



**HAL**  
open science

# L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école

Cyrille Granget

► **To cite this version:**

Cyrille Granget. L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école. Linguistique. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, 2004. Français. NNT : . tel-03816045

**HAL Id: tel-03816045**

**<https://hal.science/tel-03816045>**

Submitted on 15 Oct 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle

**Ecole Doctorale**

**« Langage et langues : description, théorisation, transmission »  
(ED 268)**

Formation doctorale : Sciences du langage

**Thèse**

**présentée et soutenue publiquement par**

Cyrille GRANGET

le 14 décembre 2004

**L'acquisition par des apprenants germanophones de  
la référence au passé en français : un cas d'école**

Volume I

sous la direction de Monsieur le Professeur Daniel VERONIQUE

**Composition du Jury :**

Monsieur le Professeur Robert Bouchard, Université de Lyon II, Pré-rapporteur

Madame le Professeur Francine Cicurel, Université de Paris III

Monsieur le Professeur Clive Perdue, Université de Paris VIII

Madame le Professeur Suzanne Schlyter, Université de Lund, Pré-rapporteur

Monsieur le Professeur Daniel Véronique, Université de Paris III, Directeur

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>16</b>
<b>CHAPITRE 1 - A LA CROISEE DE LA DIDACTIQUE ET DE L'ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES : LE CONTEXTE</b>	<b>23</b>
<b>CHAPITRE 2 - LE DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE EN CONTEXTES SCOLAIRE ET NON SCOLAIRE : CONVERGENCES ET DIVERGENCES</b>	<b>54</b>
<b>CHAPITRE 3 - <i>GYMNASIUM</i> : TERRAIN ET METHODE</b>	<b>118</b>
<b>CHAPITRE 4 - L'EXPRESSION DU PASSE ET DE L'ASPECTUALITE DU PASSE EN FRANÇAIS ET EN ALLEMAND</b>	<b>159</b>
<b>CHAPITRE 5 -DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE DANS LES RECITS ORAUX DES <i>TEMPS MODERNES</i></b>	<b>217</b>
<b>CHAPITRE 6- DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE DANS LES RECITS ECRITS DES <i>TEMPS MODERNES</i></b>	<b>297</b>
<b>CHAPITRE 7 – L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE</b>	<b>370</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	<b>458</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>483</b>
<b>INDEX DES NOTIONS</b>	<b>498</b>

# Table des matières

<b>SOMMAIRE</b>	<b>2</b>
Liste des tableaux	10
Liste des figures	12
Liste des sigles et abréviations	13
<b>INTRODUCTION</b>	<b>16</b>
<b>CHAPITRE 1 - A LA CROISEE DE LA DIDACTIQUE ET DE L'ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES : LE CONTEXTE</b>	<b>23</b>
La classe vue d'en haut et la classe vue d'en bas	23
Intérêt méthodologique et théorique d'une recherche en classe de langue	24
<b>1. Les contextes en didactique des langues étrangères</b>	<b>27</b>
1.1. Pour une géométrie variable du contexte ?	28
1.1.1. Les macro-contextes	28
1.1.2. Les micro-contextes	31
1.2. Les facteurs pertinents pour l'acquisition de langue étrangère	32
<b>2. Le contexte acquisitionnel dans les recherches en acquisition de langue seconde</b>	<b>36</b>
2.1. Les approches formelles de l'acquisition	37
2.1.1. Définition du contexte	37
2.1.2. Les facteurs déterminants selon White	38
2.1.3. Et quand la GU n'est plus accessible ?	39
2.2. Les approches fonctionnelles de l'acquisition	40
2.2.1. Définition du contexte	40
2.2.2. Les facteurs déterminants selon Klein	42
2.3. Le contexte acquisitionnel minimal	43
<b>3. Spécificité du contexte acquisitionnel minimal en milieu scolaire</b>	<b>44</b>
3.1. De l'artifice nécessaire à l'apprentissage institutionnel de langue étrangère	44
3.2. Le double impact de l'écrit	46
3.3. La double fonction de l'évaluation	50

<b>Résumé et perspectives</b>	<b>52</b>
<b>CHAPITRE 2 - LE DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE EN CONTEXTES SCOLAIRE ET NON SCOLAIRE : CONVERGENCES ET DIVERGENCES</b>	<b>54</b>
<b>1. Le développement de la référence au passé en contexte non scolaire</b>	<b>56</b>
1.1. La thèse de la non accessibilité de la grammaire universelle	57
1.1.1 Des formes de base dans les stades initiaux	57
1.1.2. L'accord avant le temps	59
1.2. La thèse de la variété de base	61
1.2.1. Présentation des corpus et de l'étude	61
1.2.2. Les rythmes de développement : illustration d'un développement graduel	64
1.2.3. Ce que acquérir la morphologie veut dire	66
1.2.4. Les moyens discursifs et lexicaux de référer au passé	69
1.2.5. Le développement du syntagme verbal	73
1.2.6. Pourquoi et comment la morphologie se développe-t-elle ?	75
1.3. La thèse de l'accessibilité de la grammaire universelle	80
<b>2. Le développement de la référence au passé en contexte scolaire</b>	<b>83</b>
2.1. Le développement formel	86
2.1.1. L'ordre de développement des temps verbaux	86
2.1.2. L'ordre de développement discursif	87
2.2. Le développement fonctionnel de la référence au passé	87
2.2.1. Stades acquisitionnels et valeurs des temps du passé : des formes aux fonctions	88
2.2.2. Des fonctions proto-typiques aux fonctions non proto-typiques	90
2.2.3. L'hypothèse de l'aspect lexical	91
2.2.4. L'hypothèse du discours	95
2.3. Les rythmes d'acquisition	96
2.3.1. D'une étude à l'autre	97
2.3.2. Influence de la L1 sur le développement morphologique	101
2.3.3. L'influence de la progression	105
2.4. Existe-t-il une variété de base en milieu scolaire ?	106
2.4.1. La notion est-elle transférable ?	106
2.4.2. L'hypothèse du continuum	108
2.4.3. L'hypothèse du clivage	111
<b>3. Bilan et questions</b>	<b>115</b>

