ont apparu le plus souvent.

Tableau 11. L'emploi de quelques marqueurs discursifs de l'apprenante.

<b>Marqueur discursif</b>	<i>Mais</i>	<i>Donc</i>	<i>Alors</i>	<i>Enfin</i>	<i>Voilà</i>
<b>Utilisé combien de fois</b>	12	21	9	8	18

Nous n'observons aucun emploi du gérondif. Il n'existe pourtant pas de contextes évidents pour le gérondif.

## 5. Conclusion

Revenons aux questions de recherche :

1. Est-il possible pour une apprenante tardive de français L2, qui a vécu la majorité de sa vie dans le pays, d'atteindre une maîtrise de la prononciation et/ou de la morphosyntaxe comparable de celle d'un locuteur natif ?
2. S'il s'avère qu'elle n'a pas atteint un niveau natif, quel niveau du français a-t-elle atteint ?

Avant de répondre aux questions, nous nous rappelons que la première partie nous servait à évaluer l'authenticité de la prononciation globale de l'apprenante ciblée. Les jugements de prononciation globale nous ont permis de comparer sa prononciation à la prononciation des Françaises natives ainsi que des Suédois natifs.

À partir des jugements de prononciation globale, nous pouvons constater que l'apprenante ciblée n'a été perçue comme locutrice française native par aucun des juges. Les jugements donnaient à l'apprenante une moyenne de 2,3 sur 5, ce qui constitue la moyenne la plus faible parmi tous les apprenants. Selon les critères, un 2 signifie un accent fort et un 3 signifie un accent moyennement prononcé. La moyenne de ses scores montre que son accent étranger est distinctement perceptible et qu'elle n'a pas atteint une prononciation comparable à celle d'un locuteur natif. Pourtant, elle a une durée d'exposition en France de plus de vingt ans. Les apprenantes A3 et A4 ont eu les meilleurs scores même si leurs durées d'exposition en France sont seulement 4 ans et 2 ans respectivement.

Bongaerts (1999) constatait qu'une prononciation authentique en la L2 peut s'expliquer par une bonne motivation et par un entraînement en phonétique en la L2. Ces deux facteurs et l'importance d'être pris pour locuteur natif jouaient un rôle important chez A3 et aussi chez quelques apprenants de français tardifs qui passaient pour des locuteurs français natifs lors d'un test de prononciation (Bongaerts, 1999). Dans notre étude, quand nous avons demandé aux apprenants d'évaluer l'importance d'être pris pour locuteur natif français et l'importance de parler le français sans accent étranger, l'apprenante ciblée a répondu qu'aucune des deux n'est importante pour elle. En outre, l'apprenante n'a pas fait d'études universitaires et n'a pas reçu un entraînement intensif et universitaire en phonétique française. Ces facteurs peuvent constituer des causes plus ou moins cruciales pour sa compétence en prononciation.

Dans la deuxième partie de l'étude, nous nous sommes concentrés uniquement sur la compétence morphosyntaxique de l'apprenante ciblée. En ce qui concerne le domaine de la morphosyntaxe, Bartning (2009) a noté que le degré de difficulté approuvée par un apprenant en acquérant le français peut dépendre de sa L1. Dans notre cas, la L1 de l'apprenante, le suédois, et le français sont deux langues très différentes sur le niveau de la prononciation et de la morphosyntaxe. Bartning observait que « le suédois ne dispose pas d'accord sujet-verbe et présente une morphologie verbale beaucoup moins complexe » (2009 : 41). Nous pouvons suggérer que ces différences langagières entre le suédois et le français puissent jouer un rôle chez l'apprenante. Le fait que le suédois ne connaît pas l'accord sujet-verbe (Bartning, 2009) pourrait expliquer les conjugaisons incorrectes des verbes *devoir* et *boire* de la 3<sup>ème</sup> personne au pluriel : *ils \*doit* (Ex. 1) et *ils \*boit* (Ex. 2).

L'analyse morphosyntaxique des deux enregistrements a montré une bonne maîtrise de quelques catégories de la grammaire française de l'apprenante. Elle a maîtrisé la majorité des éléments mentionnés parmi les traits tardifs sauf les pronoms sujets, l'accord sujet-verbe et les pronoms objet. Ces éléments ont posé quelques difficultés à l'apprenante, pas de grandes difficultés, mais elles doivent de toute manière être prises en considération. Les difficultés montrent quelques phénomènes intéressants. Par exemple, nous observons un suremploi du pronom sujet masculin et un phénomène intrigant quand l'apprenante emploie le pronom sujet *ils* au lieu du pronom sujet *elles* quand les circonstances exigent l'emploi de la forme féminine :

