



LUND UNIVERSITY

Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2

Bartning, Inge; Schlyter, Suzanne

Published in:
Journal of French Language Studies

DOI:
[10.1017/S0959269504001802](https://doi.org/10.1017/S0959269504001802)

2004

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281-299. <https://doi.org/10.1017/S0959269504001802>

Total number of authors:
2

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2¹

INGE BARTNING

Université de Stockholm

et

SUZANNE SCHLYTER

Université de Lund

(Received January 2004; revised June 2004)

ABSTRACT

Nous proposons ici des stades de développement du français acquis par les adultes suédophones, formulés comme profils grammaticaux d'apprenants à des niveaux différents. Cette proposition se fonde sur les résultats empiriques des travaux menés au sein de deux projets différents sur l'acquisition du français L2 des apprenants suédophones. À partir d'*itinéraires acquisitionnels* nous proposons six *stades*, qui s'étendent des débuts de l'acquisition jusqu'à la production d'apprenants quasi-natifs. Ces itinéraires, et les stades que nous essayons d'en déduire, reflètent l'acquisition du français de l'apprenant suédophone, dans des situations orales spontanées où elle/il doit avoir recours à ses connaissances automatiques. Le cadre de cette étude est donc descriptif et empirique. Un objectif ultérieur est de servir de base à une évaluation du niveau grammatical d'un certain apprenant à un moment donné.

I INTRODUCTION

1.1 *But*

La recherche sur l'acquisition des langues montre, depuis une vingtaine d'années, que les éléments d'une langue s'acquièrent souvent dans un certain ordre, ce que l'on appelle des *itinéraires acquisitionnels* (aussi appelés *parcours développementaux*). On a pu constater de tels parcours chez les adultes et les adolescents qui apprennent une langue étrangère/seconde, indépendamment de l'ordre dans lequel ces phénomènes sont enseignés ou quelle que soit la manière dont la langue est acquise, acquisition guidée ou non-guidée. Pour plusieurs langues cibles, notamment l'allemand, le suédois et l'anglais, les itinéraires de différents phénomènes isolés ont pu être réunis en *stades*, chacun représentant un *profil* qui consiste en traits syntaxiques et

¹ Nous remercions Nathalie Kirchmeyer et Fanny Forsberg pour leur aide précieuse ainsi que les évaluateurs du JFSL pour tous leurs commentaires.

grammaticaux caractéristiques de ce stade (Pienemann, 1998). Ces profils se sont avérés très utiles comme outil permettant d'indiquer le niveau de développement linguistique d'un apprenant à un moment donné.

Alors que de tels *itinéraires*, *stades* et *profils* associés aux stades ont été élaborés pour plusieurs langues, ils font encore défaut pour le français. Ayant travaillé pendant plus d'une décennie sur l'acquisition du français comme L2 dans différents contextes, nous visons par le présent travail à combler cette lacune et proposer une vue générale du français tel qu'il est parlé par les apprenants adultes suédophones. Dans cet article nous proposons ainsi une synthèse des résultats empiriques des travaux menés au sein de deux projets sur l'acquisition du français L2 des apprenants suédophones. Nos deux corpus, constitués surtout de production libre, montrent une grande variété de phénomènes linguistiques, ce qui permet – à la différence d'expériences trop précises – de proposer les *profils* généraux dont il sera question ici.

Un objectif à plus long terme de la présente étude est de servir de base à une évaluation plus exacte du niveau de développement linguistique d'un certain apprenant à un moment donné. Actuellement, plusieurs études sur l'évaluation et les tests de niveaux de langue demandent une telle base empirique. Norris et Ortega (2003: 738) au sujet des problèmes d'évaluation et de mesure de la progression d'une langue étrangère, font la remarque suivante: '(...) there is an obvious increased role to be played in SLA research by descriptive longitudinal studies which establish norms of performance for particular processes and phenomena in L2 acquisition (...).'

Nous allons donc postuler des *itinéraires acquisitionnels* qui se développent en parallèle. A partir de ces itinéraires de phénomènes différents et parallèles, très semblables dans les deux corpus, nous proposons des groupements de traits simultanés en six *stades développementaux*. Chaque stade proposé constitue un 'profil' grammatical typique d'un apprenant à un moment précis de son développement. Nous considérons que les stades et les itinéraires reflètent l'acquisition du français de l'apprenant suédophone dans des situations à l'oral spontané où il doit avoir recours à ses connaissances implicites et automatisées. Il est probable que ces stades puissent être généralisés aux apprenants d'autres langues sources semblables, comme les langues scandinaves et germaniques.

1.2 Perspectives théoriques

Le cadre de cette étude est descriptif et empirique. Pour établir nos itinéraires nous nous inspirons de plusieurs sources:

- les études au sein du programme ESF, ayant établi la *variété de base* (Klein et Perdue, 1997) et les niveaux qui sont proposés à partir de celle-ci, notamment les niveaux pré-basique, basique et post-basique;
- le procès de 'grammaticalisation' (dans un sens non-diachronique, perspective liée au programme ESF), qui se reflète dans le processus acquisitionnel du système TMA (Temps, Mode, Aspect) et dans la morphologie verbale et nominale (Giacalone Ramat, 1992; Bartning, 1998);

- les travaux de Clahsen (1984) indiquant le profil typique à différents niveaux de développement des enfants allemands;
- les stades proposés par Pienemann (1998) pour le développement de plusieurs langues acquises comme L2.

1.3 *Les phénomènes étudiés*

Le développement longitudinal de plusieurs phénomènes a été étudié en français et dans d'autres langues, et certaines régularités ont été trouvées. Ces phénomènes sont donc de bons candidats pour notre présentation des itinéraires acquisitionnels en français acquis par les suédophones.

