

---

## L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère

Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée

Inge Bartning

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1316>

DOI : [10.4000/aile.1316](https://doi.org/10.4000/aile.1316)

ISSN : 1778-7432

### Éditeur

Association Encrages

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1997

Pagination : 9-50

ISSN : 1243-969X

### Référence électronique

Inge Bartning, « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 9 | 1997, mis en ligne le 18 novembre 2011, consulté le 19 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1316> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1316>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 janvier 2023.

Tous droits réservés

---

# L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère

Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée

Inge Bartning

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Je remercie les membres de l'équipe InterFra, à savoir Lisa Anderson, Victorine Hancock, Maria Kihlstedt et Nathalie Kirchmeyer de leur contribution à cet article. Il a aussi beaucoup profité des discussions avec Björn Hammarberg, Stockholm.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à Monique Lambert, qui a contribué à cet article de maintes façons.

## 1. Préliminaires

- 1 Depuis les trois décennies d'existence des recherches en RAL (Recherches sur l'Acquisition des Langues secondes), un domaine d'investigation est resté longtemps à l'écart, mais il a pris récemment un nouvel essor : l'apprenant adulte dit avancé (AA dans ce qui suit). Les recherches en acquisition d'une langue seconde se sont surtout concentrées sur l'acquisition d'une langue seconde par des débutants en milieu naturel à travers de grands projets (cf. les projets HPD : Klein & Dittmar 1979 ; ZISA : Clashen, Meisel & Pienemann, 1983 et ESF : Klein & Perdue, 1992 ; Perdue 1995). Cet état de choses se trouve aussi confirmé dans des ouvrages de synthèse comme ceux de Larsen-Freeman & Long (1991) ou Ellis (1994) : les études sur l'acquisition d'une LE par des apprenants « avancés » y sont assez rares. Ceci dépend, bien sûr, des domaines d'investigation. Il n'est pas étonnant, par exemple, de retrouver les AA dans les chapitres consacrés aux aspects pragmatiques et sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère (cf. Ellis, 1994, ch. 5) plutôt que dans les chapitres concernant les ordres naturels d'acquisition. La raison en est, bien évidemment, qu'un apprenant

avancé est davantage susceptible d'apprendre des registres subtils dans le domaine de « l'interlangue pragmatique » (par ex. les marques de politesse) qu'un apprenant débutant doté de très peu de moyens linguistiques<sup>1</sup>. La présente étude se veut une modeste contribution pour commencer à combler cette lacune, en offrant un tour d'horizon des recherches sur l'acquisition de l'apprenant dit avancé. Il serait vain d'essayer de rendre compte de l'ensemble des travaux de ce champ d'investigation. Notre choix reste nécessairement limité et subjectif.

- 2 Il y a peut-être aussi des raisons méthodologiques qui expliquent le nombre limité d'études sur les AA. Il est en effet plus difficile de saisir les traits caractéristiques d'un niveau avancé à travers la grande variation d'expression. Les études interlangagières distinguent la variation verticale sur l'axe diachronique et la variation horizontale sur l'axe synchronique, d'ordre sociolinguistique, inter- et intra-individuel. Dans les deux cas, on trouve des traits caractéristiques de l'AA. La variation diachronique n'implique pas forcément un développement complet vers la langue cible. La variation horizontale, souvent non-systématique, reflète la grande variation individuelle de l'AA.
- 3 Il est aussi difficile de savoir si un trait interlangagier, morphologique en l'occurrence, est le signe d'un développement acquisitionnel incomplet, ou d'un arrêt d'acquisition, c'est-à-dire une forme fossilisée. Y a-t-il un progrès systématique continu vers la langue cible (LC) ? Comment considérer les déviations qui restent dans l'interlangue (IL) à un niveau avancé ? Y a-t-il fossilisation ? À cette dernière question, plusieurs chercheurs répondent par l'affirmative. Selon Selinker (1992), l'apprenant « fossilise » au moins une partie de sa L2 et Schachter (1990) constate que « incompleteness is an essential property of any adult L2 grammar »<sup>2</sup>. Coppieters (1987) montre que certains domaines cognitifs ou fonctionnels ne deviennent jamais « natifs » : les apprenants quasi-bilingues de son étude n'avaient pas les mêmes interprétations que les locuteurs natifs de certaines distinctions grammaticales, telles que le passé composé/l'imparfait, par exemple.
- 4 Il est délicat de faire des généralisations sur l'IL à ce niveau avancé, en raison des difficultés qu'il y a à trouver des paramètres pertinents. À ce niveau, il n'existe pas de mesures pertinentes de l'acquisition des AA, comme pour l'acquisition de la langue maternelle (LM), telle que, par exemple, la longueur moyenne des énoncés (LME) (cf. Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 43). En L2, des énoncés plus longs ne sont pas forcément l'indice d'un niveau plus avancé, étant donné le recours stratégique aux paraphrases qui allongent l'énoncé (cf. Lennon, 1989 ; Bartning, 1990a ; cf. aussi Edmondson & House, 1991 qui soulignent la verbosité des apprenants d'une L2). Cette inadéquation se manifeste aussi par la tendance qu'ont les apprenants à la décomposition, c'est-à-dire à structurer le discours d'une manière plus analytique par rapport aux LN. À titre d'illustration tiré de discours descriptifs (Watorek, 1996, p. 199) : Il y a une dame qui regarde à la fenêtre (LNN) vs Une dame regarde à la fenêtre (LN) et (Lambert et al., 1996). Cette synthétisation aboutit à un énoncé plus court mais non moins « avancé ». De plus, des constructions réduites (gérondives et participiales) plus fréquentes chez les LN, vont aussi à l'encontre de la validité de la LME<sup>3</sup>.
- 5 Malgré toutes ces difficultés, nous allons tenter, dans ce qui suit, de dresser un portrait-robot de cette variété avancée (VA) en l'opposant aux stades ultérieurs, représentés par le stade quasi-natif et aux stades antérieurs. À partir d'un choix forcément limité de recherches dans ce domaine, nous essaierons ensuite de dégager quelques traits caractéristiques de la variété avancée, pour terminer par la présentation de quelques

résultats d'un projet en cours sur l'acquisition du français par des apprenants universitaires suédophones.

## 2. De la difficulté à définir la variété avancée et l'apprenant dit avancé

- 6 Au préalable, il est important de faire quelques distinctions terminologiques. Dans ce qui suit, le terme avancé sera restreint à un niveau particulier d'acquisition. Bien évidemment, il y a plusieurs chemins permettant de parvenir à un niveau avancé d'acquisition et, en particulier, un apprenant adulte non-guidé n'échappe pas à la règle (cf. Ioup et al., 1994). Or, dans la littérature acquisitionnelle, le terme avancé s'applique à l'apprenant institutionnel ou guidé, qui a appris une langue étrangère d'abord à l'école puis au cours d'une formation post scolaire. Pour ne pas mélanger niveau d'acquisition et type d'apprenant, nous proposons un autre terme pour ce dernier cas, à savoir apprenant d'un niveau d'instruction élevé (AI), qui inclut aussi les apprenants universitaires.
- 7 L'AI est donc un apprenant qui a étudié la LC en tant que langue étrangère à l'école, souvent dans un pays autre que celui de la langue cible, et qui continue ensuite à l'étudier à l'université. Il s'agit d'un apprenant guidé ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Son apprentissage est parfois « mixte » grâce à des stages et des séjours à l'étranger. Son but est plutôt de devenir bilingue, tout en gardant son identité de non-natif. Pour exercer ultérieurement des activités professionnelles, il aura souvent besoin d'un répertoire spécifique et explicite de structures et d'expressions. Sa motivation est, en règle générale, aussi bien instrumentale qu'intégrative, mais la première domine. Ces apprenants adultes sont donc « compétents », « qualifiés » et « instruits » par le fait de leur longue formation, scolaire et post-scolaire, souvent à l'université. Ajoutons que la langue étrangère n'est pas toujours leur deuxième langue mais souvent leur troisième [4]<sup>4</sup>.
- 8 Quand on veut définir les traits spécifiques du niveau avancé, on doit tenir compte de variables dans les caractéristiques individuelles et dans les conditions d'apprentissage. Nous opposons les apprenants d'un niveau d'instruction élevé (= AI) aux apprenants du projet ESF (cf. Klein & Perdue, 1996ms) et aux apprenants adultes « naturels » de Schlyter, 1996 (qui exercent un métier dans le pays de la LC, selon plusieurs paramètres dans le Tableau 1).

Tableau 1 : Conditions d'apprentissage caractérisant les profils de certains types d'apprenants

	AI lycée : 3-6 ans	ESF 30 mois	Schlyter 3-35 mois + Uni
1. Acquisition guidée (imput par l'enseignement)	+	-	-
2. Acquisition non guidée (imput par l'enseignement)	-	+	+
3. Langue étrangère	+	-	(-)

4. Langue seconde		+	+
5. Connaissances métalinguistiques	+	-	?
6. Scolarisation (baccalauréat	+	-	+

AI = apprenant adulte d'un niveau élevé d'instruction, ESF = apprenants migrants non-guidés du projet ESF ; Schlyter, (1996 et à paraître a) = apprenants scolarisés non-guidés du français ; + = dimension dominante

- 9 Il ressort de ce tableau (qui donne une image trop simplifiée d'une réalité très complexe) qu'une combinaison spécifique des variables 1-6 illustre les conditions qui peuvent permettre à un apprenant d'atteindre le niveau avancé. Il s'avère aussi que le terme apprenant avancé ou advanced learner recouvre normalement, dans la littérature acquisitionnelle, les apprenants caractérisés par des valeurs positives dans les variables 1, 3, 5 et 6.
- 10 En ce qui concerne les moyens d'expression linguistiques, on peut dire que le niveau avancé se situe au-delà du mode pragmatique (cf. Givón, 1979 ; Klein, 1989), avec une production plus ou moins « mise en grammaire » qui relève du mode syntaxique, mais qui n'est pas toujours totalement « morphologisée », ni « rhétorisée ». Il n'est pas certain – on ne le sait pas encore – qu'un AI soit passé nécessairement par une variété de lecte d'apprenant comme la variété de base, telle qu'elle a été définie par Klein & Perdue (1992) pour les apprenants en milieu naturel<sup>5</sup>. La variété de base est un stade d'organisation d'énoncés sans morphologie flexionnelle (cf. ci-dessous). Au contraire, on essaie d'apprendre la morphologie à l'AI au tout début de son apprentissage et celui-ci essaie souvent d'employer les formes flexionnelles tout de suite et de façon systématique. En d'autres termes, on postule que l'enseignement et les explications métalinguistiques facilitent la perception et l'analyse du système linguistique de la LC ainsi que son intégration ultérieure dans l'interlangue par l'apprenant (cf. Ellis, 1990, 1994).
- 11 Selon certains chercheurs, l'apprenant de niveau avancé serait « fort » en syntaxe (ordre des mots, combinaisons de propositions) mais « faible » en morphologie (nominale et verbale) (cf. Bardovi-Harlig & Bofman, 1989). Cette idée est généralement admise dans la littérature<sup>6</sup>. Un apprenant au niveau avancé se situe-t-il de ce fait au-delà des ordres « naturels » d'acquisition (cf. Ruin, 1996, p. 95) ? Dans une étude sur des étudiants universitaires suédophones d'anglais, Ruin constate (1996, p. 95): « As we reject the relevance of the Natural Order of Acquisition to advanced learners, fossilization may seem a better candidate for an explanatory factor of persistent errors. However, as a construct it does little more than put a label on an observable tendency in second language learners not to reach native proficiency ».
- 12 On peut aussi considérer un apprenant de ce niveau comme n'ayant pas atteint « l'état final » (Klein, 1989 ; Harley, 1992, p.173), mais qui se situe dans une phase développementale, pour ensuite devenir un quasi-natif ou un bilingue. La question de la fossilisation devient alors moins pertinente. Les formes non-natives peuvent ainsi être considérées comme des obstacles persistants que surmontent certains apprenants. Ces formes non-natives, ainsi que les sur- et sous-emplois, sont des indices d'un trait caractéristique des productions à ce niveau, à savoir l'incertitude (ou uncertainty) dont parlent les chercheurs, notamment Towell (1987a) et Lennon (1989).