<b>CHAPITRE 3 - GYMNASIUM : TERRAIN ET METHODE</b>	<b>118</b>
<b>1. Les corpus</b>	<b>120</b>
1.1. Pourquoi trois corpus ?	120
1.2. Lieu de recueil	122
1.3. Pseudo-longitudinal, groupes-classes, niveaux, stades et âge: quelques précisions	124
1.4. Mode de recueil	126
1.4.1. En classe de langue	127
1.4.2. En situation de récit écrit	128
1.4.2. En situation de récit oral	129
<b>2. Le cours de français à Berlin</b>	<b>130</b>
2.1. Le français	130
2.2. La pédagogie	134
2.2.1. <i>Frontalunterricht versus Gruppenunterricht</i>	134
2.2.2. Les <i>Lerntips</i> ou tuyaux pour apprendre	137
2.3. Le manuel	138
2.4. Les apprenants	139
2.5. Les enseignants	142
<b>3. L'expérience des <i>Temps Modernes</i></b>	<b>143</b>
3.1. Le choix du film	144
3.2. Le protocole d'enquête	145
3.3. L'impact de la fiche lexicale	150
<b>4. Mode de transcription et d'analyse des données</b>	<b>151</b>
4.1. Le système CHILDES	152
4.2. Les analyses quantitatives : Excel et StatView	155
4.3. Les analyses qualitatives : modèle ESF	156
<b>Conclusion</b>	<b>157</b>
<b>CHAPITRE 4 - L'EXPRESSION DU PASSE ET DE L'ASPECTUALITE DU PASSE EN FRANÇAIS ET EN ALLEMAND</b>	<b>159</b>
<b>1. Le problème acquisitionnel sachant les langues en présence</b>	<b>159</b>
1.1. Les langues en présence	160
1.1.1. Fin d'un modèle bipolaire L1/L2?	160

1.1.2. En l'état actuel de nos connaissances...	161
1.1.3. Un cadre transitionnel	162
1.2. L'expression de la temporalité et de l'aspectualité dans les langues d'apprenant	164
1.2.1. L'approche conceptuelle des langues d'apprenant	164
1.2.2. Le modèle BTS de Klein (1994)	168
1.2.3. Le modèle de l'aspectualité de Schwall (1991)	170
1.2.4. Les adverbess aspectuo-temporels	175
<b>2. L'expression de la référence au passé et de l'aspectualité du passé en français</b>	<b>178</b>
2.1. Le problème formel du système temporel du passé en français	178
2.2. L'expression de l'antériorité en français	180
2.2.1. L'expression de l'antériorité dans l'énoncé	180
2.2.2. L'expression de l'antériorité dans le discours narratif	183
2.3. L'expression de l'aspectualité du passé en français	185
2.3.1. L'aspectualité comme propriété de l'énoncé	186
2.3.2. Les affinités perfectives et imperfectives	188
2.3.3. Le rôle des adverbess aspectuo-temporels	192
<b>3. L'expression du passé et de l'aspectualité du passé en allemand</b>	<b>196</b>
3.1. L'expression de l'antériorité en allemand	196
3.2. L'expression de l'aspectualité en allemand	200
<b>4. Les scénarios acquisitionnels</b>	<b>210</b>
4.1. Recherche des moyens à concept constant	211
4.2. Expliciter l'implicite	211
4.3. Le rôle de l'anglais	212
4.4. Les rôles du français et de l'allemand langues scolaires	213
<b>Conclusion</b>	<b>215</b>
<b>CHAPITRE 5 -DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE DANS LES RECITS ORAUX DES TEMPS MODERNES</b>	<b>217</b>
<b>1. Marqueurs de temporalité et d'aspectualité : le développement formel</b>	<b>218</b>
1.1. L'ordre d'enseignement des temps verbaux et des adverbess temporels	218
1.2. Le développement des temps verbaux	221
1.2.1. Méthode de comptage	221
1.2.2. Premiers résultats	223

1.3. Le développement des adverbes temporels	229
1.3.1. Développement quantitatif	229
1.3.2. Développement qualitatif	231
1.4. Synthèse et questions	234
<b>2. De <i>Qui a volé le pain ?</i> à <i>Que se passe-t-il ?</i></b>	<b>236</b>
2.1. Niveau 1 : répertoire minimal	237
2.1.1. Scénario minimal	237
2.1.2. Répertoire verbal minimal	239
2.1.3. Spécificité du discours rapporté	242
2.1.4. Variation morphologique minimale	245
2.2. Niveau 2 : développement lexico-verbal et morphologique	246
2.2.1. Une « expérience naturelle » pour mesurer l'effet de l'enseignement du PC	247
2.2.2. La référence au passé sans enseignement du PC	248
2.2.3. La référence au passé avec enseignement du PC	253
2.3. Niveau 3 : développement morphologique et syntaxique	255
2.3.1. Discours et morphologie : pulvérisation du scénario	255
2.3.2. Subordination et temps du passé : simple corrélation ou relation de cause à effet ?	257
2.3.3. Extension du domaine du PC et apparition de l'IMP	262
2.4. Niveau 4 : vers un ancrage au passé	269
2.4.1. L'emploi du PC	272
2.4.2. L'emploi de l'IMP	281
2.4.3. L'emploi des formes non fléchies	283
2.5. La lisibilité de l'oral : quelques comparaisons avec les apprenants arabophones du français	287
<b>3. Synthèse et discussion</b>	<b>289</b>
3.1. Les raisons du développement de la référence au passé	289
3.2. Les étapes du développement	290
3.3. L'extension du domaine du PC	292
<b>3.4. Bilan</b>	294
<b>CHAPITRE 6- DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE DANS LES RECITS ECRITS DES TEMPS MODERNES</b>	<b>297</b>
<b>1. Le développement des moyens formels de référer au passé</b>	<b>301</b>
1.1. La flexion et l'accord, indices de développement pertinents ?	301
1.2. Les temps verbaux	305