Pour le **choix des critères** étudiés ici nous nous sommes ainsi inspirés des études précédentes sur l'acquisition du français (et en partie d'autres langues) mentionnées ci-dessous ainsi que de nos propres résultats précédents sur ce qui s'est avéré développemental. Nous indiquerons ci-dessous la section dans notre texte où le phénomène en question sera présenté. Ces études ont montré que:

- Il y a un développement d'une **structuration nominale** (énoncés sans verbes, NUO), vers une **structuration verbale** (énoncés avec verbe, mais souvent dans une forme non-finie, IUO) et finalement une **structuration à verbe fléchi**, FUI (Klein et Perdue, 1997). Pour la structuration à verbe fléchi, on a étudié le développement des **formes finies** par rapport aux formes non-finies (Prévost et White, 2000) et le développement de l'**accord** entre le sujet et le verbe fini (3.1 ci-dessous).
- Le système temporel et modal, **TMA – Temps, Mode, Aspect** (3.2), est depuis longtemps considéré comme étant très important pour le développement, notamment dans les langues romanes (Giacalone Ramat, 1995; Noyau *et al.*, 1995).
- La forme et la place de **la négation** (3.3) et son développement ont très tôt été analysés dans les études interlangagières dans plusieurs langues (Klein, 1989), et continuent à susciter beaucoup d'intérêt (Stoffel et Véronique, 2003; Giuliano, 2004).
- Le développement des **éléments nominaux** commence à être étudié (Granfeldt, 2003; Granfeldt et Schlyter, 2004; Bartning, 2000). Cela permet d'établir des itinéraires d'acquisition pour les pronoms (3.4), et pour le genre et l'accord (3.5) dans le syntagme nominal.
- La **subordination** (3.6) a été étudiée dans les programmes ESF (Giacalone Ramat, 1999) et récemment dans un numéro spécial de AILE dont par exemple Lambert *et al.* (2003). Ces études montrent toutes un développement à partir de la parataxe vers des structurations de plus en plus complexes et intégrées.

2 LES DEUX CORPUS

Nos données proviennent de deux grands corpus constitués de la production orale en français de locuteurs adultes suédophones: le corpus InterFra (de Stockholm) sous la responsabilité d'Inge Bartning, et celui de Lund, sous celle de Suzanne Schlyter. Les deux corpus sont présentés plus en détail dans les tableaux 1 et 2.

Tableau 1. *Le corpus InterFra, Stockholm*

	Long/ Trans	Nombre d'appr	Années d'étude	Âge	Période suivie	Occas. d'enreg	Tâches: Int 15- 20 min, BD, Vid	Type d'ac- quisition
LNN								
Gr 1	a) long	a) 6-10	0	19-30	2	5-10	+	guidée
Débutants	b) trans	b) 18			semest.	1		
Gr 2	a) long	a) 13	3,5	16-18	2 ans	2	+	guidée
Lycéens	b) trans	b) 20				1		
Gr 3	a) long	a) 6-8	(4,5) -	19-26	4-5	10	+	semi- guidée
Étudiants	b) trans	b) 18	6		semest.	1		
Gr 4	Long	6	7-8	23-34	2	4	+	semi- guidée
Futurs profs			7-8		semest. +stage		(sauf BD)	
Gr 5	Trans	5	8-9	23-26	-	1	+	semi- guidée
Doctorants								
LN								
Gr 6	-	20	-	32-26	-	-	+	

Légende: LN = locuteur natif, LNN = locuteur non natif; Long = groupe longitudinal; Trans = groupe transversal; Étudiants = étudiants universitaires, du 1er au 4e semestre, Futurs profs = étudiants futurs professeurs; Int = Interview, BD = récits de bandes dessinées, Vid = récits de films vidéo muets.

(Pour plus de détails sur le corpus InterFra (= Interlangue Française), voir Bartning et Casserborg, 2003, Bartning, 1997a.)

Tableau 2. *Le corpus Lund*

	Long/ Trans	Nombre d'appr	Années d'étude	Âge	Période suivie	Occas. d'enreg	Tâches: Int 30-40 min, récits, traduction	Type d'acqui- sition
LNN								
Adultes séjournant en France	long	8	quelques semaines ou 0	20-50 env	2 à 15 mois	2 à 5	+	non- guidée
Étudiants d'université	long	7	6 ans de lycée	19-22	5 à 12 mois	4 à 9	+	guidée
Débutants (Corpus Thomas)	trans/ long	5	25-50 heures de cours	35-70	6 mois	1 à 2	interv	guidée

(Pour une description détaillée des parties de ce corpus, voir Granfeldt, 2003; Thomas, 2003.)

3 LES ITINÉRAIRES

Les études de nos deux projets ont suggéré certains développements longitudinaux réguliers, à partir desquels nous proposons des *itinéraires acquisitionnels*. Les résultats seront présentés ci-dessous.

Nos corpus étant en partie transversaux et en partie longitudinaux, il n'a pas toujours été possible de suivre le développement d'un phénomène chez le même individu. Nous pouvons pourtant considérer l'itinéraire de chaque phénomène comme une échelle implicationnelle. Dans la deuxième partie de cette présentation, nous discutons la possibilité de réunir ces itinéraires en *Stades* développementaux.

3.1 *La morphologie verbale de l'accord*

Dans notre étude de la morphologie verbale, nous avons étudié d'abord une opposition fondamentale chez nos apprenants, celle des 'formes finies courtes' (*étudie*) d'une part et les formes non-finies (*étudier/é*) d'autre part. En deuxième lieu, nous avons étudié dans quelle mesure les apprenants fournissent la désinence de personne au pluriel dans l'accord sujet-verbe (*nous parlons, ils sont, ils prennent*, etc.). Ces distinctions ne se retrouvent normalement pas dans les études concernant la finitude en français, mais nous avons considéré nécessaire de les traiter ici. Cette partie se base sur une étude récente, voir Bartning et Schlyter (2004).

3.1.1 *Les formes finies courtes et les formes non-finies (au présent)*

Dans cette catégorie, nous étudions dans quelle mesure l'apprenant marque formellement, dans un contexte fini au présent, la distinction entre les formes finies 'courtes' (*il étudie, je vois, tu prends*, etc.) et les formes non-finies, correspondant à l'infinitif ou au participe passé de l'input (**il étudier, *je vu, *tu prendre*, etc.).² Comme 'contexte fini' nous avons considéré les verbes figurant après un sujet ouvert pronominal ou nominal, ayant une fonction prédicative. (Chez ces apprenants, des énoncés contenant un verbe sans sujet n'existent pratiquement pas.) Nous avons relevé uniquement les verbes lexicaux (verbes pleins, thématiques), excluant les verbes *être, avoir*, les auxiliaires modaux, et *aller* utilisé comme auxiliaire du futur.