- 13 La planification des énoncés et la fluidité verbale à ce niveau ne sont pas identiques à celles des locuteurs natifs (LN). Pour Towell (1987a, p. 177), un apprenant de niveau avancé essaie d'utiliser des formes « créatives » (relevant de la compétence) et des formes automatisées (relevant de la performance), mais trouve cette tâche extrêmement difficile. Souvent, sa production paraît un peu inadéquate et ne représente pas « les connaissances » qu'il possède. On reconnaît ici l'importance de la distinction entre connaissances déclaratives (« savoir que » ou connaissances encyclopédiques) et connaissances procédurales (« savoir comment » ou connaissances de savoir-faire, cf. Anderson, 1983). Les apprenants auraient d'abord recours aux connaissances déclaratives, ensuite aux connaissances procédurales quand le contrôle se développe. On pourrait probablement dire que beaucoup de fautes commises à ce niveau sont dues à des lacunes dans les connaissances procédurales plutôt que dans les connaissances déclaratives. Selon Towell et al. (1996, p. 84), l'automatisation des connaissances linguistiques est le facteur le plus important dans le développement de la fluidité des apprenants dits « avancés » de français L2.
- 14 Dans ce qui suit, on va préciser des traits caractéristiques de la variété avancée que nous opposons d'abord au niveau dit quasi-natif.

### 3. Le niveau quasi-bilingue ou *near-native*

- 15 Il ressort d'un survol de la littérature sur l'apprenant de niveau avancé qu'il ne partage pas non plus les caractéristiques d'un quasi-natif ou *near-native*. Les compétences en L2 de ce dernier sont quasiment comparables à celles d'un natif. Selon Ringbom (1993) et Waller (1993), l'apprenant quasi-natif est défini comme étant un bilingue « tardif » dont la production orale et écrite, en général sans fautes, ne peut pas être reconnue comme non-native par des natifs (pour l'acquisition de la prononciation et le débat sur la période critique d'acquisition, voir Palmen et al. dans ce volume). La performance des *near-natives* (N = 21) de Coppieters (1987) ne pouvait pas, dans certains cas, être distinguée de celle des natifs (N = 20). Mais en se fondant sur les jugements de grammaticalité (66 phrases) et des questions sur l'intuition des natifs et de non-natifs (41 phrases), il subsiste des différences d'interprétation de phrases contenant des oppositions grammaticales telles que l'imparfait/le passé composé, *ce/il* et la place de l'adjectif (Ex : {J'ai très souvent mangé/Je mangeais souvent} de la racine d'*arnica* après cette histoire ; Qui est Victor Hugo ? \*il/C'est un grand écrivain du XIXe siècle). Cette étude a montré que les quasi-natifs divergent des natifs moins en ce qui concerne les traits formels de la grammaire que par certains aspects fonctionnels et cognitifs. Les QN de Coppieters n'avaient pas la même intuition linguistique des oppositions en question (cf. aussi Schachter, 1988, p. 225). Il y aurait donc, toujours selon Coppieters, une différence dans « les grammaires sous-jacentes » des natifs et *near natives*, même si Coppieters est conscient du fait qu'il peut y avoir aussi une différence entre production et intuition linguistique chez les LN.
- 16 Il faut probablement aussi distinguer le niveau avancé du niveau quasi-natif sous un autre aspect. Les apprenants francophones d'anglais étudiés par Lambert (1997a, b), constitués de l'élite des futurs professeurs d'anglais, ont déjà acquis les formes lexicales et les règles d'usage, mais il y a chez eux un phénomène « d'étrangeté » dans les modes de sélection et dans l'organisation du discours (voir la section 4). Cet « accent étranger » serait lié à l'empreinte de la langue maternelle dans la façon de concevoir et

d'organiser l'information (cf. Perdue, 1993, p. 19) ; ceci évoque la citation de Slobin (1991) lorsqu'il dit qu'« il faut réapprendre à penser pour parler » et confirmerait l'hypothèse de Perdue (1993) selon laquelle la dimension organisationnelle serait le dernier palier avant le bilinguisme.

- 17 Il ressort de ces études qu'un apprenant de niveau quasi-natif se distingue d'un apprenant de niveau avancé par le fait qu'on ne reconnaît pas tout de suite dans la production spontanée du premier son statut d'apprenant (cf. Waller, 1993 pour la production écrite ; cf. Coppeters, 1987 ; Palmen et al. pour la production orale<sup>7</sup>).

## 4. Vers une description des traits typiques de la variété avancée

- 18 Parmi les démarches possibles pour caractériser la VA, l'une serait de contraster les traits trouvés d'un côté, en aval, aux stades antérieurs et, de l'autre, en amont, à la production des LN ou des quasi-natifs (voir ci-dessus). Pour la première comparaison nous avons pris comme stade antérieur la variété de base de certaines langues cibles acquises en milieu naturel, telle qu'elle a été décrite par l'équipe ESF (cf. entre autres, Klein & Perdue, 1996ms ; Klein & Perdue, 1992, et pour le français, surtout, Perdue, 1995). Même si l'on ne sait pas encore si un apprenant ayant le profil d'un AI passe par la variété de base (cf. ci-dessus), les traits de la structuration de cette variété pourraient constituer un point de départ pour la description des niveaux post-basiques, dont fait partie la variété avancée.

### 4.1. La variété de base, la variété avancée et un continuum d'acquisition

#### La variété de base

- 19 Dans leur bilan du projet ESF sur l'acquisition des apprenants non-guidés de cinq langues européennes, Klein & Perdue (1992, p. 301ss) montrent que la structuration des énoncés se fait selon la progression suivante, indépendamment de la LC : d'abord une transition d'une organisation nominale des énoncés (nominal utterance structure) à une structuration des énoncés autour du verbe non conjugué (infinite utterance organisation) qui est la « variété de base », caractérisée, entre autres, par cette absence de flexion. Ce stade est suivi d'une structuration à verbe fléchi (finite utterance structure). Puis viendraient, selon Perdue (1993), différents stades de grammaticalisation ou plutôt de rhétorisation où l'apprenant organise la structure du texte selon sa langue maternelle mais utilise les morphèmes grammaticaux de la L2.
- 20 La variété de base, qui représente un niveau où l'apprenant est minimalement autonome du point de vue communicatif, contient les traits caractéristiques suivants (nous suivons en gros Klein & Perdue, 1996, p. 28 et 1992, ch. 6), qui sont relativement indépendants des spécificités de la langue cible (Dietrich et al., 1995, p. 269) :
- le lexique est celui de la L2 et contient des items appartenant aux classes lexicales ouvertes, rarement aux classes fermées,  
du point de vue de sa structure, la variété de base s'organise par un ensemble de principes grammaticaux, sémantiques et pragmatiques,

les apprenants de la variété de base française utilisent les structures de phrase suivantes qui sont des structures simples, selon l'ordre canonique : NP1 – V – (NP2) ou NP1 – Copule – NP2, Adj.

- 21 En revanche, la morphologie flexionnelle et les structures hiérarchiques complexes, en particulier la subordination, sont absentes de cette variété. Ou, pour préciser, s'il existe une forme flexionnelle dans la variété de base, elle n'a pas la valeur fonctionnelle qu'elle prend en LC (cf. Klein & Perdue, 1996ms, p. 10).

### La variété avancée et un continuum d'acquisition préliminaire

- 22 Ce sont justement la morphologie flexionnelle et la subordination qu'on trouve au niveau avancé, ainsi qu'un lexique où coexistent les deux types de classes lexicales et un éventail plus riche de structures d'énoncés. De plus, au niveau de la variété avancée, où les verbes sont fléchis, la morphologie flexionnelle a souvent des valeurs fonctionnelles. Comme on le verra par la suite, la morphologie flexionnelle est acquise à ce niveau, mais à des degrés variés de systématisation. Il y a des traits de cette variété avancée qui ne sont pas encore complètement « mis en grammaire », maîtrisés ou automatisés, et dont certains montrent des affinités avec ceux trouvés dans la variété de base. Ces traits pourraient être considérés comme des traces des stades antérieurs.
- 23 Dans l'état actuel des recherches, on suppose qu'il y a différents stades post-basiques. Il faudrait certainement définir un stade intermédiaire entre la variété de base et la variété avancée. Quand on regarde les données du corpus d'apprenants naturels de français langue seconde de Schlyter (1996), on voit certains traits qui ne figurent jamais ou très peu dans le corpus « universitaire » InterFra auquel nous reviendrons dans la section 5, à savoir les formes verbales du type je crois que Nicolas a faire... (Schlyter, 1996, p. 112) et nous commence (p. 113) ainsi que des structures avec un pronom objet du type \*il mangE elle, \*j'ai le mangE (cf. Schlyter, à paraître a). Par contre, certaines formes de base comme ils \*vient se retrouvent aussi dans le corpus InterFra, surtout chez les apprenants les moins avancés. Un autre trait commun est le sur-emploi du genre masculin, bien évidemment à des degrés différents.
- 24 On pourrait ainsi postuler un continuum d'acquisition :
1. le stade pré-basique avec une structuration topic - focus (cf. Perdue, 1996),
  2. la variété de base (cf. Klein & Perdue, 1992 et ci-dessus),
  3. des stades post-basiques avec flexion morphologique et complexité syntaxique variables. On pourrait inclure ici :
    - a) différents stades intermédiaires représentés, entre autres, par les apprenants « post-basiques » de ESF qui développent une morphologie et parviennent aux stades de la subordination (cf. Dietrich et al., 1995, p. 206) ainsi que certains stades des apprenants naturels de Schlyter, 1996. Au-delà des stades intermédiaires nous proposons :
    - b) la variété avancée, avec certains traits caractéristiques déjà mentionnés (dont l'inventaire est en 4.2.1-3 et également étudiée dans le projet InterFra (section 5). Ajoutons qu'il y a certainement des traits dans le corpus InterFra qui relèvent aussi du stade intermédiaire.
  4. le niveau quasi-natif (traits caractéristiques : lexique et grammaire en principe sans fautes ; intuition grammaticale différente de celle des natifs (cf. Coppieters, 1987) ; organisation discursive non-native (cf. section 4.2.2).  
Mentionnons ici la suggestion de Perdue (1993, p.19) de deux étapes tardives de « grammaticalisation » :
    - 1) l'apprenant garde le biais rhétorique de sa LM et les catégories grammaticalisées de la LC



sont sélectivement adaptées à ce genre d'organisation discursive, et 2) pour perdre ce biais, il doit développer la conceptualisation de la LC, ce qui définirait un ultime palier de maîtrise de la LC.

5. la maîtrise de la LC.

- 25 Il va de soi qu'il n'y a pas de cloisons étanches entre ces stades, mais au contraire des zones de recouvrement. Vu l'état actuel des recherches sur la variété avancée, disons qu'on la retrouve plutôt au stade 3.b que 4 dans ce continuum d'acquisition. Nous distinguons donc la variété avancée et la variété quasi-native.