Ex. 10        *par contre \*ils sont même tout seuls Corinne et Joanna .*



Dans cette deuxième étape de l'étude, nous avons demandé à l'apprenante de parler librement dans les deux enregistrements. En conséquence, elle a pu choisir le « niveau de langue » elle-même dans les deux cas et s'est servie d'un langage quotidien. Ce langage n'a pas présenté un niveau très avancé ; quant à la variation temporelle, l'apprenante utilisait le présent, le passé composé et l'imparfait la majorité du temps. Nous observions quelques occurrences du plus-que-parfait et du subjonctif mais pas le gérondif ni le conditionnel. En outre, l'apprenante n'employait pas des mots lexicaux peu fréquents. À propos de ce niveau, Long (1990) proposait que les constructions avancées, ou complexes, soient souvent évitées dans des situations orales spontanées. Si la tâche était différente, « plus avancée », une analyse de celle-ci aurait-elle dévoilé la même maîtrise morphosyntaxique ? Il serait intéressant d'introduire l'apprenante à une telle situation orale qui exigeait un « niveau avancé » pour pouvoir examiner le niveau de sa langue dans celle-ci. Dans une deuxième étape, nous aurions pu comparer les résultats de cette situation orale « avancée » à ceux des situations orales spontanées.

Nos résultats nous mènent à la conclusion que l'apprenante n'a pas atteint un niveau natif en ce qui concerne la morphosyntaxe. Pour répondre à la deuxième question, nous nous demandons quel niveau du français qui a été atteint par l'apprenante ; sur quel stade de Bartning et Schlyter (2004) et de Bartning (2009) se place-t-elle ? Bartning (2009) a proposé encore deux stades au-delà du stade six (le stade avancé supérieur), à savoir le stade sept et le stade huit. Les apprenants qui se placent au stade sept passent pour des locuteurs natifs lors d'une « interaction normale » (Bartning, 2009 : 44) mais ils ne le font pas lors d'une analyse linguistique très détaillée. Les apprenants qui se placent au stade huit, les quasi-natifs, passent pour des locuteurs natifs lors de la même « interaction normale » et lors de l'analyse linguistique détaillée. Conséquemment, l'apprenante se place au-dessous de ces deux stades, au stade six (stade avancé supérieur) ; sa prononciation n'était pas jugée comme authentique et elle n'a pas encore atteint un niveau complètement natif en morphosyntaxe.

Ayant évalué la compétence de l'apprenante en deux niveaux, nous nous basons sur Bartning en concluant que l'apprenante est une locutrice L2 avancée, car sa « langue seconde est proche de celle d'un natif, mais [...] l'usage non-natif est perceptible lors une interaction normale orale ou écrite » (2009 : 37).

## 6. Références bibliographiques

- Bartning, I. (2009). Et après le stade 6... ? Autour des derniers stades de l'acquisition du français L2. In : P. Bernardini, V. Egerland & J. Granfeldt (Éds.). *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65<sup>ème</sup> anniversaire. Études romanes de Lund* 85 (pp. 29-49). Lund: Media-Tryck.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* n° 14, 281-299.
- Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 18, 17-36. Consulté le 25 avril 2012 sur <http://aile.revues.org/1150>.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* n° 20, 3-47. Consulté le 25 avril 2012 sur [pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.../Bley+Vroman+1990.pdf](http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.../Bley+Vroman+1990.pdf).
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 18, 79-98. Consulté le 09 juin 2012 sur <http://aile.revues.org/1153>.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: D. Birdsong (Éd.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Comblain, C. & Rondal, J.A. (2001). *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?*. Belgique: Pierre Mardaga.
- Flege, J. E. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: D. Birdsong (Éd.), *Age of learning and second language speech* (pp. 101-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaglik, A., & Boula de Mareüil, P. (2009), Perception d'un accent étranger et part de la prosodie selon l'âge de première exposition à la L2 : transfert ou phénomène universel en

- acquisition ?, [http://perso.limsi.fr/Individu/mareuil/publi/Kaglik\\_Boula.pdf](http://perso.limsi.fr/Individu/mareuil/publi/Kaglik_Boula.pdf), consulté le 24 mai 2012.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* n° 12, 251-285. Consulté le 11 juin 2012 sur <https://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2549448&fulltextType=XX&fileId=S0272263100009165#>.
- MacWhinney, B. (2012), The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk – Electronic Edition: Part 1: The CHAT Transcription Format, <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>, consulté le 18 juin 2012.
- Meisel, J. (2008). Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme. Effets sur le développement grammatical. In : M. Hickmann, M. Kail, M. Fayol (Éds.), *Apprentissage des langues premières et secondes* (pp. 245-272). Paris : Editions du CNRS.
- Palmen, M. J., Bongaerts, T. & Schils, E. (1997). L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 9, 173-191. Consulté le 09 juin 2012 sur <http://aile.revues.org/742>.
- Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. France : France Quercy.
- Schlyter, S. (2003), Stades de développement en français L2 : Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du "Corpus Lund", <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&fileOId=624010>, consulté le 09 juin 2012.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human language*. Rowley, MA: Newbury House.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 18, 3-15. Consulté le 25 avril 2012 sur <http://aile.revues.org/2163>.

Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: a coat of many colours. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* n° 43, 269-285.

Valéry, P. (1930). *Variété II*. Paris : Gallimard.

Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Thèse pour le doctorat. Université de Lund : Études Romanes de Lund, 84.