Nous postulons qu'il y a un développement de ces formes comme suit:

- A. Les apprenants utilisent dans différents contextes des formes invariables, 'formes courtes' (type *parle*) ou 'non-finies' (type *parler/parlé*);
- B.-C. Il y a un développement graduel vers une distinction de telle sorte que les 'formes finies courtes' sont utilisées dans les contextes finis et les formes non-finies dans les contextes non-finis.
- D. Quand l'apprenant a atteint un niveau assez avancé, cette distinction est faite et les formes sont utilisées en accord avec la langue cible.

Nous pouvons observer un développement net dans nos deux corpus. Nous trouvons souvent chez les débutants un taux initial de 65% de 'formes finies courtes'

² * indique une déviance par rapport à la langue cible.

alors que chez les plus avancés il y en a plus de 90%, ce que nous considérons comme ‘bien maîtrisé’. Ce développement se retrouve aussi bien dans les études transversales que longitudinales. Dans les stades avancés, les apprenants ont bien acquis l’utilisation de ces formes finies, presque à la perfection.

3.1.2 Accord sujet-verbe au pluriel

L’itinéraire proposé pour l’accord sujet-verbe (personne/nombre, de tous verbes confondus) est le suivant:

- A. L’opposition au singulier est bien maîtrisée pour les copules et auxiliaires (*je suis – il est; j’ai-ila* etc.);
- B. L’accord de la 1^{ère} personne pluriel *nous V-ons* est productif (= au moins 75% des contextes sont marqués);
- C. L’accord de la 3^{ème} p. pl. des verbes en *-ont*, (*ils sont/ont/vont/font*) est productif;
- D. L’accord de la 3^{ème} p. pl. des verbes lexicaux irréguliers (*ils prennent* etc.) est productif;
- E. L’accord de la 3^{ème} p. pl. des verbes lexicaux irréguliers est correct.

Aquérir l’accord sujet – verbe de tous les verbes confondus est un processus long et lent. Nous pouvons observer indépendamment du fait que l’apprenant soit guidé ou non-guidé, que ces formes suivent cette progression: 1) *je suis-il est*; 2) *nous V-ons* 3) *ils -ont* 4) *ils Vlex-nt*. Chez les apprenants guidés il y a pourtant souvent une ‘courbe en U’, de telle sorte que les formes correctes sont fournies tôt, mais disparaissent plus tard.

Ce long développement est apparemment dû au statut plus ou moins régulier de cette morphologie: les verbes non-thématiques (cop/aux/mod) peuvent être considérés comme des entrées lexicales pour chaque personne (Bybee, 1991; Bartning, soumis): *je suis, c’est, j’ai, on a*, sont probablement acquis comme formes non-segmentées, ce qui en combinaison avec leur grande fréquence facilite leur apprentissage. Ensuite, *nous V-ons* contient une désinence *-ons*, qui doit être segmentée. Cette désinence est pourtant régulière. En revanche, pour les formes du pluriel, du fait que le pluriel est dans la plupart des cas inaudible (*il parle – ils parlent*), le manque de marque d’accord peut être vu comme une surgénéralisation des formes non marquées, *ils *prend* (Bartning, 1998; soumis).

3.2 TMA – Temps-Mode-Aspect

Dans cette partie nous nous basons surtout sur les études de Schlyter (1996) et Kihlstedt (1998). Le développement est compatible avec ce qui a été observé dans d’autres études sur les langues romanes.

3.2.1 Les temps du passé

On observe chez les apprenants ayant un séjour de moins de neuf mois un taux d’environ 30% de références au passé (= contextes quasi-obligatoires) marquées par le passé composé (PC) ou l’imparfait. Les apprenants les plus avancés en marquent plus de 90% (Kihlstedt, 1998). Les apprenants aux niveaux intermédiaires ont un

taux autour de 50%, mais la mesure est difficile, étant donné que le choix du PC ou du présent (historique) est souvent libre.

Itinéraire proposé:

- A. Initialement, les apprenants ne marquent pas le passé mais utilisent une forme simple (Thomas, 2003; Kaunitz, 2003). Ils commencent tôt à utiliser une forme qui, du moins en surface, est un passé composé (Schlyter, 2003). Ces formes étant composées de *j'ai* + *Verbe*, il est possible qu'il s'agisse d'une formule (= *jE étudiE*, cf. Myles *et al.*, 1998).
- B. Graduellement, d'autres contextes passés sont marqués par le PC, mais la grande majorité de contextes ne sont pas marqués (Schlyter, 1996). Des cas isolés de formes à l'imparfait peuvent surgir, surtout *était/avait* (Kaunitz, 2003).
- C. Plus tard, les apprenants marquent par l'emploi du PC la plus grande partie des contextes du passé. Le PC n'a plus la forme d'une formule mais on trouve des constructions créatives comme p.ex. *X a allE; il a vient*. À ce niveau, les apprenants utilisent *était/avait* mais utilisent souvent le présent là où on s'attendait à l'imparfait (Schlyter, 1996; Kihlstedt, 1998):

*J'ai fait des promenades, mais *il pleut tout le temps* (Petra 2)

- D. Plus tard, ces apprenants marquent plus systématiquement l'imparfait également sur d'autres verbes (*marchait, faisait* etc., Kihlstedt, 1998). Au même niveau, le plus-que-parfait apparaît:

il avait neigé et le (...) surface n'était pas si bon (Karl 4)

mais souvent il n'est pas marqué:

*il y avait là des élèves qui *ont étudié le français pendant un an deux ans* (Maguy 1) (pour 'qui avaient étudié')

- E. Un peu plus tard encore, le plus-que-parfait est utilisé fréquemment et correctement, par exemple:

en effet, ... j'ai pas connu le subjonctif quand je suis rentré à l'université, ce qui est xx terrible ha, parce que j'avais quand même fait six ans de français. on n'avait pas/on nous avait pas appris le subjonctif (Maguy 9)

3.2.2 *Les temps du futur et la modalité future*

Itinéraire proposé pour les marques morphologiques de la référence au futur etc.:

- A. Le futur n'est pas marqué;
- B. *voudrais* apparaît comme formule (fonction passe-partout);
- C. Le futur périphrastique, et modal + infinitif, apparaissent (mais le futur périphrastique est souvent remplacé par le présent):

il ne veut pas rester dans eh sa maison (Björn 2);

je vais manger, un petit peu (Petra 1)

Des cas isolés de futur simple apparaissent

j'ira au Paris au 1st avril non (Oskar Int1)

- D. Le futur simple est plus généralement utilisé, souvent sous forme de formules:

non, on verra (Knut 3)

Quelques conditionnels (excepté *voudrais*) apparaissent, mais l'emploi est encore incertain et la relation forme-fonction n'est pas encore stabilisée:

on pourrait bien marquer que les/les Suédois pourraient faire le patin mieux que les Français (Karl 4).