## 4.2. Domaines d'investigation et traits caractéristiques de la variété avancée

- 26 Comme nous l'avons déjà dit, ce tour d'horizon ne permet pas un inventaire exhaustif des recherches sur la variété avancée. Il est trop tôt pour établir des caractérisations de cette variété, même si l'on peut faire une synthèse des traits saillants qui ressortent des études empiriques. Les résultats évoqués ici concernent surtout l'acquisition du français et de l'anglais et à un moindre degré l'italien et l'allemand. En ce qui concerne le français, les recherches ont surtout été conduites en dehors de la France, dans des pays non francophones. Récemment cependant, grâce au nouveau projet européen Les lectures d'apprenants, l'intérêt pour les variétés post-basiques a pris un nouvel essor, y compris en France.
- 27 L'inventaire se fera en trois parties. L'un des domaines choisis pour ce survol rapide est, dans un premier volet, les zones fragiles qui relèvent surtout de la compétence grammaticale. Dans le deuxième, il sera question de la compétence discursive, plus précisément de la structuration de différents types de discours, puis enfin la variation dans la compétence sociolinguistique.
- 28 Parmi les corpus existants, citons, pour le FLE, Towell (1987a, b, L1 anglais), Dewaele (1993, L1 néerlandais), Flament-Boistrancourt (1984, L1 néerlandais), Regan (1995, 1996, L1 anglais, Irlande), Elo (1993, L1 finnois et suédois), Bartning (1990a, L1 suédois), Gülich (1986, L1 allemand), Watorek (1996, L1 français, italien), Bergström (1995, L1 américain) et Bardovi-Harlig & Bergström (1996, L1 américain).
- 29 Pour l'anglais langue étrangère (désormais ALE) il y a entre autres, les travaux suivants : Faerch, Haastrup & Phillipsson (1984, L1 danois), Bardovi-Harlig & Bofman (1989, L1 différentes), Ruin (1996, L1 suédois), Thagg Fischer (1985, L1 suédois), Lennon (1989, L1 allemand), Lambert (1994, L1 français), Granger (1993 : corpus ICLE, 11 L1 différentes), Washburn (1997, L1 suédois). Pour l'italien (ILE) Chini (1996, L1 allemand, espagnol) et Sorace (1995, L1 anglais), pour l'allemand Stedje (1982, L1 suédois), Dietrich (1996, L1 italien) et pour l'espagnol, Liceras (1986, L1 anglais).
- 30 Nous avons aussi inclus dans cet inventaire quelques résultats du programme d'immersion au Canada (cf. Harley & Swain 1978 ; Harley 1984, 1992) qui portent sur des enfants et des adolescents qui ont acquis le français dans des programmes d'immersion. Malgré ces différences, nous incluons quelques résultats du programme canadien, vu l'importance de son apport pour l'acquisition du français langue étrangère. Un autre projet canadien nous concerne aussi, à savoir Bazergui et al., 1990 (L1 anglais et portugais, entre autres), qui consiste en cinq sous-corpus dont celui portant sur des

étudiants anglophones en immersion tardive de français, nous intéresse particulièrement<sup>8</sup>.

#### 4.2.1. Zones de fragilité dans la compétence grammaticale au niveau avancé

- 31 Les domaines fragiles appartiennent souvent aux traits spécifiques des langues. Selon Klein & Perdue (1992, 1996) les propriétés de la variété de base (cf. ci-dessus) appartiendraient au noyau central de la capacité langagière humaine, tandis que certains phénomènes morphologiques, absents de la variété de base, constitueraient des phénomènes moins centraux ou universels. Dans la perspective chomskyenne, la morphologie est un domaine de la périphérie que l'enfant maîtrise facilement mais non l'apprenant adulte, en particulier les apprenants non guidés. Cette idée rejoint le constat de Bardovi-Harlig & Bofman (1989) selon lequel les apprenants dits avancés seraient « forts » en syntaxe et « faibles » en morphologie. Pour l'AI, la morphologie grammaticale est importante compte tenu des buts poursuivis. Il essaie dès le début de l'apprendre. De plus, la morphologie grammaticale est le signal majeur des structures grammaticales et discursives, surtout pour ce qui est de l'expression des relations temporelles et aspectuelles (cf. Bybee & Dahl, 1989).
- 32 L'inventaire qui suit fait état des domaines instables et fragiles, et par là même difficiles à acquérir, ainsi que l'étendue des ressources morphologiques, recensées dans les études et les corpus mentionnés. Précisons qu'on peut aussi trouver des formes verbales fléchies chez l'apprenant débutant en milieu naturel, dont l'emploi par rapport à l'apprenant avancé est cependant moins systématique. L'apprenant au niveau avancé n'a pas non plus toujours établi des relations précises entre les désinences verbales et l'ensemble de leurs fonctions, en raison de leur multiplicité fonctionnelle. On reviendra là-dessus dans la section 5, lors de la présentation du projet InterFra.
- 33 Nous commençons par le domaine de la prédication verbale, puisqu'elle est de loin l'obstacle le plus persistant, y compris pour l'apprenant très avancé. Ensuite nous aborderons la morphologie nominale et quelques autres emplois lexicaux et syntaxiques trouvés dans les corpus cités. Sauf indication contraire, la plupart des études concernent l'acquisition du français langue étrangère. Les exemples sont tirés du corpus InterFra (voir section 5).

#### *Morphosyntaxe*

##### *Morphologie verbale*

##### *l'accord sujet – verbe*

emploi avec un pronom sujet au pluriel d'une « forme de base » modelée sur la 3ème personne du singulier des verbes du premier groupe, telle que ils \*sort, ils \*prend : Dewaele (1994), Harley & Swain (1978), Harley (1984, 1992), Elo (1993), Bartning (1995) ; non respect fréquent de l'accord verbal dans un contexte de non-contiguïté entre sujet et verbe : Bartning (1990b, 1995) :

(1)	E : l'âge de de des étudiants sont/sont plus haut euh plus haut (Lena I4)
	(Légende : I = intervieweur, E = étudiant, # = restructuration, / = pause, // = pause plus longue, (SOUPIR) = phénomène non-verbal)

- 34 Pour le même type de phénomènes en ALE, voir Thagg Fischer (1985), Bardovi-Harlig & Bofman (1989), Washburn (1997).

### **Temps et aspect**

#### **le présent**

emploi d'une forme non marquée pour référer au passé : Towell (1987a, b), Kihlstedt (en cours), Harley (1984, 1992), Bazergui et al. (1990) :

(2)	I : tes amis n'avaient pas d'enfants ?
	E. il y avait quelques uns qui a oui (Yvonne I1)

#### **l'imparfait**

sous-emploi par rapport aux LN de l'imparfait avec les verbes dynamiques : Harley (1992), Bergström (1995), Kihlstedt (en cours),  
emploi exclusif de l'imparfait avec avoir, être : Bardovi-Harlig & Bergström (1996),  
emploi de l'imparfait au lieu du conditionnel : Elo (1993).

#### **le passé composé**

surement du passé composé avec des verbes d'action dans des contextes où l'on emploie normalement l'imparfait : Harley (1992), Kihlstedt (en cours), Bergström (1995).

(3)	E : avant je/quand j'étais à l'école j'ai j'ai toujours lit euh le mat (SOUPIR) le journal le matin avant/partir pour l'école (Yvonne I2)
-----	--

#### **le plus-que-parfait**

emploi très rare de ce temps dans les corpus : Towell (1987a), Kihlstedt (en cours),  
emploi du passé composé dans les contextes du plus-que-parfait : Kihlstedt (en cours)

(4)	I : alors quand tu es venue à l'université ce sont le : s dix premiers livres que tu as lus ?
	E : ah oui/les livres/non j'ai lu u : n livre avant (Yvonne I3)

le plus-que-parfait caractérise un niveau avancé : Kihlstedt (en cours). L'emploi du plus-que-parfait est rare aussi dans la langue parlée des LN, bien que plus fréquent que chez les apprenants : Kihlstedt (en cours) et Wiberg (1997).

#### **le conditionnel**

acquisition tardive du conditionnel : Harley (1992), Elo (1993) ;  
non-emploi du conditionnel : Harley & Swain (1978).

**autres aspects de l'acquisition de la temporalité**

difficulté à changer de temps entre les événements consécutifs : Kihlstedt (en cours) (voir section 5.1.3), Bardovi-Harlig & Bofman (1989) (ALE) (tense switching) ;  
 non-concordance des temps : Dewaele (1994) ;  
 marquage de la morphologie verbale du passé selon l'aspect lexical des verbes dans les récits : Bardovi-Harlig & Bergström (1996) (FLE, ALE) ;  
 emploi d'adverbes temporels comme substituts (cf. ex. 5) ou de précisions complémentaires (et aussi surmarquage) pour la référence temporelle au passé : Harley & Swain (1978), Kihlstedt (en cours) ;

(5)	E : parce que moi je pense qu'on a beaucoup appris de la France que je connais pas avant (Yvonne 14)
-----	--

difficulté à exprimer certaines valeurs propres à l'imparfait : Kihlstedt (en cours).

**le participe passé**

emploi du participe passé comme dans le premier groupe (suspendé) : Harley (1992), Harley & Swain (1978).

**le mode**

emploi de l'indicatif au lieu du subjonctif : Harley & Swain (1978), Elo (1993).

**Morphologie nominale****le genre, l'adjectif, le pronom et l'accord**

emploi du masculin au lieu du féminin : Harley (1984, 1992), Elo (1993), Westerström (1995). Parmi d'autres études qui confirment les difficultés de l'attribution du genre, citons Chini (1995) (ALI) et Dewaele (1994). Towell (1987) évoque même la non-acquisition du genre au terme de neuf ans d'études<sup>9</sup> ;  
 accord interne et externe de l'adjectif : on constate normalement que l'accord de l'adjectif épithète précède celui de l'adjectif attribut : Chini (1995), Westerström (1995) ;  
 le pluriel des noms : Dewaele (1994), Bardovi-Harlig & Bofman (1989) (ALE).

**les pronoms**

forme et placement non-natifs du pronom objet, surtout l'objet inanimé : Harley (1992), Harley & Swain (1978) ;  
 hésitation dans l'emploi de il, elle et ce (voir section 5) : Bartning (à paraître) ;  
 emploi non-natif des pronoms relatifs : Flament-Boistrancourt (1984), Liceras (1986) (acquisition de l'espagnol).

**Autres emplois****c'est et il y a**

emploi de c'est en tant que formula : Towell (1987a, b), Raupach (1984), Bartning (à paraître) ;  
 emploi de c'est pour donner un gain en fluidité : Towell (1987a, b), Raupach (1984) ;

recours à une prédication non-conjuguée et multifonctionnelle de *c'est, et*, dans une certaine mesure, de *il y a* : Bartning (1996).

### ***prépositions***

suremploi de *dans* et de *pour* : Towell (1987a), InterFra.

### ***Syntaxe***

#### ***subordination/coordination***

emploi fréquent de subordonnées causales et relatives : Bartning (1990a) ;  
suremploi de *mais* et de *parce que*, et choix différent de connecteurs par les apprenants et les locuteurs natifs, *mais* vs *donc*, *enfin* : Hancock (ce volume) ;  
liens parataxiques plutôt que liens hypotaxiques dans la structuration des énoncés : Giacalone-Ramat (1996), Kirchmeyer (1996) (voir section 5.1.5) ;  
emploi rare des pseudo-clivées : Towell (1987a), Bartning (à paraître).

- 35 Cet inventaire montre de manière évidente que les apprenants dits avancés ont des difficultés à maîtriser la morphologie fonctionnelle, non seulement du point de vue de l'automatisation des formes mais aussi dans l'établissement des liens entre des notions complexes et leurs formes respectives.
- 36 On peut tirer les conclusions générales suivantes sur l'acquisition du français :  
les formes régulières précèdent les formes irrégulières au présent (Cf. Dietrich & al. 1995, p. 271, mais la tendance est inverse pour les formes du passé au niveau post-basique chez les apprenants ESF : la morphologie irrégulière précède la morphologie régulière) ;  
le présent fonctionne souvent comme un cas non-marqué dans l'expression du passé ;  
l'emploi du présent et du passé composé précède l'emploi généralisé de l'imparfait ;  
le plus-que-parfait et le conditionnel sont rares ;  
l'acquisition du genre n'est pas complète ;  
l'accord externe de l'adjectif est plus tardif que son accord interne ;  
le répertoire de connecteurs diffère de celui des locuteurs natifs.