1.3. Les adverbes temporels	306
<b>2. Le développement en contexte</b>	<b>310</b>
2.1. Les contextes de référence au passé	310
2.2. Développement lexical et morphologie verbale	315
2.3. Développement syntaxique et morphologie verbale	321
2.4. Développement discursif et morphologie verbale	324
2.4.1. L'évolution du scénario : du dialogue au récit	324
2.4.2. La structuration temporelle : typographique puis textuelle	326
2.4.3. L'évolution des contextes de référence au passé	329
<b>3. Le développement fonctionnel des temps du passé</b>	<b>332</b>
3.1. Emergence et valeurs du passé composé (PC)	332
3.2. Emergence et valeurs de l'imparfait (IMP)	355
3.3. Emplois idiosyncrasiques de PC et IMP	357
3.4. L'emploi des formes non fléchies	360
<b>4. Bilan</b>	<b>366</b>
4.1. Un système notionnel intermédiaire	366
4.2. Les différences entre l'oral et l'écrit	368
4.3. La présence de l'accord entre le sujet et le verbe	369
<b>CHAPITRE 7 – L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE</b>	<b>370</b>
<b>1. Peut-on faire des énoncés d'apprenants en classe de langue un objet de la RAL ?</b>	<b>372</b>
1.1. L'appel de la classe de langue	372
1.2. Les obstacles	374
<b>2. L'évolution des activités de la classe de langue étrangère</b>	<b>376</b>
2.1. Première année : apprendre en imitant, mise en place de l'ordre des mots et de l'accord dans la phrase.	377
2.2. Deuxième année : apprendre en fléchissant et en simulant, l'enseignement du PC	394
2.3. Troisième année : apprendre en simulant et en réfléchissant, la variation morphosyntaxique	429
2.4. Quatrième année : apprendre en commentant, l'emploi contrasté de l'imparfait et du passé composé	436
<b>3. Synthèse et discussion</b>	<b>445</b>
3.1. Evolution des observables	445

3.1.1. Evolution des conditions de production	445
3.1.2. Evolution des productions et développement de la morphologie	450
3.2. La valeur explicative des verbalisations en classe	452
3.2.1. La place des interactions dans le processus d'apprentissage en classe	452
3.2.2. Le jeu de l'apprentissage grammatical	454
3.3. Temps de la classe et temps grammatical	456
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	<b>458</b>
<b>1. Le rôle crucial du contexte d'apprentissage</b>	<b>460</b>
1.1. Fournir l'input	460
1.2. Lever l'opacité du français parlé	464
1.3. Assurer la progression linguistique	465
<b>2. Les limites de l'explication par le contexte d'apprentissage</b>	<b>468</b>
2.1. Au niveau formel	469
2.2. Au niveau fonctionnel	471
2.2.1. L'effet du micro-contexte	471
2.2.2. Les effets de la L1	475
<b>3. Les parcours d'acquisition de la référence au passé : bilan</b>	<b>476</b>
<b>4. Implications théoriques</b>	<b>479</b>
<b>5. Implications didactiques</b>	<b>480</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>483</b>
<b>INDEX DES NOTIONS</b>	<b>498</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>504</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau 2.1.</b> Développement lexico-discursif de la référence au passé chez les apprenants hispanophones et arabophones .....	72
<b>Tableau 2.2.</b> Développement formel et fonctionnel du SV chez les apprenants hispanophones et arabophones .....	75
<b>Tableau 2.3.</b> Synopsis des recherches sur l'acquisition de la référence au passé en français L2.....	84
<b>Tableau 2.4.</b> Durée d'exposition et émergence des temps du passé d'après les travaux sur l'acquisition de la morphologie temporelle en français L2 .....	98
<b>Tableau 2.5.</b> Le temps de mise en place du système de référence au passé chez des apprenants anglophones .....	103
<b>Tableau 3.1.</b> Groupes-classes, année d'apprentissage du français et âge.....	124
<b>Tableau 3.2.</b> Les participants au récit de film écrit .....	129
<b>Tableau 3.3.</b> Participants au récit de film oral.....	130
<b>Tableau 3.4.</b> Répartition des enseignants par classe .....	142
<b>Tableau 4.1.</b> Les interférences sémantiques entre l'aspect et l' <i>Aktionsart</i> en français .....	189
<b>Tableau 4.2.</b> Les interférences sémantiques entre l'aspect et l' <i>Aktionsart</i> en allemand .....	202
<b>Tableau 5.1.</b> Dates de recueil des données.....	218
<b>Tableau 5.2.</b> Exposition quantitative et qualitative des groupes-classes au français au moment du recueil des récits de film.....	220
<b>Tableau 5.3.</b> Développement de l'emploi des temps verbaux dans les récits oraux (en %)*.....	224
<b>Tableau 5.4.</b> Evolution du taux moyen d'adverbes temporels employés dans les récits.....	229
<b>Tableau 5.5.</b> Evolution du lexique verbal.....	240
<b>Tableau 5.6.</b> Organisation du discours rapporté en contexte scolaire et non scolaire.....	243
<b>Tableau 5.7.</b> Hypothèses sur la distribution du PC chez Daniela.....	264
<b>Tableau 5.8.</b> Hypothèses sur la distribution de PC et IMP chez Eyssan.....	265
<b>Tableau 5.9.</b> Régularités d'emploi des formes non fléchies au niveau 4 .....	286
<b>Tableau 5.10.</b> Les étapes du développement de la référence au passé à l'oral.....	295
<b>Tableau 6.1.</b> Moyenne (M) et écart type (s) de Taux de flexion en fonction du groupe classe .....	302
<b>Tableau 6.2.</b> Moyenne (M) et écart type (s) du Taux d'accord en fonction du groupe.....	303
<b>Tableau 6.3.</b> Développement de l'emploi des temps verbaux dans les récits écrits (en %).....	305
<b>Tableau 6.4.</b> Moyenne du taux d'adverbes temporels dans les récits en fonction du groupe .....	308
<b>Tableau 6.5.</b> Part des récits faisant référence au moins une fois au passé en fonction du groupe (en % ) .....	311
<b>Tableau 6.6.</b> Développement des moyens morphologiques de référer au passé (en %)......	312