- E. Plus tard le futur simple et le conditionnel sont employés spontanément et correctement:

j'aurai une formation professionnelle, mais je veux faire autre chose avant (Pernilla Int 4)

je ne pourrais jamais vivre # toute l'année à la campagne,

... je choisirais la ville, je pense (Maguy 7)

On peut donc observer que les marques des références au passé et au futur se développent de manière assez parallèle, vers des formes de plus en plus complexes.

3.2.3 *Le subjonctif – un aspect de la modalité*

Les contextes avec les formes verbales au subjonctif sont une acquisition tardive en français L2 (Bartning, soumis; Hadermann, à paraître). Pour l'acquisition de la modalité en général en L2, voir, entre autres, Giacalone Ramat (1992).

Itinéraire proposé pour l'emploi des formes verbales au subjonctif et leurs contextes:

- A. Au début il n'y a aucun contexte;
B. Quelques rares contextes apparaissent avec *il faut que P* (*Proposition*) et *je veux que P* avec le verbe à une forme non-finie. *Il faut VInf* existe aussi mais est plus fréquent chez les non-guidés:

*il faut que je *restE* (Rob Int 4); *il faut travailler* (Vera Int 2)

- C. On observe une présence simultanée de *il faut INF* et *il faut que P* avec des formes non-finies et indicatives:

*il faut qu'on *avoir* (Em Int 5); *il faut que je *écris* (Pelle Int 7)

- D. Le subjonctif des contextes obligatoires apparaît dans la forme correcte et non correcte, avec des formes verbales audibles et non-audibles; il y a plusieurs cas de *il faut que P* avec verbes neutres:

il faut que je aille (Pernilla Int 2); *pour que le couple *va* (Eva BD2)

*il faut qu'il *fait // fasse froid* (Karl 5)

Simultanément, *il faut INF* commence à être plus fréquent chez les apprenants guidés et coexiste avec *il faut que P*

- E. Le subjonctif dans le contexte *il faut que P* et avec conjonction commence à se stabiliser:

pour qu'il puisse pas voir (Ida Vid 1)

Le contexte le plus tardif est les verbes avec la négation du type *je ne crois pas que P*:

je ne pense pas que je *peux (Yvo Int 4)

- F. Tous les contextes sont utilisés avec des formes correctes:

ça ne veut pas dire que les cours soient finis (Kerstin Int 3)

Il y a des rapports entre le subjonctif et la subordination: le premier contexte obligatoire avec le subjonctif en subordination est celui de *il faut que P*. Ce n'est qu'après l'apparition des subordonnées temporelles, causales, relatives et complétives que ces contextes obligatoires du subjonctif émergent. Il s'agit donc d'une structuration complexe tardive (voir section 3.6).

3.3 La négation

La forme et la place de la négation jouent un rôle important dans le développement de l'interlangue. Beaucoup d'études ont été faites et on a remarqué la tendance générale que la négation dans les premiers stades est « préverbale » (Klein, 1989). Le développement de la négation peut être lié au développement de la « finitude », bien que les analyses divergent sur ce point là (Meisel, 1997; Stoffel et Veronique, 2003). Le développement ébauché ici se base sur Schlyter (1998), Sanell (2004) et Thomas (2003).

Itinéraire proposé:

- A. La première négation est la réponse *non* (négation anaphorique). Les apprenants utilisent ensuite souvent *non* ou *nepas* suivi d'un mot lexical (*non/nepas +X*):

****eh je non parlE beaucoup*** (Anne Int 1)

Chez les débutants, on trouve aussi des formules, comme *jensaispas* ou *comprends pas*, bientôt aussi *c'est pas* et parfois *j'aime pas* (voir aussi Forsberg, 2003).

- B. Les négations se combinent graduellement avec un nombre croissant de verbes (*il joue pas.*; *il aime pas X etc.*). Pourtant, la place et la forme de la négation sont toujours assez incertaines. La construction *non/nepas X* comme montrée ci-dessus persiste. On trouve aussi assez souvent *ne* préverbal sans *pas*:

****je ne travaille, je, c'est...*** (David Int 1)

Parfois les deux parties de la négation se trouvent autour d'éléments qui ne sont pas des verbes finis:

**nous n'a commencé pas* (Lisa 1);

**c'est ne sombre pas* (Jan Int 4)

Il y a aussi des cas isolés de '*ne V-non-fini pas*', (**je ne connaît pas*) dans les deux groupes.

- C. À un niveau intermédiaire, on trouve un emploi assez correct et bien établi de la construction (*ne*) *V pas*. L'emploi de (*ne*) *V jamais*, (*ne*) *V rien* commence peu après:

eh je ne comprends rien, là (Lisa 3);

- D. Plus tard, les constructions négatives sont bien établies, correctes et fréquentes, et on trouve aussi (*ne*) *V aucun*, (*ne*) *V plus* (Sanell, 2004) et (*ne*) *V personne*. Les premières occurrences d'un sujet nié, dans les deux corpus, apparaissent tard:

et # si jamais personne ne les corrige, on continue à faire ça (Maguy 3)

mais personne ne le sait donc (Kerstin Int 4)

C'est là une construction syntaxiquement assez complexe et qui représente un stade bien avancé.

3.4 Pronoms objet

Les pronoms objet ont été extensivement étudiés dans des études précédentes (Granfeldt et Schlyter, 2004). L'itinéraire acquisitionnel proposé ici se trouve aussi dans d'autres études qui montrent le développement des apprenants anglophones, et s'avère donc assez solide.