#### **4.2.2. Compétence discursive et dialogique**

- 37 Dans notre recherche des traits caractéristiques de la variété avancée, il nous reste à évoquer deux champs d'investigation pour que ce tour d'horizon ne soit pas trop incomplet, à savoir des études qui portent sur la compétence discursive et la compétence sociolinguistique.
- 38 Dans le nouveau projet européen (cf. Watorek, 1996 ; Lambert et al. , 1996) les chercheurs se posent, entre autres, la question de savoir comment les apprenants organisent le discours en un texte cohérent et cohésif. En se donnant comme cadre d'analyse le modèle de la *quæstio*, qui définit la structure globale d'un texte cohérent (voir von Stutterheim et Klein, 1989), ils examinent des tâches verbales complexes sous trois aspects : l'influence de la maîtrise de la langue sur la construction du discours, la comparaison interlingue et la structure des textes étudiés.
- 39 Ainsi, Watorek (1996) étudie la structuration des descriptions d'affiche chez 10 LN et 10 apprenants dits avancés du français et de l'italien. La *quæstio*, de ce type de texte peut être formulée comme *Qu'est-ce qu'il y a en L ?* Watorek montre que les italophones

mettent en œuvre des formes intransitives propres à l'italien (*sotto*) et les francophones des formes transitives suivant les règles du français LC (*sous* + complément). Les apprenants, quant à eux, suivent leur LM. Ainsi, les apprenants francophones d'italien emploient *sotto* uniquement comme préposition, conformément au fonctionnement de *sous* et les apprenants italophones avancés de français surgénéralisent en *bas qui*, à la différence de *sous*, fonctionne transitivement et intransitivement.

- 40 De plus, la comparaison entre les productions en LM par les locuteurs natifs et les productions en LE par ces apprenants a permis à l'auteur d'identifier un mouvement qui va d'un traitement plus analytique de l'information dans les textes en LE vers un traitement plus synthétique dans les textes en LM, comme dans l'exemple déjà mentionné Il y a une dame qui regarde à la fenêtre en LE contre Une dame regarde à la fenêtre en LM. Ces recherches étayaient la non validité du critère de complexité syntaxique (subordination, etc.) pour définir des niveaux d'apprentissage. Ce traitement « synthétique », typique des LN, va dans le même sens que l'emploi des constructions elliptiques ou réduites, telles que les infinitifs, les gérondifs et les participiales, normalement considérées comme plus « avancés ».
- 41 Les travaux de Lambert (1997a, b) sur la compétence discursive d'apprenants avancés montrent qu'il subsiste dans les productions de quasi-natifs des caractéristiques étrangères, notamment dans les modes d'introduction et de réintroduction des référents, dans le recours au filtrage visuel, dans les façons de rapporter les échanges de parole et dans les interprétations données aux relations entre faits. Ces différences s'expliquent par des contrastes dans la façon dont les ressources linguistiques sont structurées en anglais et en français. Elle en conclut que la perspective particulière à une langue de rendre compte du réel, perspective que les individus ont intériorisée au cours de leur acquisition conjointe des choses et des mots, demeure ce qu'il y a de plus irréductible à l'appropriation.
- 42 Lambert constate aussi que les récits des quasi-natifs sont globalement beaucoup plus synthétiques. Ceci ne va pas dans le même sens que les résultats de Watorek mentionnés ci-dessus. S'agit-il d'apprenants plus avancés dans l'étude de Lambert ? Est-ce l'impact de types différents de discours, à savoir la description (Watorek) vs les narrations (Lambert) ? Ou est-ce l'influence des deux L2 différentes, à savoir l'anglais et le français ? Les réponses à ces questions contribueront à identifier la frontière entre la compétence avancée et la compétence quasi-native.

#### 4.2.3. Variation dans la compétence sociolinguistique et selon les profils individuels

- 43 Deux chercheurs essentiellement se sont penchés sur l'étude de la compétence sociolinguistique dans l'acquisition du FLE. En examinant l'omission de *ne*, ils soulignent la difficulté de l'AI à percevoir des différences de registres. Ainsi, Dewaele (1992) note qu'il y a moins d'omissions de *ne* dans le style formel mais moins aussi que chez les natifs. Si l'input se limite aux milieux institutionnels, l'omission sera aussi non systématique et assez rare, et cela indépendamment des styles. Regan (1995), de son côté, montre qu'un stage à l'étranger a une grande influence sur la grammaire vernaculaire et la compétence sociolinguistique des apprenants. Ainsi le taux d'omission de la négation ne a doublé au bout d'un an à l'étranger. Pourtant, l'acquisition de la compétence sociolinguistique n'est pas achevée, car les apprenants

n'ont pas appris à appliquer la règle d'omission comme le font les natifs (voir aussi Regan dans ce volume)<sup>10</sup>.

- 44 Avant de présenter le projet InterFra, mentionnons une autre étude de Lambert (1994) sur les profils d'apprenants avancés (12 ans d'études essentiellement en milieu institutionnel). Lambert propose de définir des profils d'apprenants en articulant trois faisceaux de variables : des variables linguistiques (basées sur des ressources lexicales et grammaticales prélevées dans différents types de tâches), des variables stratégiques (portant sur les modes de résolution des tâches en LM et en L2) et des variables psychosocio-biographiques. Les analyses menées dans cette perspective ont montré des différences dans la façon de gérer les contraintes des tâches, en anglais (L2) comme en français (LM), chez les mêmes individus. Le transfert des capacités discursives acquises en LM jouerait un rôle facilitateur (selon les cas) dans l'appropriation de la L2. Par ailleurs, la finalité de l'apprentissage est également influente. Selon que la langue est envisagée de manière floue ou prise comme objet d'étude, de moyen d'intégration ou encore de réussite professionnelle, la forme même des apprentissages tend à varier. Ce type de recherche semble très prometteur pour notre connaissance de la variété avancée : il faut tenir compte de la motivation et de l'identité des apprenants.
- 45 Pour finir, ajoutons que la question de la cohésion et de l'autonomie discursive dans le dialogue a fait l'objet de nombreuses études sur des apprenants débutants ou intermédiaires (cf. entre autres, Sato, 1990 ; Noyau & Vasseur, 1986 ; Schlyter, à paraître b), mais qu'elle a été moins étudiée chez l'apprenant de niveau avancé. Cette compétence dialogique est décrite par Kihlstedt et Hancock dans leurs études sur les apprenants du corpus InterFra (voir section 5 et Hancock, dans ce volume).

## 5. Un cas d'illustration de l'acquisition du français par des apprenants suédophones - le projet InterFra

- 46 Le but du projet InterFra est d'étudier les processus et les stratégies dans l'acquisition du français LE par des apprenants universitaires suédophones. On s'interroge sur les principes qui sous-tendent la mise en œuvre de cette compétence. Le projet met l'accent sur les domaines suivants : la compétence grammaticale (morphologie, syntaxe, sémantique), la compétence discursive (connecteurs, structuration du récit) et, finalement, la compétence interactionnelle (stratégies de communication et d'interaction).

### Le corpus

- 47 Les données sont basées sur la production orale d'apprenants ayant étudié le français au lycée pendant 3 à 6 ans et à l'université entre 1 et 4 semestres. Ils ont aussi passé un certain laps de temps dans un pays francophone (entre 1 et 18 mois). Certains de ces apprenants ont été enregistrés à différentes occasions pendant 4 semestres à l'université (le groupe longitudinal, 4 - 8 apprenants), d'autres ont été interviewés à la même occasion mais à des niveaux différents (le groupe transversal, 32 apprenants). Le corpus inclut aussi un troisième groupe, constitué de futurs professeurs de français qui ont été « saisis » avant et après un stage à l'étranger (« le groupe de Rennes », 6 apprenants). À titre de comparaison, le français oral de ces apprenants a été mis en regard de productions par un groupe de contrôle de 20 locuteurs natifs. Ce sont pour la

plupart des étudiants d'échange ERASMUS, qui ont été interviewés par la même personne pour répondre aux mêmes questions. Les apprenants et les LN ont entre 19 et 26 ans.

- 48 Le corpus est maintenant informatisé et contient des interviews, des récits de films vidéo et de bandes dessinées produits par 38 apprenants suédophones et 20 francophones (env. 45 heures d'enregistrement, 320 000 mots, dont 190 000 mots pour les apprenants ; corpus francophone : 68 400 mots ; 95 interviews, 65 reproductions orales de BD et de vidéo ; pour le contenu de ces tâches, voir Bartning, 1990a). Le corpus a été transcrit en WordPerfect et catégorisé grammaticalement à l'aide du programme PC Beta (Brodda, 1991). Un nouveau corpus du français parlé de 20 lycéens suédophones vient d'être enregistré (16-19 ans). Son but est de mieux caractériser la transition entre les niveaux avancé et intermédiaire en apprentissage guidé.

## Perspectives

- 49 L'un des objectifs théoriques du projet est d'analyser le processus de grammaticalisation, c'est-à-dire d'examiner le développement des formes grammaticalisées par rapport à la norme de la LC ainsi que les relations entre forme et fonction. Les productions non-natives sont constamment comparées à celles des LN dans les mêmes tâches. Cette perspective fonctionnaliste et comparative nous permet de découvrir comment certaines catégories à base sémantique, comme le temps, l'aspect, la modalité ou la catégorie du nombre sont réalisées par les apprenants, et quel rapport il existe entre les solutions adoptées et le codage de la langue cible.
- 50 Dans la mesure où le projet est basé sur un large corpus d'étudiants à des niveaux différents, on devrait pouvoir définir des profils de sous-groupes d'apprenants. Les résultats seront présentés sous forme de faisceaux de traits grammaticaux, discursifs et interactionnels, qui vont servir de base pour définir des stades d'acquisition à l'intérieur de la variété post-basique. Le faisceau de traits suivants indiquerait un stade éventuellement « moins avancé » : 1. forme de base au présent pour référer au passé, 2. structure non-conjuguée en c'est X pour des prédications conjuguées, 3. non-flexibilité dans le changement de référenciation temporelle, 4. sur-emploi du genre masculin et adjectifs non-conjugués. La forme de base morphologique (ils \*vient) nous semble être un trait interlangagier qui subsiste longtemps, même à des niveaux très avancés.
- 51 On s'interroge aussi sur le type de connaissances sur lequel les apprenants s'appuient. Dans ce contexte, les distinctions knowledge et control (Bialystok, 1982) et connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, 1983) se révèlent pertinentes (cf. aussi le modèle de production bilingue proposé par de Bot, 1992). L'idée est de ne pas restreindre le projet à un seul cadre théorique, mais plutôt d'utiliser plusieurs modèles explicatifs empiriquement corroborés.

### 5.1. Domaines examinés

- 52 Les recherches du projet InterFra ont jusqu'ici touché à certains phénomènes grammaticaux (Bartning), à l'expression de la temporalité (Kihlstedt), aux marqueurs discursifs (Hancock), à la structuration des récits (Kirchmeyer) et au mouvement référentiel dans les narrations (Anderson).