<b>Tableau 6.7.</b> Moyenne (M) et écart-type (s) de la variété lexico-verbale dans les récits écrits en fonction des groupes.....	315
<b>Tableau 6.8 .</b> Test de Student non appariées pour Variété lexico-verbale, variable « groupe » : .....	316
<b>Tableau 6.9.</b> Variété lexico-verbale dans les récits de première année.....	317
<b>Tableau 6.10.</b> Variété lexico-verbale dans les récits de deuxième année (groupe 2).....	319
<b>Tableau 6.11.</b> Taux de verbes irréguliers parmi les verbes fléchis du récit (en %).....	320
<b>Tableau 6.12.</b> Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques dans les récits oraux et écrits au niveau 1.....	333
<b>Tableau 6.13.</b> Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporel en contextes spécifiques dans les récits oraux et écrits du groupe 2'.....	334
<b>Tableau 6.14.</b> Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques dans les récits oraux et écrits du groupe 2.....	335
<b>Tableau 6.15.</b> Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques et des verbes au PC dans les récits oraux et écrits au niveau 3.....	336
<b>Tableau 6.16.</b> Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques et des verbes au PC dans les récits oraux et écrits au niveau 4.....	337
<b>Tableau 6.18.</b> Distribution lexicale des formes infinitives du verbe.....	362
<b>Tableau 6.19.</b> Les verbes irréguliers infinitifs en position de verbe fléchi .....	362
<b>Tableau 6.20.</b> Part de sujet singulier lorsque le verbe est non fléchi .....	363
<b>Tableau 6.21.</b> Répartition des formes non fléchies selon le type de proposition .....	364
<b>Tableau 7.1.</b> Dates d'enregistrement des extraits analysés selon les groupes-classes .....	371

## Liste des figures

<b>Figure 1.1.</b> L'apprenant de langue étrangère dans tous ses contextes.....	32
<b>Figure 1.2.</b> L'acquisition sous l'influence des facteurs contextuels.....	34
<b>Figure 1.3.</b> Comment créer un contexte acquisitionnel à l'école ?.....	44
<b>Figure 1.4.</b> Les effets directs et indirects des facteurs acquisitionnels scolaires.....	45
<b>Figure 4.1.</b> Les moyens d'expression de l'aspectualité.....	171
<b>Figure 4.2.</b> Les moyens d'expression de l'antériorité.....	174
<b>Figure 4.3.</b> L'antériorité morphologique en français jamais sans l'aspectualité.....	180
<b>Figure 5.1.</b> Part des temps verbaux dans les récits oraux selon le groupe-classe.....	225
<b>Figure 5.2.</b> Evolution des temps verbaux dans les récits oraux.....	227
<b>Figure 5.3.</b> Développement de l'adverbe temporel dans les récits oraux selon les apprenants.....	230
<b>Figure 5.4.</b> Diversification des adverbes temporels.....	233
<b>Figure 5.5.</b> La progression du récit en première et quatrième années d'apprentissage.....	281
<b>Figure 6.1.</b> La variabilité liée au micro-contexte.....	299
<b>Figure 6.2.</b> Formes non fléchies et type d'intégration syntaxique.....	364
<b>Figure A.</b> A micro-contexte expérimental constant, macro-contexte évolutif ou comment les performances évoluent.....	459
<b>Figure B.</b> Modèle visant à prédire les effets des variables attribuables au macro-contexte d'apprentissage, à la L1 et au micro-contexte expérimental.....	462
<b>Figure C.</b> Tout ce qui est acquis n'a pas été enseigné et vice-versa.....	469
<b>Figure D.</b> A macro-contexte constant, micro-contexte différent ou pourquoi les performances varient.....	473
<b>Figure E.</b> L'échelle de développement de la référence au passé et des moyens morphologiques de l'encoder.....	478

## Liste des sigles et abréviations

Les abréviations suivantes sont fréquemment utilisées dans ce travail :

A propos des **langues** en présence :

- L1** : Langue première, encore dite maternelle. Dans le contexte spécifique de notre étude empirique, ce terme désigne la langue de l'école qui est aussi la langue de première ou deuxième socialisation, selon les individus, c'est-à-dire l'allemand.
- L2/LE** : Langue seconde ou langue étrangère. Ces termes sont ici équivalents. Il s'agit de la langue en cours d'apprentissage. .

A propos du **cadre descriptif du temps**, d'après Klein (1994) :

- TT** Topic Time, moment ou temps topique  
**Tsit** Time of Situation, moment ou temps de la situation  
**TU** Time of Utterance, moment ou temps de la parole  
< est antérieur à  
> est postérieur à  
∩ et  
⊂ est inclus dans

A propos des **formes verbales du français** :

- PR** Présent  
**PC** Passé composé  
**IMP** Imparfait  
**AUX** Auxiliaire  
**PP** Participe passé  
**PQP** Plus-que-parfait  
**Inf** Infinitif  
**Vnf** Verbe non fléchi

A propos des **formes verbales de l'allemand** :

- Perf** Perfekt  
**PRET** Prétérit

A propos des **adverbes temporels**, d'après Klein (1994) :

- ADVT/AT** Adverbe temporel  
**ATP** Adverbe temporel de position  
**ATS** Adverbe temporel de succession  
**ATI** Adverbe temporel d'itération  
**ATC** Adverbe temporel de contraste  
**ATD** Adverbe temporel de durée  
**ATF** Adverbe temporel de fréquence

A propos des **Aktionsarten**, d'après le classement de Breu (1984 : 25, cité dans Mitko 2000)

- TSTA** *totally static*  
**ISTA** *inceptively static class*, des états avec un début activable  
**ACTI** *activities*, action durative, aterminative  
**GTER** *gradually terminative (telic)* ; action durative, terminative  
**TTER** *totally terminative*, action ponctuelle avec ou sans état final

## Remerciements

Je remercie Daniel Véronique qui a encouragé ces recherches depuis leurs premiers balbutiements et a su les diriger dans un esprit de liberté, de discussion, avec perspicacité et rigueur.