Itinéraire proposé:

- A. Tout au début, les apprenants omettent le pronom ou le remplacent par un syntagme nominal.
B. Un peu plus tard, le pronom (toujours accentué mais dans des formes différentes) apparaît après le verbe lexical:

il dit lui*/je veux mange toi* (Petra 1)

**on prend le gaz et refroidir le* (Karl 1)

- C. Plus tard encore, l'apprenant place le pronom dans une position intermédiaire, entre le verbe modal et le verbe lexical, ou incorrectement entre l'auxiliaire et le verbe lexical:

je peux le faire . . . / j'ai # j'ai le vu (Karl 2)

*il a ass- . . . * il a lui assis* (Petra 2)

La position avant un verbe lexical fini semble apparaître peu après ou presque simultanément.

- D. Ce n'est qu'à un niveau assez avancé que l'apprenant place l'objet devant l'auxiliaire:

je l'ai pris/ça m'a changé/je t'ai dit (Knut 1,3)

- E. Les adverbes *en* et *y* n'apparaissent dans notre corpus qu'à un niveau très avancé.

3.5 Genre

Nous décrivons les itinéraires de l'acquisition de l'accord du genre sur les déterminants et les adjectifs. Vu l'objectif de ce survol, les deux phénomènes d'attribution et d'accord du genre sont traités sous le terme d'accord. Pour cet aperçu nous nous basons sur les résultats de Granfeldt (2003; à paraître), Bartning (2000) et Lindström (2004).

3.5.1 *L'accord du genre sur l'article*

Itinéraire proposé:

- A. Il semble d'abord y avoir une valeur de défaut pour le genre des articles chez les débutants (Granfeldt, 2003: 225): l'apprenant emploie les articles (il y a très peu d'omissions) mais sans suremploi de l'un ou l'autre genre. Le taux d'exactitude du genre au début semble être de **65%- +-10%**: **la frère*, **ma père*, *la fille*;
- B. **70%-80%**;
- C. puis **80-90%**;
- D. à partir de **90%** (Bartning, 2000).

La variation individuelle est grande dans ce domaine (voir Lindström, 2004). La différence du taux d'exactitude du genre sur l'article s'est révélée significative dans deux cas selon Bartning (2000: 234): entre le groupe des lycéens et celui des étudiants universitaires avec 74% vs 90%, ainsi qu'entre l'article défini et indéfini chez les étudiants universitaires, 93% vs 83%, ce qui montre que le genre de l'article défini a été acquis avant celui de l'article indéfini dans ce groupe (InterFra).

3.5.2 *L'accord de l'adjectif*

Les résultats pour l'accord de l'adjectif sont moins faciles à interpréter; l'une des raisons en est la basse fréquence des adjectifs en langue parlée et surtout en interlangue parlée (Granfeldt, 2003; Bartning, 2000; Lindström, 2004). On observe cependant le développement suivant où seuls les adjectifs avec une distinction masculin/féminin audible ont été retenus:

- A. Au début il y a distribution arbitraire du genre sur l'adjectif ou **50%**, plutôt que tendance de suremploi du masculin ou d'une forme de base 'courte' (*la*

*ville est *petit, la *petit ville*) (Granfeldt, 2003: 239, Lindström, 2004, Bartning, 2000);

- B. ensuite **50%–70%** d'accord correct (Lindström, 2004);
- C. plus tard **70%–80%** d'accord correct (Bartning, 2000);
- D. probablement **85%–**: nous n'avons pas encore de résultats pour les tout derniers groupes dans InterFra, par exemple le groupe des futurs professeurs.

3.6 *La subordination*

L'emploi de la subordination reflète de façon intéressante le développement acquisitionnel en L2 (cf. entre autres Giacalone Ramat, 1999). C'est un moyen important pour l'adulte qui s'en sert tôt (par rapport à l'enfant en L1); de plus, il y a un lien évident entre le développement de la morphologie verbale et la complexité syntaxique: la première s'acquiert en dernier lieu dans les subordonnées enchâssées qui reflètent un haut degré de complexité syntaxique et discursive (Bartning, soumis). Nous nous basons ici, surtout pour les groupes avancés, sur Kirchmeyer (2002) pour les énoncés complexes et Hancock (2000), pour les connecteurs, ainsi que sur Bartning et Kirchmeyer (2003), et pour le corpus Lund sur Mossberg (1995).

Itinéraire proposé:

- A. L'apprenant commence par des énoncés simples, des juxtapositions en employant des connecteurs tels que *et, mais, puis*:

*eh eh **mais** je préférE Stockholm* (Carin Int 2);

- B. Ensuite on voit apparaître des énoncés bi-propositionnels avec subordination: temporelle *quand*, causale *parce que*, et les relatives avec *qui, que*:

*eh eh **quand il euh/euh prend les ballons** il descenD non eh il mm disparu [MURMURE] dispar?* (Carin Vid1)

*j'étudiE avec un homme **qui s'appelle NN*** (Pelle Int 2)

- C. Plus tard on retrouve le *si* (conditionnel, interrogatif) et les complétives en *que*: *je crois que, je veux que*.
- D. Encore plus tard apparaissent les énoncés bi-propositionnels avec *il faut que P* (cf. 3.2.3 ci-dessus). À ce niveau il y a des cas isolés d'énoncés multi-propositionnels:

*et il y va . . . et les donne au garçon **parce qu'il comprend que le garçon est trop petit pour les tenir*** (MarVid2)

Le répertoire plus riche de connecteurs se diversifie.

- E. Plus tard encore il y a émergence de structures intégrées et elliptiques (infinififs, gérondifis, ellipses; Kirchmeyer, 2002):

et le monsieur essaie de de: // (RIRE) toujours / de le: / *blidka // l'amadouer / (Imm)
en lui donnant euh des # en offrant des bonbons. / (IdaVid 2).

En même temps il y a apparition de *dont* relatif ainsi qu'un emploi de *parce que* macro-syntaxique à valeurs sémantico-discursives très différentes, dans les énoncés complexes (Hancock, 2000: 95, 103).