### 5.1.1. L'acquisition des prédications verbales, de la morphologie verbale et de l'accord verbal

- 53 Les résultats dans Bartning (1990a) sont basés sur le groupe longitudinal et portent sur le genre, l'accord du groupe nominal, l'accord du verbe ainsi que le développement de la syntaxe, tel qu'il se reflète dans l'utilisation des subordonnées. Il y a un développement dans la catégorie du genre et de l'accord du groupe nominal, mais pas dans l'accord du verbe, qui s'avère être un domaine vulnérable. Quant aux subordonnées, on a pu constater un sur-emploi de relatives et de subordonnées causales (surtout celles introduites par *parce que*, voir aussi Hancock dans ce volume). On a aussi montré dans une étude sur la variation (cf. Bartning, 1990b) que la maîtrise de l'accord du verbe dépend du degré d'attention porté à la forme selon les différentes activités (interviews, reproductions de BD et de vidéo). Contrairement aux hypothèses de Tarone (1988), l'accord est plus correct dans les interviews, qui constituent la tâche la plus informelle. Dans une perspective théorique différente, on peut dire que les apprenants « connaissent » les règles de l'accord verbal, ce que montrent des protocoles de rétrospection effectués au sein du projet, mais qu'ils ne les ont pas encore automatisées (cf. Anderson, 1983, connaissances déclaratives/procédurales).

#### *La morphologie verbale*

- 54 La maîtrise de l'accord du verbe est plus complexe dans la mesure où elle est liée à l'acquisition de toute la morphologie verbale (cf. Bartning, 1995). Les problèmes majeurs viennent de l'homophonie et de l'irrégularité bien connues du système verbal français, ainsi que de la différence entre code écrit et code oral. Cette acquisition implique une restructuration des catégories, car il n'y a pas d'accord verbal en suédois. La récurrence de formes utilisées par les six apprenants examinés peut s'expliquer comme un recours étonnamment régulier à une « forme de base morphologique », créée sur la 3e personne du singulier selon le modèle des verbes de la première conjugaison (ils *\*sort*, ils *\*part*). Les apprenants l'appliquent aux verbes de la 3e conjugaison ainsi qu'aux verbes irréguliers fréquents, tels que *avoir*, *être* et *faire*. Il est intéressant de noter que cette forme de base apparaît aussi dans les compositions écrites des mêmes apprenants. Sa fréquence et sa prédictibilité morphologique sont telles que son apparition n'est pas due au hasard. Cette forme peut être considérée comme une trace persistante d'un stade antérieur non fléchi. Par ailleurs, une deuxième forme apparaît avec une certaine régularité chez deux apprenants longitudinaux, à savoir il *\*mette*, il *\*sorte*, forme qui se retrouve aussi dans les données de Towell (1987a, p. 169). Le recours à ces « formes de base » pourrait ainsi être utilisé comme critère pour caractériser des niveaux à l'intérieur de la VA. Elle se retrouve aussi dans les corpus de Dewaele, 1994 (38 apprenants « universitaires » flamands), de Harley (1992, p. 175) ainsi que dans le corpus « naturel » de Schlyter dans Ågren (1996), même pour l'apprenant le plus « avancé ». Les formes infinitivales à la place d'un verbe fini, très rares dans InterFra (mais sous forme de il(s) *\*rire*, *\*lire*, *\*sourire*), indiqueraient un stade antérieur (cf. aussi Ågren, 1996). Ces résultats montrent aussi que les verbes réguliers sont acquis et maîtrisés plus tôt que les formes irrégulières, malgré la haute fréquence de ces dernières (cf. Clark, 1985 pour l'acquisition du français L1), ce qui contredit la tendance repérée par Dietrich et al. (1995, p. 271) selon laquelle « la morphologie irrégulière précède la morphologie régulière ».

- 55 Ces formes non-natives semblent liées au degré de complexité syntaxique des énoncés qui constituent alors des contextes d'occurrences prévisibles (cf. Pienemann, 1993ms). Selon Pienemann ainsi que Ågren (1996, trois apprenants naturels de Schlyter), l'accord verbal dans les subordinées serait donc plus difficile et plus tardif. Or, il n'est pas évident que ce soit le facteur de subordination seul qui joue mais plutôt la non-contiguïté et la complexité structurale des constituants. Il faut tenir compte des cas du type (6a) et (b) avant de se prononcer sur l'influence de la « subordination ». Les structures présentatives il y a/c'est X qui + verbe fini doivent aussi être distinguées des autres cas de « subordination », vu leur taux de fréquence élevé en français parlé (cf. Bartning, 1997ms) :

(6a)	E : on a décidé de ça après deux ans (I : mm) et moi c'est moi qui a qui a qui l'a fait (Lena I3)
(6b)	E : et aussi que euh l'âge de de de des étudiants sont/sont plus haut euh plus haut (Lena I4)

### *C'est*

- 56 Le recours aux expressions figées *c'est* et *il y a* constituent des solutions non-natives commodes pour résoudre des problèmes dans le corpus InterFra (cf. Bartning, à paraître). Lors de l'examen des prédications verbales, on a vu que les apprenants ont recours à *c'est X.*, forme riche communicativement, qui permet de surmonter des obstacles, ce qui doit contribuer à développer l'acquisition. Comme avec la forme de base morphologique, ils adoptent une marque non explicite mais efficace. Ce phénomène a déjà été repéré dans l'IL des débutants (pour le projet ESF : entre autres Véronique, 1994 ; Vasseur 1986), ainsi que dans les variétés plus avancées en tant qu'organisateur de discours (cf. Towell, 1987a, b, Towell et al., 1996 et Raupach, 1984, 1987). Mais jamais, à notre connaissance, l'emploi de *c'est X* en tant que structure simplifiée, employée par des apprenants dont le profil est celui de l'AI, n'a été signalé auparavant. Dans Bartning (à paraître) nous examinons un inventaire de 11 structures différentes contenant *c'est X* dans un échantillon de français parlé de 11 apprenants avancés (le groupe longitudinal et le groupe de Rennes, cf. ci-dessus) et de quatre locuteurs natifs.
- 57 D'après l'analyse qualitative de *c'est X*, les traits suivants sont caractéristiques de certains apprenants du corpus :
- c'est* SN existentiel, au lieu de *il y a*, dans un contexte contenant une localisation antérieure,

(7)	E : là c'est une personne avec un télégramme (Yvonne BD3)
-----	---

structure de substitution pour éviter des choix de morphologie verbale et de lexèmes pleins,

structure de substitution et de neutralisation d'un sujet explicite, ce qui permet d'éviter l'accord externe du genre avec l'adjectif attribut,

(8a)	E : parler un bien français parce que maintenant c'est pas bien (Malin)
------	---

(8b)	E : non pas allemand./ et la langue ce n'est pas belle (Eva I1)
------	---

suremploi des clivées tronquées, surtout en début de phrases,

(9)	I : qu'est-ce que tu prends comme moyen de transport pour aller à Stockholm ?
	E : ah c'est Roslagsbanan./c'est un vieux train.
	I : de Åkersberga ?
	E : ça et c'est aussi autobus./on peut prendre ce bus aussi. (Eva I1)

tendance à employer les trois structures c'est SN, c'est Adjectif et Y, c'est X avec le pronom ce comme sujet « vague » ou référentiellement complexe.

- 58 Ces traits permettent d'interpréter c'est SN, Adjectif comme une prédication non conjuguée, représentée par une unité « préfabriquée » qui permet d'éviter la flexion en genre, en personne, en nombre ainsi que le choix d'un verbe lexical. Ces mêmes traits n'ont pas été trouvés dans la production francophone, et on peut les considérer comme des traces d'un phénomène « développemental » qui peut contribuer à définir des stades post-basiques. Dans la suite de ces recherches, on va étudier la formation du sujet ce et son rapport avec il(s) et elle(s), ainsi que l'accord dans le SN et dans les attributs adjectivaux.

### 5.1.2. L'acquisition du genre et de l'accord interne et externe dans les SN

- 59 D'après une étude pilote de trois apprenants du corpus InterFra (Westerström, 1996), on retrouve même chez les apprenants de ce niveau des phénomènes repérés dans des stades antérieurs de l'acquisition du genre et de l'accord adjectival (cf. Chini, 1992 ; Müller, 1995, acquisition de L1). De façon générale, il y a suremploi du genre masculin et de plus, le marquage du genre du pronom personnel sujet pose peu de problèmes. L'attribution du genre au déterminant défini est plus « correcte » que l'attribution au déterminant indéfini. L'adjectif attribut serait plus difficile à accorder avec le substantif tête de syntagme que l'adjectif épithète (cf. Chini, 1995, 1996). Le paramètre de la distance syntaxique qui semble régler l'accord du genre est aussi à l'œuvre (cf. Corbett, 1991).

(10a)	E : elle qui est français/Alice (Eva)
(10b)	E : la ville c'est plus grande// c'est plus grand ville (Eva)

- 60 On relève cependant des tendances inverses chez des apprenants longitudinaux, en particulier, où c'est le groupe épithétique qui pose le plus de problèmes pour l'accord adjectival, par exemple, des \*vieux danses africaines, une \*grand faute, une \*petit lettre (Bartning, en cours). Ces phénomènes doivent être liés aux tendances notées dans l'accord verbal : l'existence d'un même type de formes morphologiques « longues » et « courtes » dans les deux types de paradigmes ils \*vient/ils viennent vs

il/elle est italien/-enne incite à les rapprocher. Ces modèles morphologiques et phonologiques sont étudiés à la lumière des théories récentes, en particulier celle de « processabilité » de Pienemann (1993ms), qui va servir de point de départ pour cette étude. Il faudrait aussi lier à un modèle de la production orale spontanée (cf. Levelt, 1989 et K. de Bot, 1992).

### 5.1.3. L'acquisition des expressions de la temporalité

- 61 L'étude de Kihlstedt (en cours) porte sur l'expression de la temporalité et, plus précisément, sur les relations entre la forme et la fonction des verbes référant au passé. Le travail combine une perspective qualitative et quantitative. Elle se fonde sur l'analyse de 18 interviews de quatre apprenants du groupe longitudinal pendant quatre semestres. Les résultats de cette analyse sont systématiquement comparés aux données de quatre locuteurs natifs. Au total, 22 interviews réparties sur 8 individus sont étudiées, totalisant 46.921 mots, dont 5.722 verbes fléchis, 1.222 d'entre eux sont des formes du passé.
- 62 L'étude a un double objectif. Elle veut saisir, d'une part, en quoi ces apprenants divergent des locuteurs natifs dans leur emploi des temps verbaux du passé. Plus précisément, elle veut montrer comment l'usage systématique et abondant des formes du passé attestées chez les apprenants n'implique pas qu'ils ont pour autant intériorisé les valeurs aspecto-temporelles du français, ni qu'ils structurent leur discours temporel de la même façon que les locuteurs natifs.
- 63 Le deuxième objectif découle du premier mais s'appuie sur des profils individuels d'emploi temporel. Il vise à dégager les traits pertinents permettant de caractériser un apprenant de niveau avancé par rapport à un apprenant d'un niveau « moins avancé ». Il sera postulé que les traits dégagés sont constitutifs des stades « avancés », et qu'ils vont au-delà des différences individuelles chez les apprenants examinés.
- 64 Pour ce qui est des différences entre les deux groupes, les tendances les plus stables se manifestent d'une part dans l'emploi de l'imparfait et d'autre part au niveau discursif : chez les natifs, l'imparfait est non seulement utilisé avec un nombre plus important de verbes lexicaux, mais il sert aussi à exprimer d'autres valeurs.
- 65 De plus, les natifs précisent davantage les décalages temporels en exprimant le décalage du temps référentiel entre les actions, alors que cette information est souvent laissée implicite chez les apprenants. Ainsi l'apprenant dans l'exemple (11b) n'explicite pas la relation chronologique entre les actions comme le fait le LN dans (11a). Il est impossible de savoir si l'action d'étudier à Komvux (lycée pour adultes) précède celle de faire deux cours dans (11b) :

(11a)	I : et où as-tu étudié ?
	E : [...] j'ai étudié donc eu :h à Paris./je me suis promené entre Paris et Lyon.// (I : mhm) parce que j'avais commencé des études à Paris./finalement (I : mm) je suis revenu eu :h/à Lyon pour une ann une année universitaire. et j'ai terminé eu :h le reste de mes études euh/ à Paris Assas la Sorbonne/les sciences politiques. (Jérôme)
(11b)	I : mhm/e :h comment as-tu appris le français ?