Toute ma reconnaissance s'adresse à l'office allemand d'échanges universitaires (*DAAD*), dont la bourse m'a permis, non seulement de recueillir le corpus à la base de ce travail, mais aussi d'effectuer un séjour de recherche et d'étude à Berlin en 2000/2001 et de démarrer mes travaux dans un environnement très stimulant. Mes contacts avec les enseignants et chercheurs de l'Université Libre et de l'Université Humboldt, notamment Norbert Dittmar, Rainer Dietrich, Brigitte Handwerker, se sont montrés très fructueux.

En me permettant de participer à leur séminaire de la rue Catulienne, Clive Perdue et Colette Noyau m'ont donné la possibilité de me brancher aux polylogues qui se nouent, en ce lieu, autour de l'acquisition des langues secondes. Je les en remercie vivement, ainsi que les participants, car j'en ai tiré le plus grand bénéfice.

Cette étude a pu profiter des discussions menées au sein de la dynamique équipe DELCA-SYLED. Merci en particulier à Catherine Carlo, Kim Jin-Ok, Mireille Prodeau et Sun Jili pour leurs commentaires sur des parties intermédiaires de ce travail.

Je dois également à Sandra Benazzo et Urszula Paprocka d'utiles remarques et suggestions concernant l'emploi du temps que font les apprenants de langue seconde.

Le cours de Jean-Yves Dommergues d'application de StatView aux sciences du langage et de la parole a constitué une aide précieuse pour mettre de l'ordre dans le chaos apparent de mon corpus de récits. Qu'il en soit ici vivement remercié. De la même façon, je tiens à remercier Christian Champaud pour son introduction à CHILDES lors d'un atelier de décembre 2002 et pour son aide lors de la mise en œuvre des programmes d'analyse des données.

D'une façon générale, mes rencontres, à Paris ou à Berlin, avec ceux qui un jour ou l'autre sont partis à la conquête des lectes d'apprenants et partagent aujourd'hui dans les hauts lieux du savoir, non seulement les connaissances issues de ces recherches, mais aussi l'enthousiasme de cette expérience, et des suivantes, ont beaucoup contribué à motiver mes recherches. Je leur suis reconnaissante d'avoir su partager cet aspect, et non le moindre, de leur expérience de chercheur.

J'exprime toute ma reconnaissance à Ludwig Schiffler d'avoir prêté l'oreille à mon projet et de m'avoir trouvé un beau terrain où l'implanter.

Je ne saurais assez répéter que sans le concours des élèves qui ont fréquenté les classes 7c, 8c, 8e, 9c et 10c du *Gymnasium* en question en 2000/2001 et de leurs enseignants de français qui ont accepté ma présence dans leur classe pendant plusieurs mois, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je tiens à leur exprimer toute ma gratitude, en particulier à Simone Lück-Hildebrandt, pour leur générosité et leur dynamisme. Ils ont énormément contribué à faire de l'investigation empirique une expérience humaine inoubliable.

Je dois à Atsuko Koishi d'avoir nourri mon intérêt pour l'acquisition de langues secondes en me parlant de ses propres recherches.

Je remercie également Alkim Ari, Elsa Vonau, Carmen Wagner et Petra Wagner, de leur aide dans la réalisation de cette enquête.

Je tiens à remercier sincèrement Pierre Claustre, Julie Mayade, Hélène Pialoux et Sandra Poncet qui ont lu avec soin des parties de ce travail et formulé d'utiles suggestions. Je porte bien évidemment la responsabilité de toutes les imperfections qui demeurent.

Je remercie chaleureusement mes parents, mes proches, et tous ceux qui m'ont apporté leur soutien, en particulier Marie-Odile et Jean-Pierre.

Enfin, ce travail a grandi à la périphérie d'un contexte familial ô combien précieux. Un grand merci à Stéphane, soutien sans faille dans cette belle aventure doctorale, ainsi qu'à Zoé, Maya et Zacharie.



## Introduction

Il y a vingt-cinq ans, Bausch et Kasper (1979 : 15) appelaient de leurs vœux l'élaboration dans les recherches en acquisition de langue seconde d'une hypothèse qui tienne compte des spécificités de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. Plus récemment, deux revues, l'une francophone (*Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 2002) et l'autre anglophone (*Studies in Second Language Acquisition* 26, 2004) consacrent chacune un numéro à l'influence du contexte sur l'acquisition de langue étrangère, intitulé respectivement *L'acquisition en classe de langue* et *Learning Context and Its Effects on Second Language Acquisition*. Dans ces deux numéros thématiques, des considérations similaires préludent à la prise en compte du contexte dans les recherches sur l'acquisition de langue. Collentine et Freed (2004 : 153) se réfèrent à Hymes (1972) avançant que « the key to understanding language in context is to start not with language but with context...[and then to] systematically relate the two » tandis que Pallotti (2002 : 169) déclare que celui « qui veut s'engager dans une approche écologique de la seconde langue fait de la description du contexte et de ses rapports avec les processus d'acquisition l'objet central de sa propre recherche ».

La « contextualisation » de l'apprentissage fait suite à un mouvement, amorcé depuis la moitié des années soixante-dix, qui s'écarte des modèles nativistes de l'apprentissage et conçoit l'acquisition de langue seconde comme une interaction entre des facteurs endogènes propres à l'apprenant et des facteurs exogènes relatifs à l'environnement. Par ailleurs, l'influence de l'ethnographie de la communication (*cf.* Hymes *supra*), de la sociolinguistique, mais aussi d'autres courants des sciences du langage comme la pragmatique, la psycholinguistique du développement, sans oublier la didactique des langues étrangères, ont accru, comme le soulignent Faerch et Kasper (1985 : 131 ) ainsi que, plus récemment, Porquier et Py (2004 : 11), l'intérêt pour le contexte des recherches sur l'acquisition de langue seconde. Bien que récurrente, la question des rapports entre le contexte d'apprentissage et l'acquisition s'énonce et se traite toutefois différemment d'une décennie à l'autre. Dans les années quatre-vingt, il s'agit surtout de comparer la structure d'énoncés produits en milieu guidé avec celle d'énoncés produits en milieu non-guidé (*cf.* Felix 1981 *The effect of formal instruction on second language acquisition* à propos de l'acquisition par des apprenants germanophones de l'interrogation,