- F. Finalement on retrouve un emploi natif des connecteurs *enfin* de reformulation et *donc* (dans la partie rhématique de la phrase):

c'est / c'était à l'école: où enseigne Annick Lebourleau. // (Imm) euh **donc** l'école qui est moitié hôpital moitié école (Malena Int 2)

ainsi qu'un emploi natif des relatives macrosyntaxiques (relatives autonomes) (Kirchmeyer, 2002: 156).

4 VERS LES STADES

Le but de notre travail est de regrouper les phénomènes décrits ci-dessus en faisceaux constituant des *profils* nous permettant de placer les apprenants dans des *stades* développementaux, indépendamment du type d'apprenant. Ainsi, nous avons tenté de déceler non seulement des itinéraires mais aussi des stades: dans quelle mesure chaque production contient-elle un certain nombre de phénomènes pour qu'on puisse parler d'un *Profil* caractéristique d'un niveau de développement?

Le tableau 3 constitue un pas vers de tels stades. Il montre une échelle implicationnelle entre les phénomènes étudiés. Cette échelle forme un continuum, que nous proposons de diviser en stades – voir la dernière ligne.

Dans le tableau 3, les signes « - », « -+ » et « + » correspondent à *n'existe pas, commence à apparaître et est bien maîtrisé* (ou *productif*). Nous avons cependant utilisé différents critères de *bien maîtrisé*: soit 75% des contextes lorsqu'il s'agit d'une forme marquée, pour lesquelles c'est l'apparition du phénomène qui joue un rôle important (subordination, accord *nous V-ons*, plus-que-parfait etc.), soit 90% environ pour les cas où il y a, dès le début, deux formes morphologiques en alternance (genre, 'formes finies courtes' vs formes non-finies).

À partir de ces données de 80 enregistrements, mais aussi à partir d'autres résultats que nous n'avons pas la place de présenter ici (voir Bartning et Schlyter, 2004), nous proposons – hypothétiquement – six stades: Stade 1 – *initial*; Stade 2 – *post-initial*; Stade 3 – *intermédiaire*; Stade 4 – *avancé bas*; Stade 5 – *avancé moyen*; Stade 6 – *avancé supérieur*. Il est cependant possible qu'avec un nombre beaucoup plus important de données il puisse y avoir des modifications.

5 BILAN – CARACTÉRISATION DES STADES

Stade 1 – le stade initial

Au stade initial l'apprenant se sert d'une structuration en grande partie nominale mais aussi de moyens grammaticaux. Il/elle emploie des 'formes finies courtes' et

Tableau 3. *Résumé de l' v apparition et l'utilisation des formes dans les deux corpus.*

Phen/ Enreg	J 1	Ca 1	Ro 1	Ja 46	Ca 35	Ro 23	Pc 47	To 12	Ro 45	Os 12	Li 12	Ro 67	Em 47	E v 1	E 34	Yv 14	Ch 14	Pr 13	Lc 14	Mal 4	An 14	Pc V3	Kc V3	Ida 4	
	C 1	He 12		Mt 1	Bl 1	Pt 2	Sr 12	Lj 13	Ka 1	Sm 12	Mt 23	Ka 23	Sm 34	Sm5	Ka 45	Ni 13	Ni 46	M g 14	Kn 13	Mg 59		V3 14	V3 14	Vi 3	
PC	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
(ne) V pas	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sub-ordin	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Mod +Inf	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Impf	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Forme finie-c	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
nous V -ons	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
FutPé	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
voudr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(ne)V rien	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3ppl ils ont	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Pr obj	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pqpf	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FSmp	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cond	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 ppl Vix-nt	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Subj	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
rien ne V	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
géron	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
dont	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Stade	1	1	1	2	2	2	2	2	2-3	3	3	3	3-4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5-6	5-6	5-6

Légende: Les apprenants soulignés: corpus Lund; en gras: **non-guidés**;
Si la valeur d'un trait diffère dans la même case, celle qui se trouve sur la 2^e ligne concerne le corpus Lund.

Abbreviations:

- 'voudr' (= je voudrais utilisé comme formule passe-partout (n'est pas compté comme conditionnel);
- '(ne) V rien': inclut aussi neVjamais, neVpersonne;
- 'rien ne V': inclut aussi personne ne V (sujet nié).

Valeurs: Dans le cas général:

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

Cas spécifiques:

- 'Forme finie c' (= formes finies courtes): «-» 40-65%; «-+» 65-90%; «+» <90%;
- 'Pr obj' (= pronoms objet): «-» = *svo; «-+» = s(v)oV ou positions variables; «+» = sovV (= avant l'auxiliaire), seulement recensés pour le corpus Lund;
- '(ne) V pas' (= négation): «-» pas d'occurrences; «-+» structures correctes et non-correctes, voir 3.3.B ci-dessus; «+» emploi correct.

des formes non-finies, ce qui montre que cette opposition n'est pas maîtrisée. Il n'y a pas d'opposition entre les personnes des formes verbales. On trouve pourtant à ce stade l'article défini et indéfini ainsi que le pronom sujet je, bien que très souvent

accentués et non élidés (Granfeldt et Schlyter, 2004). D'autres traits caractéristiques sont l'emploi de la négation Nég X (*non grand-lit*) et les formules telles que *je(ne)sais pas* et *je m'appelle*. L'apprenant utilise quelques rares formes du passé composé mais très peu de contextes du passé sont marqués. Il y a aussi un début d'emploi de connecteurs *et, mais* et *puis*.

Ce stade peut être comparé au *niveau prébasique* ainsi qu'à la transition vers la *variété basique* (ESF).

Stade 2 – le stade post-initial

Ce stade est caractérisé par l'apparition de quelques phénomènes grammaticaux, mais encore très variables.

La subordination simple introduite par *quand, parce que* et *qui, que* apparaît. Il y a apparition de la négation préverbale *ne sans pas*, à côté de la négation postverbale. L'apprenant commence à utiliser des formes verbales modales (suivies d'infinitif) et le futur périphrastique. Son emploi du PC est devenu plus productif. Ainsi on voit que certains morphèmes grammaticaux libres apparaissent tôt. Quelques apprenants guidés utilisent parfois l'imparfait sous forme de *était* et *avait*. Les formes verbales non-finies dans un contexte fini sont encore fréquentes mais le nombre de 'formes finies courtes' augmente. L'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la 1^{ère} et 2^{ème} personne au singulier pour les verbes non-thématiques *être, avoir* ainsi que par *nous V-ons* en alternance avec **nous V*, sans désinence. Les pronoms objet sont généralement postposés. L'apprenant à ce stade recourt fréquemment à *c'est* en tant que constructeur d'énoncés et de structure passe-partout (Bartning, 1997b).