	E : mm st j'ai étudié à Komvux./e :t/aussi j'ai étudié j'ai fait deux cours Xen France euh/une à Avignon et une à Besançon. (Yvonne I1)
--	---

- 66 Les apprenants recourent aussi abondamment à l'emploi de quelques adverbes balises, assumant une fonction de cohésion temporelle :

(12)	E : eh non j'ai pas envie. avant j'avais envie. avant je voulais être politicien mais maintenant (I : aha) c'est #/c'est pa :s #/ça ne me donne rien en Suède (RIRE) (Marie I3)
------	---

- 67 Une autre différence tient au rôle du contexte interactionnel dans le déclenchement de formes du passé chez les apprenants, qui ont une autonomie discursive moins grande que les natifs. Ils s'appuient aussi plus que les LN sur les temps verbaux offerts par les questions de l'intervieweur.
- 68 Quant aux profils individuels, une grande prudence s'impose pour distinguer ce qui relève de l'individuel de ce qui a trait à « l'acquisitionnel ». Néanmoins, Kihlstedt est en mesure d'avancer que, dans la limite de ses données, un apprenant à un niveau « moins avancé » en matière de morphologie temporelle se caractérise par les traits suivants dans le corpus InterFra :
- proportion élevée de était et avait parmi les formes à l'imparfait ;
  - absence de formes au plus-que-parfait ;
  - recours à une forme de base « fonctionnelle » au présent référant au passé ;
  - peu de valeurs différentes associées à l'imparfait ;
  - peu de marquage des décalages sur l'axe temporel dans les séquences textuelles au passé.
- 69 Un apprenant à un niveau « avancé » présente un profil inverse.

#### 5.1.4. Les marqueurs discursifs et les connecteurs

- 70 L'objectif des études de Hancock (en cours) est de rendre compte du fonctionnement des connecteurs et particules pragmatiques en tant que marques d'organisation textuelle (dialogique) et moyens d'interaction chez les apprenants. L'emploi adéquat des connecteurs dans la langue parlée peut être considéré comme un indice de la compétence communicative des apprenants, et touche particulièrement à des aspects comme la cohésion, l'interaction et les relations interpersonnelles. L'étude se fonde actuellement sur 16 interviews effectuées par 8 apprenants du groupe longitudinal. Les données sont comparées aux interviews faites par 8 locuteurs natifs du corpus de contrôle. Les premiers résultats commencent à donner une image de ce domaine : emploi très rare ou absence totale chez les apprenants de connecteurs fréquents chez les francophones, notamment donc, alors et enfin et suremploi des connecteurs mais et parce que chez les apprenants. Dans (13) et (14), des connecteurs différents sont employés dans la même fonction, à savoir marqueur de correction :

(13)	E : on est capable de faire une émission radio. enfin capable/on est supposé savoir faire une émission radio télé euh/(I : mhm) pouvoir eu :h/maîtriser un peu les techniques. (Mélanie, LN)
------	--

(14)	I : oui/tu es SIM organisée ?
	E : oui je crois./be je suis pas organisée./mais je me ff/euh je suis forcée d'être organisée. alors je/oui. (Lena, LNN)

- 71 En ce qui concerne le connecteur mais, les résultats montrent que les apprenants l'emploient dans trois fonctions : un mais en tant que ponctuant et un autre mais de narration qui fait avancer le récit des expériences personnelles. Finalement, mais est plus fréquent chez les apprenants en tant qu'introducteur de tour de parole que chez les locuteurs natifs. Une étude sur les reformulations – paraphrases (expansions et réductions) et corrections – montre que mais constitue 60 % des marqueurs de corrections et que parce que est le marqueur d'expansion le plus important (40 %). Les marqueurs préférés par les locuteurs natifs sont enfin, donc et c'est-à-dire.
- 72 Un autre travail montre parce que (outre l'emploi causal canonique) dans des emplois macro-syntaxiques ou pragmatiques qui peuvent être des indices d'une compétence discursive avancée chez certains apprenants. Dans l'emploi macro-syntaxique, parce que peut couvrir plusieurs propositions. (Pour une partie de l'étude de parce que, voir Hancock, ce volume).

#### 5.1.5. La structuration des récits et le mouvement référentiel

- 73 Outre les thèses en cours, nombre de mémoires de maîtrise et de DEA ont été menés dans le cadre du projet. Voici les résultats de deux études concernant la structuration du récit.
- 74 Kirchmeyer (1996) examine comment les apprenants gèrent l'organisation temporelle complexe propre au récit et délimitent les divers épisodes qui structurent l'événement global d'un texte narratif. Le corpus est constitué de compte-rendu oraux de trois films vidéo par six apprenants (2e semestre) ainsi que par six locuteurs natifs. L'étude part de l'hypothèse que les apprenants structurent leur récit de façon linéaire, alors que les francophones favorisent une organisation plus hiérarchique des événements. L'analyse porte sur les moyens syntaxiques, d'une part, (répartition entre parataxe et hypotaxe) et sur les procédés discursifs (l'axe trame/arrière-plan) de l'autre.
- 75 L'analyse des structures syntaxiques montre des disparités au niveau de l'étoffage des propositions grammaticales. Les productions des apprenants sont plus orientées sur l'axe de la parataxe, comme l'atteste la tendance à utiliser des propositions indépendantes ou coordonnées (cf. ex. 15). Les productions des francophones, en revanche, présentent plus de propositions subordonnées. Il en découle une hiérarchisation de l'information qui donne à leurs récits une structure plus complexe (cf. ex. 16) :

(15)	E : [...] et il a jeté des # les couteaux encore un fois./mais elle a eu p elle a eu peur. et elle s'est cachée/derrière le mur. mais le public a quand même applaudi. eh et le maître il a cru qu'il :/ avait/eh réussi (Pernilla Vidéo, LNN)
------	--

(16)	E : on on devine donc qu'il lance les couteaux. et qu'il réussit puisque le/on entend les les applaudissements. et en fait ensuite il y a un un retour sur la partenaire qui s'est cachée/derrière le mur et qui fait pas du tout confiance à son/à son lanceur (EN RIANT) de de couteaux/et qui s'est cachée en attendant de :/qu'il ait lancé tout toutes ses lames (Mélanie Vidéo, LN)
------	---

- 76 L'analyse discursive porte sur le poids relatif des informations situées dans la trame narrative par rapport aux informations en arrière-plan. Elle montre que les apprenants tendent à favoriser la succession chronologique des événements, alors que les récits des francophones sont riches en informations d'arrière-plan qui viennent étoffer les suites séquentielles d'événements.

### *Le mouvement référentiel*

- 77 Anderson (1996) examine le mouvement de la référence aux personnes dans les compte-rendu de films vidéo pour caractériser la compétence discursive de six apprenants suédois dans leur LM et en français L2. Elle étudie les différents moyens grammaticaux auxquels les apprenants recourent pour l'introduction, le maintien et le changement de la référence aux protagonistes et comment ces moyens contribuent à la structuration et à la cohérence du récit. En ce qui concerne l'introduction de la référence, les apprenants utilisent des formes décontextualisées pour introduire les référents, conformément au modèle de Givón (1983). Tous les marqueurs d'introduction sont exprimés par des SN indéfinis. Cet emploi est jugé le plus « approprié ».
- 78 L'examen du maintien de la référence montre que la forme la plus fréquente dans les deux langues est le pronom (74 %). Par ailleurs, les récits en français contiennent un nombre important de dislocations à gauche (17 %), qui suivent immédiatement un changement de la référence. Dans les narrations en suédois, en revanche, l'ellipse du sujet sert au maintien de la référence (17 %), ce qui ne se produit jamais dans les récits français.
- 79 Selon Bamberg (1987), la manière la plus adéquate pour assurer la continuité référentielle est d'employer des formes nominales lorsqu'il y a changement de la référence. Les résultats d'Anderson confirment cette tendance dans les narrations en français, où 85 % de SN définis marquent le changement, tandis qu'on relève seulement 52 % de SN définis dans les narrations en suédois. Les apprenants suédophones emploient, par contre, un pronom dans 45 % des cas pour changer de référent dans leur langue maternelle, ce qui est inattendu. Ces résultats confirment l'hypothèse de Tomlin (1990), selon laquelle les apprenants tendent à employer des SN pour assurer la bonne compréhension et la cohérence du discours.
- 80 On constate néanmoins des variations individuelles parmi les apprenants dans l'emploi des pronoms et des SN définis dans les fonctions décrites ci-dessus, mais aussi dans les procédés plus ou moins réussis pour assurer la continuité référentielle et la cohérence du texte. L'exemple (17) illustre un emploi cohérent de SN définis et confirme l'hypothèse de Tomlin :

(17)	E : l'homme a offert des bonbons à l'enfant. mais l'enfant ne les ai pas pris./mais puis un vendeur de ballons est venu. et l'homme a acheté/des ballons pour l'enfant. l'enfant les a pris./et il :e :st + allé dans l'air. et l'homme est resté seul avec la mère. (Pernilla, vidéo 1)
------	--

- 81 En revanche, l'exemple (18) montre un manque de clarté dans le mouvement référentiel, indice d'une moindre compétence discursive :

(18)	E : et puis il y a une/une garçon qui vient pour draguer la femme.// e : t/il/essaie de/d'être ami avec le :le l'enfant./mais l'enfant veut pas. il/il (1) offre : des bonbons et/et des choses comme ça. mais il (2) fait tout ce qu'il peut pour euh pour le faire sortir de là./et puis il (3) achète des des ballons/à l'enfant. (Yvonne, vidéo 2) (l'homme = en gras, l'enfant = en italiques)
------	---

- 82 Dans le cas de (18 :1), l'apprenant transgresse les règles de changement de la référence en introduisant un référent nouveau par un pronom non coréférentiel avec le SN défini qui précède. En poursuivant son récit, (18 :2) et (18 :3), l'apprenant réitère son emploi non standard du pronom, ce qui peut créer une certaine confusion. Il est intéressant de noter que certains apprenants emploient aussi les pronoms de façon ambiguë dans leur langue maternelle. Ces résultats seront complétés par des études sur les productions des francophones du corpus.

### **Bilan**

- 83 Il reste, à partir des résultats du projet InterFra disponibles, à mieux distinguer des paliers à l'intérieur même du stade avancé. On a déjà vu qu'aux stades post-basiques les apprenants emploient une structuration fléchie des énoncés par rapport à certaines marques. L'utilisation de ces marques peut même faire progresser l'apprenant, et on peut les considérer comme des traces de développement.
- 84 Les résultats des études mentionnées permettront de caractériser l'évolution sur une échelle allant de « moins avancé » jusqu'à « très avancé » chez certains apprenants. De telles marques sont – on l'a déjà vu
- les formes de base morphologiques ils \*vient, il \*mette ;
  - la substitution de la morphologie verbale et nominale par l'emploi de c'est X ;
  - les solutions non-fléchies de l'adjectif dans l'accord nominal ;
  - le recours à une forme de base « fonctionnelle » au présent pour référer au passé ;
  - le suremploi de était dans l'emploi de l'imparfait ;
  - l'emploi très peu fréquent du plus-que-parfait ;
  - le suremploi du passé composé avec les verbes dynamiques.
- 85 D'autres tendances
- peu de marquage des déplacements sur l'axe temporel dans les séquences textuelles au passé ;
  - suremploi de mais au lieu d'un répertoire plus varié de connecteurs chez les LN ;
  - organisation linéaire du discours dans les narrations ;
  - structuration référentielle moins explicite que chez les LN.
- 86 Il reste à voir dans quelle mesure ces traits sont systématiques et se retrouvent dans d'autres corpus d'apprenants situés au delà de la variété de base pour délimiter et



caractériser les niveaux intermédiaire, avancé et quasi-bilingue en FLE. L'inventaire des corpus « avancés » présenté sous 4.2.1 ci-dessus servira aussi de base pour définir ces stades. En ce qui concerne le corpus InterFra, nous envisageons de définir des profils d'apprenants à différents stades à partir de faisceaux de traits grammaticaux, discursifs et dialogiques, afin de pouvoir ensuite enrichir la description de stades acquisitionnels à partir de nos données empiriques.