## INTRODUCTION

de la négation, et de la place des pronoms en anglais L2, et Ellis 1989 *Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same ?* à propos de l'acquisition par des apprenants anglophones de l'ordre des mots en allemand L2). Ces auteurs montrent que, contre toute attente, les énoncés d'apprenants scolarisés sont formellement semblables à ceux d'apprenants non scolarisés, les différences constatées étant principalement des différences de rythme et de degré de correction. Ainsi, les années quatre-vingt-dix ont surtout vu l'émergence de recherches sur l'effet des types d'enseignement sur l'acquisition (cf. Norris et Ortega 2001 pour une synthèse). Les récents numéros thématiques de *SSLA* et *AILE* traduisent donc un retour sur la question du rapport entre contexte d'apprentissage et acquisition. Ce retour s'effectue dans un contexte scientifique différent de celui des années quatre-vingt puisque « le temps n'est plus où la classe apparaissait comme le lieu où l'acquisition avait le moins de chances de se produire » (Coste 2002 : 4) et selon une perspective également différente puisqu'il ne s'agit plus prioritairement de comparer des structures linguistiques en L2 produites d'un côté par des apprenants guidés et de l'autre par des apprenants non guidés, mais de mettre en regard le processus d'appropriation de la L2 avec le contexte d'apprentissage scolaire, un contexte qui, selon la typologie de Collentine et Freed (2004), demeure un cas à part.

La présente étude s'inscrit dans le sillage de ces réflexions et investigations empiriques menées à la croisée des territoires de la didactique des langues étrangères et de l'acquisition de langue seconde depuis plusieurs années. Elle se propose d'examiner l'effet d'un « environnement institutionnellement dédié à l'apprentissage » (Coste 2002 : 4) sur l'acquisition de la référence au passé en français L2. Dans la littérature, l'acquisition et l'apprentissage sont deux processus envisagés, soit de façon dichotomique (Krashen et Terrel 1985), soit de façon synonymique. Nous souhaitons pour notre part nous pencher encore une fois sur cette distinction entre apprentissage et acquisition, considérés non plus dans une perspective dichotomisante mais dans un rapport de continuité, en soulignant, en amont de la tâche expérimentale par laquelle nous saisissons une manifestation du répertoire linguistique de l'apprenant, le rôle, parmi d'autres facteurs, des activités d'apprentissage dans lesquelles celui-ci a été impliqué, et sans lesquelles, dans le cas archétypique de l'acquisition en classe de langue, aucune acquisition n'est envisageable.

De nombreux travaux jusqu'ici se sont attachés à montrer que les parcours acquisitionnels des apprenants scolarisés sont indépendants du contexte du fait qu'ils sont en de nombreux points similaires à ceux d'apprenants n'ayant pas reçu d'enseignement dans la L2. Ces travaux adoptent une même démarche consistant à repérer dans les lectures d'apprenants scolarisés des structures déjà rencontrées dans des parcours non scolaires. En revisitant la problématique de l'influence du contexte d'apprentissage scolaire sur l'acquisition d'une langue étrangère, nous souhaitons adopter une autre perspective et montrer que les lectures d'apprenants scolaires présentent également des spécificités qui

## INTRODUCTION

ne sont pas attestées dans des lectures d'apprenants non scolaires. A cette fin, nous optons pour une approche écologique et développementale des langues d'apprenants en contextes, c'est-à-dire à la fois en situation de discours et en situation d'apprentissage.

Le titre de cette étude *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école* doit être compris à trois niveaux. Premièrement, il s'agit d'une étude de cas naturellement implantée en milieu scolaire. Deuxièmement, l'étude du cas particulier de l'acquisition de la référence au passé en français a pour objectif d'illustrer l'effet des contraintes spécifiques au milieu scolaire sur les langues d'apprenants. Troisièmement, la classe de langue qui apparaît souvent comme la pierre de touche des théories et hypothèses sur l'acquisition de langue seconde développées et implantées de façon dichotomique dans l'école formelle ou fonctionnelle nous apparaît aussi comme un cas théorique stimulant qui remet en question certains présupposés concernant le développement des langues d'apprenant. Nous allons à présent présenter plus en détail cette étude selon les trois niveaux précédemment mentionnés, puis exposer le plan de ce travail.

### *Une étude de cas en milieu scolaire*

Notre étude de l'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé est un cas d'école au sens propre, c'est-à-dire une étude de cas en milieu scolaire. Nous avons observé pendant près de 7 mois la première année d'apprentissage du français d'une classe d'un établissement allemand, ainsi que la deuxième année d'une autre classe, une troisième année et une quatrième année. Les apprenants débutants sont âgés de 11 à 12 ans, les plus avancés de notre étude de 15 à 16 ans. Chaque classe est composée d'environ 25 apprenants et nous ne procédons à aucune sélection des participants. La continuité entre la première année et la quatrième année n'est pas réelle mais supposée l'être en raison d'un lieu d'apprentissage commun, d'un manuel et d'une progression d'apprentissage communs, de conditions d'apprentissage en classe similaires, et surtout de l'absence de contact avec le français en dehors de la classe. Les apprenants de la quatrième année ont ainsi commencé leur apprentissage du français en classe dans le même établissement et avec le même manuel utilisé par les apprenants de la première année et par conséquent selon la même progression. Pendant la période d'observation, toutes les situations de référence au passé ont été enregistrées. De plus, l'observateur prenait des notes au fond de la classe concernant les activités inaudibles pouvant aider à comprendre les activités d'apprentissage. Au début du cinquième mois d'observation, l'ensemble des apprenants des première, deuxième, troisième et quatrième années ont été soumis, en dehors de la classe, à une tâche identique de récit de film. Dans chaque classe, une partie des apprenants a effectué cette tâche

## INTRODUCTION

oralement en situation de face à face avec un interlocuteur francophone tandis qu'une autre partie l'a effectuée par écrit. Dans le corpus de la classe comme dans les corpus de récit de film, nous avons particulièrement observé les contextes de référence au passé afin d'examiner l'évolution des moyens mis en œuvre de la première à la quatrième année d'apprentissage dans ces trois conditions de production. Outre l'effet des conditions de production sur les performances qui en sont issues, nous avons cherché à mesurer l'effet des activités d'apprentissage en classe de langue sur les moyens linguistiques mis en œuvre dans une tâche narrative aux marges de la classe.