Une comparaison avec le projet ESF suggère que ce niveau correspond en partie à la *variété basique*: la plupart des énoncés contiennent un verbe, mais la morphologie de ces verbes est loin d'être établie.

Stade 3 – le stade intermédiaire

À ce stade l'apprenant semble avoir développé une interlangue plus systématique et régulière, bien que très simple encore. Cette interlangue contient des surextensions et des régularisations qui font qu'elle n'est pas toujours en accord avec les normes de la langue cible. L'apprenant utilise, cependant, la négation (*ne V/fin pas*) comme dans la langue cible. De plus, elle/il emploie le passé avec la plupart des références au passé marquées ainsi que le futur (périphrastique; le futur simple, dans des cas isolés) pour les références à l'avenir. Les pronoms objet sont placés devant le verbe lexical pour les temps composés et simples – souvent incorrectement après l'auxiliaire *est/a*. Il y a aussi un enrichissement de la subordination avec des subordinées causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives. Il y a même quelques premiers contextes du subjonctif.

Les formes verbales non-finies dans des contextes finis existent encore mais se raréfient. *Nous V-ons* est marqué la plupart du temps. L'opposition entre la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel pour *ont, sont*, etc commence à s'établir relativement bien (la moitié des cas environ) mais l'apprenant à ce stade continue à employer en alternance *ils *prendre, ils *prend* et quelques cas de *ils prennent*.

Stades 4–6 – les stades avancés

Ces stades sont représentés par un éventail plus large de structures d'énoncés et par la grammaticalisation de la morphologie flexionnelle qui devient fonctionnelle mais avec des zones « fragiles » de développement. La raison pour laquelle nous divisons la variété avancée en trois niveaux est due au fait qu'au fur et à mesure que l'interlangue se développe, cette évolution crée une richesse d'expressions qui permettent un choix dans le répertoire.

Stade 4 – le stade avancé bas

Au niveau 4 les structures spécifiques du français, plus complexes et variées, apparaissent: le pronom clitique avant l'auxiliaire, le conditionnel, le plus-que-parfait et le subjonctif. Des formes verbales plus complexes commencent donc à apparaître – formes qui sont liées à des structures syntaxiques multipropositionnelles (comme le subjonctif), ou impliquant une relation discursive (relations temporelles et conditionnelles); ces contextes ne sont cependant pas encore systématiquement marqués par les formes pertinentes.

Les négations deviennent complexes, contiennent *rien, jamais, personne* et elles sont, pour la plupart, bien placées et correctes. À ce niveau les formes verbales non-finies (*ils *parler*) au lieu d'une forme finie n'existent pratiquement plus. Les formes *ont, sont*, deviennent plus productives et dominant sur *ils *a/ *est*, et le pluriel est souvent marqué sur les verbes lexicaux, du type *ils prennent*, à côté de *ils *prend*. La clitisation de l'article est acquise ainsi que celle du pronom sujet. Le genre de l'article pose pourtant toujours des problèmes à l'apprenant.

Il y a diversification des connecteurs ainsi que suremploi significatif par rapport aux natifs des marqueurs polyfonctionnels *mais* et *parce que*.

Stade 5 – le stade avancé moyen

L'un des traits les plus caractéristiques de ce stade est encore un développement de la morphologie flexionnelle: les formes verbales *ils sont, ont*, etc. sont employées correctement et dans la plupart des cas, le plus-que-parfait, le conditionnel et le futur simple. C'est à ce niveau que le subjonctif devient plus productif. L'accord du genre sur le déterminant et surtout sur l'adjectif pose toujours des problèmes. Pourtant, même à ce niveau, il y a quelques résidus de la forme au pluriel du présent des verbes lexicaux irréguliers *ils *sort*. La négation est utilisée en tant que sujet. On trouve aussi des relatives avec *dont* et le gérondif.

Stade 6 – le stade avancé supérieur

Ce stade est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipropositionnels. On observe un emploi natif des connecteurs *enfin* et *donc*, un haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions caractérisant une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé (voir 3.6, E, F). Il y a aussi un emploi presque natif des relatives macrosyntaxiques.

6 CONCLUSION

Quelle est la logique linguistique interne de ce développement? La première tâche de l'apprenant est de construire des énoncés. Pour ce faire elle/il se sert des structurations d'énoncés différentes: nominale, verbale non fléchie et fléchie; l'apprenant met graduellement en grammaire ces formes verbales et développe l'accord verbal. Simultanément il a besoin de référer au temps passé, au temps futur etc; ainsi il développe un système TMA. Un autre système nécessaire et précoce est la négation: il a besoin de réfuter, de nuancer son discours. Pour la fonction référentielle l'apprenant a recours aux entités exprimées par les SN, les déterminants (définitude, actuel/virtuel), les adjectifs (les propriétés) ainsi que leur morphologie propre au français. L'apprenant acquiert de plus en plus de lexèmes, ce qui l'aide à distinguer les formes différentes et ainsi à segmenter la morphologie. Très tôt, l'apprenant a besoin de nuancer, d'expliquer, de complexifier sa pensée et son argumentation (il s'agit d'adultes dont les structures cognitives sont déjà en place), et il le fait par le biais de la subordination et des connecteurs. Pour la construction des énoncés, aussi pour les énoncés complexes (la subordination), l'apprenant a recours, presque dès le début, à la prédication en *c'est*. L'apprenant s'en sert tôt et fréquemment. Plus tard dans le développement, la structuration en *c'est* est liée à la subordination par le biais des clivées, des pseudo-clivées etc. Tous ces phénomènes se reflètent de façon parallèle dans les deux corpus.

Le fait que nous trouvons un développement très similaire chez les différents types d'apprenants, guidés et non-guidés, parle en faveur d'un développement qui n'est pas aléatoire ni trop lié aux facteurs externes. Nous pensons aussi que, quel que soit leur statut, ces stades pourront être d'une grande utilité pour des chercheurs et enseignants qui veulent déterminer le niveau grammatical d'un certain apprenant.