- 87 Pour conclure, deux tendances se dégagent dans le développement linguistique à ce niveau. Premièrement, l'apprenant utilise souvent des marques différentes de celles des natifs. Il sait qu'il faut marquer des oppositions grammaticales mais il emploie, par exemple, des formes non marquées et il s'y tient. Dans ce cas, les choix reflètent souvent des stratégies de compensation, même si l'apprenant à ce niveau, recourt nettement moins à des formes simplifiées que l'apprenant au niveau de la variété de base. Deuxièmement, on constate des phénomènes de sur- et de sous-emplois, que ce soit dans le domaine des connecteurs ou dans celui des temps verbaux. Une forme particulière est utilisée d'abord dans des contextes limités pour s'étendre plus tard à d'autres usages plus natifs (cf. par exemple l'emploi de l'imparfait et de parce que).

## 6. Conclusion

- 88 Les résultats évoqués dans cet article constituent un premier pas pour définir l'apprenant d'un niveau d'instruction élevé, appelé AI, et pour caractériser une variété avancée d'acquisition. Cette variété a été contrastée, en aval, à la variété de base, et, en amont, à celle des quasi-bilingues et des natifs. À l'intérieur de ce vaste stade post-basique dont les contours sont flous, nous avons proposé de situer la variété avancée au-delà d'un stade intermédiaire mais en deça de celui du quasi-bilingue. Cette variété se caractérise en particulier par une morphologie fonctionnelle relativement systématique, mais où il subsiste des domaines de fragilité qui se retrouvent massivement dans les données empiriques des corpus étudiés. Des traits trouvés plus récemment dans les compétences discursives, dialogiques et sociolinguistiques enrichissent et nuancent le portrait de la variété avancée.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- AGREN, M. (1996). « Nous vient à le Havre. Etude sur l'accord verbal chez trois apprenants de français en milieu naturel », Mémoire de maîtrise, Institut d'études romanes, Lund.
- ANDERSON, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- ANDERSON, L. (1996). « Raconter une histoire en deux langues – la référence aux personnes dans les narrations en français L2 et en suédois L1 », Mémoire de maîtrise, Dept. de français et d'italien. Université de Stockholm.
- BAMBERG, M. (1987). *The Acquisition of Narratives. Learning to use Language*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.

- BARDOVI-HARLIG, K. & BERGSTRÖM, A. (1996). « Acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: Learner narratives in ESL and FFL », *The Canadian Modern Review* 52, 2: 309-330.
- BARDOVI-HARLIG, K. & BOFMAN, T. (1989). « Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners », *Studies in Second Language Acquisition* 11: 17-34.
- BARTNING, I. (1990a). « L'acquisition du français par des apprenants universitaires suédois – quelques aspects », *Revue Romane* 25 :2 : 165-180.
- BARTNING, I. (1990b). « L'interlangue française des apprenants universitaires suédois – aspects de l'accord du verbe », HALMOY, O., HALVORSEN, A. & LORENTZEN, L. (eds) *Actes du onzième congrès des romanistes scandinaves*. Trondheim : Tapir, 27-38.
- BARTNING, I. (1995). *Procédés de mise en grammaire dans l'acquisition de la morphologie verbale et l'accord en français*, Rapport InterFra. Université de Stockholm.
- BARTNING, I. (1996). « C'est and il y a in native and non-native spoken French », *Communication donnée à EUROSLA 1996*, Nimègue.
- BARTNING, I. (à paraître). « C'est in native and non-native spoken French », FALK, J. & MAGNUSSON, G. (eds). *Studier i modern språkvetenskap*. Stockholm.
- BARTNING, I. (1997ms). « Structuration des énoncés et stratégies référentielles en c'est X chez des apprenants avancés et des locuteurs natifs », Rapport InterFra. Université de Stockholm.
- BARTNING, I. (en cours). « Genre et accord adjectival dans l'acquisition du français par des apprenants avancés. »
- BAZERGUI, N., CONNORS, K., LENOBLE, M. & MAJKRAK, B. (1990). *Acquisition du français chez des adultes à Montréal. Etudes morphosyntaxiques et discursives*. vol. 1, 2. Québec : Office de la langue française.
- BERGSTRÖM, A. (1995). *The Expression of Temporal Reference by English Speaking Learners of French*. Thèse de doctorat. The Pennsylvania State University.
- BIALYSTOK, E. (1982). « On the relationship between knowing and using linguistic forms », *Applied Linguistics* 3, 1982.
- de BOT, K. (1992). « A bilingual Production Model: Levelt's "Speaking" Model Adapted », *Applied Linguistics* 13: 1, 1-25.
- BRODDA, B. (1991). « Do corpus work with PC Beta and be your own computational linguist », JOHANSSON, S. & STENSTRÖM, A.-B., (eds) *Computer Corpora. Selected Papers and research guide*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- BYBEE, J. & DAHL, Ö., (1989). « The creation of tense and aspect systems in the languages of the world », *Studies in Language* 13: 1: 51-103.
- CHAUDRON, G. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge : CUP.
- CHINI, M. (1995). « Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre », *AILE* 5 : 115-142.
- CLAHSEN, H., MEISEL, J. & PIENEMANN, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache : der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. G. Narr: Tübingen.
- CLARK, E. (1985). « The Acquisition of Romance, with special reference to French », Slobin, D. (éd.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. vol. 1: 687-782.
- CORBETT, G.G. (1991). *Gender*. Cambridge: CUP.

- COPPIETERS, R. (1987). « Competence differences between native and non-native speakers », *Language* 63: 544-573.
- DEWAELE, J.-M. (1992). « L'omission de ne dans deux styles oraux d'interlangue française », *Interface. Journal of Applied Linguistics* 7 : 1, 3-17.
- DEWAELE, J.-M. (1993). *Variation synchronique dans l'interlangue française*. Thèse de doctorat inédite. Vrije Universiteit Brussel.
- DEWAELE, J.-M. (1994). « Variation synchronique des taux d'exactitude. Analyse de la fréquence d'erreurs morphologiques dans trois styles oraux d'interlangue française », *IRAL XXXIII* : 4 : 275-300.
- DEWAELE, J.-M. (1995). « Variation dans la longueur moyenne d'énoncés dans l'interlangue française », *ABLA Papers* n° 16, 1995.
- DEWAELE, J.-M. (1997ms). « Interrogative structures in native and non-native spoken French ».
- DIETRICH, R. (1996). « The structure of learner varieties. Scope Phenomena: negation and focussing particles in German L2 of Italian learners », *The Structure of Learner Varieties*. Rapport pour le congrès d'Espinho, sept. 1996.
- DIETRICH, R., KLEIN, W. & NOYAU, C. (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. *Studies in bilingualism* 7. Benjamins: Amsterdam.
- EDMONDSON, W. & HOUSE, J. (1991). « Do learners talk too much? The waffle phenomenon in IL Pragmatics », PHILLIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, L., SHARWOOD-SMITH, M. & SWAIN, M. *Foreign/Second Language Pedagogical Research*. *Multilingual Matters*. Clevedon, Philadelphia: 273-287.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : OUP.
- ELO, A. (1993). *Le français parlé par des étudiants finnophones et suédophones*. *Annales universitatis turkensis*, Ser. B. TOM 198.
- FÆRCH, C., HAASTRUP, K. & PHILLIPSON, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Copenhague : Gyldendal. Clevedon : *Multilingual Matters*.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, D. (1984). *La pratique des relatifs français chez les néerlandophones*. Thèse de 3e cycle. Université de Lille.
- GIACALONE-RAMAT, A. (1996). « The Structure of Learner Varieties », Rapport pour le congrès d'Espinho, sept. 1996.
- GIVÓN, T. (1979). *From Discourse to Syntax. Grammar as a Processing Strategy*. in TALMY, L. (éd.) *Discourse and Syntax*. (*Syntax and semantics* 12). New York: Academy Press.
- GIVÓN, T. (1983). *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Crosslanguage study*. Amsterdam: Benjamins.
- GRANGER, S. (1993). *International Corpus of Learner English*. In AARTS, J., DE HAAN, P. & OOSTDIJK, N. *English Language Corpora: Design, Analysis and Exploitation*. Amsterdam : Atlanta.
- GRANGER, S. & MONFORT, G. (1994). « La description de la compétence lexicale en langue étrangère. Perspectives méthodologiques », *AILE* 3 : 55-75.
- GÜLICH, E. (1986). « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact », *DRLAV* 34/35 : 161-182.

- HANCOCK, V. (en cours). L'emploi des connecteurs dans la production orale des apprenants suédois et des locuteurs natifs français. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- HARLEY, B. (1984). « Mais apprennent-ils vraiment le français ? », *Langue et Société* : 57-62.
- HARLEY, B. (1992). « Patterns of second language development in French immersion », *Journal of French Language Studies* 2: 159-183.
- HARLEY, B. & SWAIN, M. (1978). « An analysis of the verb system used by young learners of French », *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 3:1, 1978: 35-79.
- HYLTENSTAM, K. (1988). « Lexical characteristics of near native second language learners of Swedish », *Journal of Multilingual Development* 19:1,2: 67-84.
- IOUP, G., BOUSTAGUI, E., ELTIGI, M. & MOSETTE, M. (1994).  
« Reexamining the critical period hypothesis. A case of successful adult second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition* 16: 73-98.
- KASPER, G. (1996). « The development of pragmatic competence », KELLERMAN, E., WELTENS, B. & BONGAERTS, T. (eds) *EUROSLA 6. A Selection of Papers*. Amsterdam : UV Uitgeverij : 103-120.
- KIHLSTEDT, M. (en cours). L'expression de la temporalité dans l'interlangue des apprenants avancés. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- KIRCHMEYER, N. (1996). « La structuration du récit – l'organisation textuelle d'un texte narratif en langue étrangère et français langue maternelle », *Mémoire de maîtrise, Dépt. de français et d'italien*. Université de Stockholm.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Colin.
- KLEIN, W. & DITTMAR, N. (1979). *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer.
- KLEIN, W. & PERDUE, C. (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. *Studies in Bilingualism*. Amsterdam: Benjamin.
- KLEIN, W. & PERDUE, P. (à paraître). « The Basic Variety. Or couldn't natural languages be much simpler? » *Second Language Acquisition Research*, numéro spécial, 1997.
- LAMBERT, M. (1994). « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère », *AILE* 4 : 81-108.
- LAMBERT, M. (1997a). « Etude comparative des procédés de décrochage de la trame dans des récits de francophones, d'anglophones et de quasi-bilingues en anglais », Giacalone-Ramat et M. Chini (eds) *Struttura testuali e organizzazione dell'informazione*, *SILTA* 26, ROMA (à paraître).
- LAMBERT, M. (1997b). « Temporal reference in story retellings. Comparison between French and English native speakers and French advanced learners of English », Regan, V. (éd.) *Current Approaches in Second Language Research*. Dublin.
- LAMBERT, M., PERDUE, C., PRODEAU, M. & WATOREK, M. (1996). « Analyse comparative de production d'apprenants avancés (avec celles d'autochtones et d'apprenants au niveau du lecture de base) », *Rapport pour le congrès d'Espinho*, sept. 1996.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1991). *An Introduction to Second Acquisition Research*. London: Longman.
- LENNON, J. (1989). « Introspection and intentionality in advanced second language acquisition », *Language Learning* 39: 3: 375-396.