### *Une illustration des effets des contraintes spécifiques au milieu scolaire.*

Cette étude est également un double cas d'école, au sens figuré cette fois. D'une part, l'étude de l'acquisition de la référence au passé est un des domaines les mieux explorés des recherches sur l'acquisition du français langue seconde (Véronique 1987, Noyau et al. 1995, Garat 1996, Brum de Paula 1998, Kihlstedt 1998, Schlyter 1990, 1999, Starren 2001, Paprocka 2003 pour n'en citer que quelques-unes). Cependant, ces études sont menées indépendamment du contexte d'apprentissage. A travers l'étude des parcours d'acquisition de la référence au passé en français L2 d'un côté et du contexte d'apprentissage scolaire de l'autre, notre ambition est de rendre compte, dans les systèmes intermédiaires de référence au passé des apprenants, des propriétés qui sont imputables à ce lieu si particulier de l'apprentissage qu'est la classe de langue. Nous partons de l'hypothèse que le contexte d'apprentissage n'agit pas de façon identique sur les différents moyens linguistiques d'expression de la référence au passé : les temps verbaux du passé certes, mais aussi les adverbes temporels, le lexique verbal, et les moyens macro-syntaxiques tels les subordonnants, connecteurs et principes d'organisation discursive. De plus, acquérir la référence au passé suppose non seulement d'acquérir des formes mais aussi leurs valeurs sémantiques, et éventuellement discursives, associées. Nous postulons également que le contexte est susceptible d'influencer différemment le développement formel et le développement fonctionnel des langues d'apprenants. Enfin, nous sommes conscients que le contexte d'apprentissage n'exerce de contrôle sur les parcours acquisitionnels que conjointement à d'autres facteurs comme la langue première, l'allemand ici en l'occurrence. Nous en tiendrons compte dans l'analyse des observables. L'acquisition de la référence au passé est donc un cas d'école pour illustrer l'impact différentiel du contexte sur les moyens d'expression employés par des apprenants scolarisés.

D'autre part, bien que ce domaine sémantique soit bien exploré, comme nous le soulignons précédemment, aucune étude à notre connaissance ne s'est penchée sur le cas spécifique de la

## INTRODUCTION

combinaison linguistique allemand L1-français L2. Ce cas est particulièrement intéressant car l'allemand est contrairement à d'autres langues étudiées (anglais, polonais, suédois, arabe par exemple) une langue dite sans aspect, là où le français, dans le cas particulier de la référence au passé, possède une opposition aspectuelle grammaticale et systématique (imparfait vs passé composé). L'étude de l'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français illustre donc également le cas problématique de l'acquisition d'une catégorie formelle et sémantique lorsque celle-ci est absente de la langue première.

### *Où se situe la classe dans les débats d'école ?*

Les approches formelles de l'acquisition de langue seconde se sont développées dans le sillage des études sur le développement de langue première chez l'enfant. La thèse de la grammaire générative est très liée à cette origine empirique et notamment à l'expérience fulgurante d'acquisition de langue première chez l'enfant, en particulier de la fonction des temps du passé en français, précisément là où linguistes et grammairiens échouent à fournir des descriptions exhaustives et des explications enseignables, à destination des apprenants de langue seconde, sur l'usage de ces temps verbaux. L'approche fonctionnelle des langues d'apprenants de langue seconde telle qu'elle est illustrée par la thèse de la variété de base (Klein et Perdue 1997) s'est également développée à partir d'un terrain particulier, l'acquisition par des travailleurs migrants de la langue du pays d'accueil par socialisation progressive. Klein et Perdue (1997 : 305, note de bas de page 3) mettent d'ailleurs en garde un lecteur épris de linguistique appliquée : la variété de base qui illustre de façon exemplaire le développement des lectures d'apprenants non scolaires ne vaut pas pour « l'acquisition d'une langue seconde en classe de langue où des efforts considérables sont déployés pour enseigner une morphologie flexionnelle complexe, ce qui a un impact théorique considérable ». Aussi les auteurs concluent-ils en avançant qu'en dépit de « points communs entre l'acquisition en classe et hors de la classe, il y a également des divergences cruciales qui rendent une comparaison extrêmement problématique ». On pourrait donc avancer que la classe n'a directement inspiré aucune école, ni formelle, ni fonctionnelle, mais qu'elle a été le terrain d'implémentation de modèles élaborés à partir d'autres observables puis transférés. Nous montrerons que le phénomène de l'acquisition en classe de langue invite à trouver de nouvelles explications au développement linguistique.

## INTRODUCTION

### *Plan de ce travail*

Le plan de notre étude traduit la méthode d'exploration de la problématique soulevée : l'impact du contexte d'apprentissage scolaire sur l'acquisition d'une notion sémantique en L2, la référence au passé, et des moyens linguistiques de l'encoder. Nous avons mentionné que les facteurs contextuels ne sont pas les seuls facteurs en jeu dans l'acquisition d'une langue étrangère et que les parcours acquisitionnels sont en conséquence imputables à un faisceau de facteurs. Mesurer l'effet des facteurs contextuels spécifiques nécessite dans un premier temps de les identifier d'un point de vue théorique. C'est ce que nous nous employons à faire au chapitre 1 en croisant les représentations du contexte de la didactique des langues étrangères et de l'acquisition des langues secondes afin de ne retenir que les plus petits facteurs communs indispensables à la mise en route du processus acquisitionnel en contexte scolaire. Un état des lieux des résultats des études sur la référence au passé en français distinguées selon qu'elles sont ancrées dans un contexte scolaire ou non scolaire nous permettra dans un deuxième temps d'élaborer quelques hypothèses sur les effets différentiels des facteurs contextuels scolaires (chapitre 2) à partir d'une relecture de la littérature existante à ce sujet. Le chapitre suivant (chapitre 3) fait écho au chapitre 1 en présentant le contexte spécifique de notre étude, non plus d'un point de vue théorique mais d'un point de vue pratique puisqu'il présente les lieux de l'enquête, les acteurs de la classe, le mode de recueil des données, etc. Mesurer l'effet des facteurs contextuels suppose également d'examiner les effets des autres facteurs impliqués dans le processus acquisitionnel afin d'isoler dans l'interprétation des acquis ce qui relève de la combinaison linguistique français-allemand et du contexte scolaire. C'est pourquoi, et en l'absence d'autres études étudiant cette combinaison linguistique, nous examinerons les scénarios acquisitionnels envisageables étant donné les deux principales langues en présence, l'allemand L1 et le français L2 (chapitre 4). Cette première moitié de notre travail permet d'interroger et de mettre en perspective les recherches déjà menées en didactique des langues étrangères et en acquisition sur notre sujet (chapitres 1 et 2). Elle présente également les éléments saillants de la configuration contextuelle et linguistique de notre étude de cas (chapitres 3 et 4), que nous convoquerons à des degrés divers dans l'interprétation des résultats de la deuxième partie.