Authors' address:

*Inge Bartning
Department of French & Italian
Stockholm University
S-106 91 Stockholm
Sweden
e-mail: inge.Bartning@fraitu.su.se*

*Suzanne Schlyter
Romanska Institutionen
SOL, Box 201
S-22 100 Lund
Sweden
e-mail: suzanne.schlyter@rom.su.se*

REFERENCES

Bartning, I. (1997a). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE*, 9: 9–50.

- Bartning, I. (1997b). Structuration des énoncés et stratégies référentielles en *c'est X* chez des apprenants avancés et des locuteurs natifs. *Travaux de linguistique*, 34: 65–90.
- Bartning, I. (1998). Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé. *Travaux de linguistique*, 36: 223–34.
- Bartning, I. (2000). Gender agreement in L2 French – preadvanced vs advanced learners. *Studia Linguistica*, 54.2: 225–237.
- Bartning, I. (soumis). Late morphosyntactic and discourse features in advanced and very advanced L2 French – a view towards the end state. Dans: S. Habertzettl (dir.), *The End State of L2 Acquisition*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Bartning, I. et Casserborg, C. (2003). *A preliminary proposal of acquisition stages of oral L2 French and crosslinguistic influences in the acquisition of the lexicon. The InterFra corpus*. Université de Stockholm. (Ms.)
- Bartning, I. et Kirchmeyer, N. (2003). Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. *AILE*, 19: 9–39.
- Bartning, I. et Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 – version étendue. <http://www.fraita.su.se/interfra>; <http://www.rom.lu.se/durs/archive>
- Bybee, J. (1991). Natural morphology: the organisation of paradigms and language acquisition. Dans: T. Huebner et Ch. Ferguson (dir.), *Crosscurrents in SLA and linguistic theories*. Amsterdam: Benjamins, pp. 69–91.
- Clahsen, H. (1984). *Die Profilanalyse*. Berlin: Mardaga.
- Forsberg, F. (2003). *Les unités préfabriquées chez les débutants. Étude longitudinale en français L2*. Mémoire de maîtrise 2. Université de Stockholm.
- Giacalone Ramat, A. (1992). Grammaticalisation processes in the acquisition of temporal and modal relations. *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 297–322.
- Giacalone Ramat, A. (1995). Tense and aspect in learner Italian. Dans: P. M. Bertinetto, V. Bianchi, Ö. Dahl et M. Squartini (dir.), *Temporal reference, aspect and actionality. Volume II. Typological perspectives*. Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 289–309.
- Giacalone Ramat, A. (1999). Functional typology and strategies of clause connection in second-language acquisition. *Linguistics* 37.3: 519–548.
- Giuliano, P. (2004). *La négation linguistique dans l'acquisition d'une langue étrangère*. Berlin: Peter Lang.
- Granfeldt, J. (2003). *L'acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. Lund: Études Romanes 67.
- Granfeldt, J. (à paraître). Domaines syntaxiques et acquisition – l'exemple du DP. *AILE* (Numéro thématique: Écoles linguistiques en acquisition). Paris.
- Granfeldt, J. et Schlyter, S. (2004). Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2. Dans: P. Prévost et J. Paradis (dir.), *Acquisition of French: Focus on Functional Categories*. Amsterdam: Benjamins, pp. 333–370.
- Hadermann, P. (à paraître). Assertion et modalisation: le subjonctif dans l'interlangue française d'apprenants néerlandophones avancés. Dans: P. Larrivée (dir.) *Mélanges offerts à Jean Marc Léard*. Paris: Peeters.
- Hancock, V. (2000). *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Cahiers de la recherche, 16. Université de Stockholm. Thèse de doctorat.
- Kaunitz, A. (2003). *L'expression du temps passé dans une étude longitudinale chez les débutants*. Mémoire de licence. Université de Stockholm.

- Kihlstedt, M. (1998). *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français. Cahiers de la recherche*, 6. Université de Stockholm. Thèse de doctorat.
- Kirchmeyer, N. (2002). *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels. Cahiers de la recherche*, 17. Université de Stockholm. Thèse de doctorat.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Colin.
- Klein, W. et Perdue, C. (1997). The basic variety (or: Could not languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13.4: 301–347.
- Lambert, M., Carroll, M. et von Stutterheim, Chr. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais. *AILE*, 19: 41–69.
- Lindström, E. (2004). *L'acquisition du genre des déterminants et de l'accord adjectival chez les débutants et lycéens. Étude longitudinale et comparative*. Mémoire de maîtrise 2. Université de Stockholm.
- Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German. Contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13: 227–263.
- Mossberg, M. (1995). L'acquisition d'énoncés multipropositionnels en français L2 par quatre apprenants suédophones. *PERLES*, Université de Lund.
- Myles, F., Hooper, J. et Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48.3: 323–364.
- Norris, J. et Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. Dans: C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition*. London: Blackwell, pp. 717–761.
- Noyau, C., Houdaifa, E-T., Vasseur, M-T. et Veronique, D. (1995). *The acquisition of French*. Dans: R. Dietrich, W. Klein et C. Noyau (dir.), *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: Benjamins, pp. 145–209.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development – processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Prevost, P. et White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16.2: 103–133.
- Sanell, A. (2004). *L'acquisition de la négation en français L2 par des apprenants suédophones. Études longitudinale et comparée*. Mémoire de maîtrise 3. Université de Stockholm.
- Schlyter, S. (1996). Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 1: 107–118.
- Schlyter, S. (1998). *Trois études sur l'acquisition de la négation en français L2. Présentations aux colloques de Bâle, Paris et Maratea*. Ms.
- Schlyter, S. (2003). Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French. Dans: C. Dimroth et M. Starren (dir.), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of learner language*. Amsterdam: Benjamins, *Studies in Bilingualism*, pp. 15–44.
- Stoffel, H. et Véronique, D. (2003). L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones. *Marges Linguistiques*, 5.
- Thomas, A. (2003). *Stades initiaux de l'acquisition du français. Exemples d'adultes suédophones*. Mémoire de maîtrise. Université de Lund.