- LEVELT, W.J.M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- LICERAS, J. M. (1986). *Linguistic Theory and Second Language Acquisition. The Spanish Non-native Grammar of English Speakers*. Tübingen: G. Narr.
- LÜDI, G. (1993/94). « Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue », *AILE* 3, 1993/94 : 115-146.
- MÜLLER, N. (1995). « L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand) », *AILE* 6 : 65-101.
- NOYAU, C. (à paraître). « Le développement de la temporalité dans le récit : interactions entre processus de construction des formes et processus de construction de textes », *SILTA* 1997.
- NOYAU, C. & VASSEUR, M.T. (1986). « L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones », *Langages* 84 : 105-117.
- PERDUE, C. (1993). « Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? » *Etudes de linguistique appliquée* 92 : 8-22.
- PERDUE, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*, Paris : CNRS Editions.
- PERDUE, C. (1996). « Pre-basic Varieties: The First Stage of Second Language Acquisition », KELLERMAN, E., WELTENS, B. & BONGAERTS, T. (eds) *EUROSLA 6. A Selection of Papers*. Amsterdam: VU Uitgeverij: 135-149.
- PIENEMANN, M. (1993ms). *Psycholinguistic mechanisms in Second Language acquisition*. Sydney.
- RAUPACH, M. (1984). « Formulae in Second Language Speech Production », DECHERT, H.W., MÖHLE, D. & RAUPACH, M. (eds). *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr.
- RAUPACH, M. (1987). « Procedural learning in advanced learners of a foreign language », in COLEMAN, J. & TOWELL, R. (eds) *The Advanced Language Learner*. London: 123-155.
- REGAN, V. (1995). « The acquisition of sociolinguistic native speech norms », FREED, B.F. (éd.). *Second Language Acquisition in a Study of Abroad Context*. Amsterdam: Benjamins: 246-267.
- REGAN, V. (1996). « Variation in French interlanguage. A Longitudinal Study of Sociolinguistic competence », BAYLEY, R. & PRESTON, D.R. (éd.) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: Benjamins.
- RINGBOM, H. (1993). (éd.). *Near-Native Proficiency in English*. English Department Publications 2. Åbo Akademi.
- RUIN, I. (1996). *Grammar and the Advanced Learner. On Learning and Teaching a Second Language*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Anglistica Uppsaliensia 96. AWE International.
- SATO, C. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: G. Narr.
- SCHACHTER, J. (1990). « On the issue of completeness in second language acquisition », *Second Language Research* 6: 93-124.
- SCHLYTER, S. (1996). « Télélicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 1 : 1 : 107-118.
- SCHLYTER, S. (à paraître a). « Formes verbales et pronoms objet chez des apprenants adultes de français en milieu naturel », Martinot, C. (éd.) *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe*. Besançon, nov. 1995.

- SCHLYTER, S. (à paraître b). « La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues », Noyau, C. (éd.) Prochain numéro de LINX, Paris X-Nanterre.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SINGLETON, D. (1993/94). « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 », *AILE* 3, 1993/94 : 3-29.
- SLOBIN, D. (1991). « Thinking for speaking », *Pragmatics* 1/1.
- SORACE, A. (1995). « Contraintes sémantiques sur la syntaxe : L'acquisition de l'inaccusativité en italien L2 », *AILE* 5 : 79-113.
- STEDJE, A. (1982). « Sprechabsicht und Lückenindikatoren. Zur Problematik der Kommunikationsstrategie », *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 10 : 156-172.
- von STUTTERHEIM, C. & KLEIN, W. (1989). « Referential movement in descriptive and narrative discourse », DIETRICH, R. & GRAUMANN, C.F. (eds) *Language Processing in Social Context*. Amsterdam: North Holland: 39-67.
- TARONE, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. Arnold: London.
- THAGG FISCHER, U. (1985). *The Sweet Sound of Concord. The Study of Swedish Learners' Concord Problems in English*. Lund Studies in English 73. Lund: CWK Gleerups.
- TOMLIN, R. (1990). « Functionalism in second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, 1990: 155-177.
- TOWELL, R. (1987a). *An Analysis of the Oral Language Development of British Undergraduate Learners of French*. vol. 1-2. Diss. Université de Salford.
- TOWELL, R. (1987b). « Approaches to the Analysis of the Oral Language Development of the Advanced Learner », COLEMAN, J.A. & TOWELL, R. *The Advanced Language Learner*. London.
- TOWELL, R., HAWKINS, R. & BAZERGUI, N. (1996). « The Development of Fluency in Advanced Learners of French », *Applied Linguistics* 17: 1: 84-119.
- WALLER, T. (1993). « Characteristics of Near Native Proficiency in Writing », RINGBOM, H. (éd.) (1993).
- WASHBURN, L. (1997). *English Immersion in Sweden. A Case Study of Röllingby High School 1987-1989*. English Department, Stockholm University. Diss.
- VASSEUR, M-T. (1986). « Voies communes et itinéraires individuels en langue seconde chez les migrants. Les structures prédicatives et la thématization », GIACOMI, A. & VÉRONIQUE, D. (eds) *Acquisition d'une langue étrangère*. Aix.
- WATOREK, M. (1996). « Le traitement prototypique : Définition et implications », KELLERMAN, E., WELTENS, B. & BONGAERTS, T. (eds) *EUROSLA 6. A Selection of Papers*. Amsterdam : VU Uitgeverij : 187-200.
- VÉRONIQUE, D. (1994). « Il y a et c'est dans l'interlangue d'apprenants de français », *Cahiers du français contemporain*. Paris : Didier Érudition, 55-75.
- WESTERSTRÖM, E. (1996). « La maîtrise du genre chez des apprenants universitaires suédois », *Mémoire de maîtrise, Dept. de français et d'italien*. Université de Stockholm.
- WIBERG, E. (1997). *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. Thèse de doctorat. Lund : Lund University Press.

## NOTES

1. Il y a évidemment une tradition plus ancienne qui s'intéresse aux apprenants « avancés » en milieu scolaire dans les recherches sur les interactions en salles de classe. Pour des synthèses, voir Chaudron, 1988. Dans notre aperçu, l'accent est mis, par contre, sur l'apprenant et son développement interlangagier et non pas sur les méthodes didactiques.
2. Notons, pourtant, qu'on a récemment montré qu'un apprenant adulte non guidé est arrivé au stade ultime d'acquisition de la LC (l'arabe). La réussite de la personne étudiée semble être due à ce qu'on appelle le « don » pour les langues et à l'attention consciente aux formes grammaticales dès le début (cf. Ioup et al., 1994).
3. Ajoutons, pourtant, que Dewaele (1995) montre qu'une mesure LME modifiée peut rendre compte des stades différents des apprenants en L2. Mentionnons aussi l'étude de Towell et al. (1996) qui montre une augmentation de longueur et de complexité des unités linguistiques entre les pauses dans la production spontanée des apprenants universitaires anglophones du français L2. À partir de variables temporelles, cette augmentation s'explique par un accès plus rapide aux connaissances syntaxiques et discursives dans la production on line.
4. Ces apprenants institutionnels se distinguent aussi des apprenants « avancés » ou encore jeunes bilingues ou quasi-bilingues de la deuxième génération des immigrés (cf. Hyltenstam, 1988).
5. Cf. pourtant Noyau, à paraître, dans une synthèse d'études sur l'acquisition de la temporalité (basées sur des récits) en milieu institutionnel montre que certains apprenants passent par les mêmes stades que les apprenants ESF.
6. Giacalone-Ramat (1996) constate, cependant, que les apprenants adultes du projet de Pavie (26 apprenants d'italien LE avec des langues sources différentes) ont réussi à apprendre à des stades antérieurs au niveau avancé la morphologie de l'italien (verbes, genre et nombre) grâce à la transparence des marques dans cette langue.
7. Il existe un nouveau corpus d'apprenants dits avancés ou quasi-natifs qui a été constitué à l'université de Louvain, à savoir le ICLE, the International Corpus of Learner English, sous la direction de S. Granger (cf. Granger, 1993). Il est composé d'apprenants de l'anglais et est basé sur des mémoires écrits par des étudiants en anglais dans 11 pays différents : la Belgique, la Hollande, la Chine, le Japon, la Tchèque, la Pologne, l'Allemagne, l'Espagne, la Russie, la Suède, la Finlande. Chaque pays participe avec un corpus d'environ 200 000 mots, ce qui fait un total de 2,5 millions de mots. S'y ajoute un corpus analogue mais plus restreint de locuteurs natifs (étudiants anglais et américains). Pour la description de la compétence lexicale des apprenants de Louvain en FLE, voir Granger & Monfort, 1993.
8. Nous ne traitons pas l'acquisition du lexique en FLE. Voir pourtant les contributions de Singleton, Lüdi et Granger & Monfort dans le numéro 4 de la revue AILE, 1993/94. Nous devons aussi laisser de côté un domaine important qui a été évoqué ci-dessus (surtout pour l'ALE), à savoir la pragmatique interlangagière (cf. Kasper, 1996 pour un aperçu des études portant sur l'acquisition des actes de langage). Apparemment, il existe peu d'études en FLE dans ce domaine, état des choses qui sera peut-être un défi pour les recherches futures. Nous ne tenons pas compte non plus des études portant sur les interactions menées à Bielefeld, dans la mesure où le projet ne porte pas exclusivement sur le niveau avancé mais sur des apprenants guidés de degrés de compétence très divers (cf. Gülich, 1986, p. 163).
9. Ioup et al. (1994, p. 78) montre que pour Julie, apprenant adulte non guidé qui a atteint le niveau de la langue cible, seul subsiste le problème du genre et des formes irrégulières du pluriel.
10. Pour une étude récente de l'interrogation en français parlé et la variation socio-stylistique, voir Dewaele (1997ms).

---

## RÉSUMÉS

Cet article présente les caractéristiques de l'apprenant dit avancé, défini comme un apprenant ayant un niveau élevé d'instruction. L'étude propose aussi une synthèse des traits de la variété « avancée », tels qu'ils se dégagent massivement dans les données empiriques des corpus étudiés. Ces traits typiques sont contrastés à ceux de la variété de base (cf. Klein & Perdue, à paraître) et à ceux de quasi-bilingues. Cette comparaison aboutit à la proposition d'un continuum d'acquisition. La variété appelée « avancée » montre des zones de fragilité en morphologie fonctionnelle mais aussi des ressources considérables dans les domaines discursifs, dialogiques et sociolinguistiques. Le projet InterFra (Stockholm) est présenté à titre d'illustration de l'acquisition d'une langue étrangère par des apprenants au niveau universitaire.

This article describes the typical features of the so-called advanced learner defined as a learner who has had a high level of language training. The study proposes a broad picture of the « advanced » variety as opposed to the basic variety (cf. Klein & Perdue, to appear) and the near-native level. An acquisitional continuum is proposed. The results show that there are weak areas in functional morphology but underline also the considerable resources in the learner's discourse and sociolinguistic competence. Results from the InterFra project (Stockholm) are given to illustrate some features of the « advanced » variety.

## AUTEUR

**INGE BARTNING**

Université de Stockholm