La deuxième moitié de ce travail se compose de l'analyse des langues d'apprenants selon trois modes de recueil : en situation de récit oral, en situation de récit écrit et en diverses situations de classe. Les hypothèses interprétatives esquissées au chapitre 5 concernant les parcours acquisitionnels de la référence au passé à partir des productions orales seront affinées au chapitre 6 par la comparaison avec les résultats obtenus à partir des supports écrits impliquant un échantillon plus important de sujets participants. Par ailleurs la confrontation des résultats obtenus à partir de tâches identiques quant au genre discursif (le récit de film ou narration fictionnelle) permettra d'identifier le biais constitutif des résultats lié au mode de production des données, oral *versus* écrit, ce que Ellis

## INTRODUCTION

(1987) appelle la variabilité de la planification. Ce terme suppose que les apprenants disposent de plus de temps pour planifier leur production dans un récit écrit que dans un récit oral. Enfin, une étude écologique de l'acquisition de langue étrangère en milieu scolaire ne saurait faire l'impasse sur les productions en classe de langue qui constituent certes des données de production au même titre que les récits de film mais aussi des données issues de conditions de production originales et surtout des données à forte valeur explicative concernant les parcours acquisitionnels puisqu'elles reflètent les contraintes exercées par les facteurs contextuels spécifiques en classe de langue. Le chapitre 7 est ainsi une illustration du chapitre 1, à savoir de la façon dont les contraintes contextuelles s'exercent au niveau de l'enseignement (apport linguistique) et de l'apprentissage (activités de production verbale et non verbale) des moyens de référence au passé. En conclusion de ce travail, nous nous emploierons à déterminer l'effet du contexte d'apprentissage sur l'acquisition par des apprenants germanophones du cas de la référence au passé en français.

## Chapitre 1 - A la croisée de la didactique et de l'acquisition des langues étrangères : le contexte

Dans l'introduction au colloque « Acquisition de langue étrangère » de 1984 à Aix-en-Provence, qui voit surgir de nombreuses interrogations sur le statut des recherches acquisitionnelles en milieu guidé et sur le rapport entre faits empiriques et scientificité des modèles, Giacomi et Véronique (1986) espèrent avoir sonné le glas de la ségrégation des travaux sur l'apprentissage guidé au sein de l'ensemble des recherches menées sur l'acquisition des langues étrangères. En effet, encore au milieu des années quatre-vingt, les chercheurs doivent fournir les preuves que l'on apprend bien en classe de langue, quelle que soit la méthode d'enseignement envisagée, comme ci-dessous Lightbown (1987) :

« There is growing evidence that language acquisition does take place in classrooms – even those which are very formal and in which there is little communicative use of the language »

Ce temps semble révolu.

### La classe vue d'en haut et la classe vue d'en bas

Le contexte de la classe est appréhendé aujourd'hui dans la littérature sur l'acquisition en contexte scolaire selon deux perspectives différentes. D'un côté, la classe de langue étrangère apparaît comme un lieu idéal pour tester les grandes hypothèses théoriques de l'acquisition. C'est cette perspective en plongée (*top-down*) qu'adopte par exemple Schachter (1993) lorsqu'elle justifie son intérêt pour la classe de langue étrangère :

« What better place to observe people learning languages than in the classroom ? The language classroom has been and should continue to be our experimental laboratory. It can be and should be the place where theory and practice have the most fruitful interaction, where our hypotheses can be tested and accepted, rejected or modified. »



D'un autre côté, la classe de langue étrangère est perçue comme un lieu de prédilection de la recherche en acquisition car elle constitue un « poste d'observation particulier » (Porquier 2000 : 97) ou encore un « terrain » comme le définit Py (2000 : 401), « c'est à dire non pas tant un laboratoire où l'on procéderait à des expérimentations destinées à vérifier des hypothèses théoriques, mais plutôt un ensemble d'événements dont l'identification, l'observation et l'interprétation ne sauraient se limiter à l'application d'une grille préconstruite... ». Notons que l'auteur opère une nette distinction entre la classe comme *terra incognita*, lieu d'investigation et d'exploration, et la classe comme laboratoire expérimental. Dans cette perspective en contre-plongée (*bottom-up*), la démarche heuristique doit primer sur la vérification d'hypothèses préconstruites élaborées sous d'autres toits que celui de la classe. Cette démarche ne va pas de soi car d'une part de nombreux travaux considèrent que les parcours acquisitionnels ne varient pas selon les contextes. D'autre part, sous la pression du temps et de la demande réitérée des éditeurs de prendre en compte les contraintes psycholinguistiques de l'apprentissage, les concepteurs de programmes ont été tentés, affirme Knapp-Potthoff (1995), de trouver des aides à la conception d'une progression d'apprentissage à l'école dans l'observation du processus naturel d'acquisition, postulant par là même que le contexte d'apprentissage n'avait guère d'influence sur la nature des résultats et que ceux-ci étaient par conséquent transférables d'un contexte à un autre. Selon Py toutefois, la classe n'est pas un lieu quelconque d'application d'un modèle ou d'une hypothèse concernant l'acquisition de langue étrangère mais, à l'inverse, un lieu qui doit fonder des modèles ou hypothèses concernant ce même processus. Ce sont des observations similaires qui, il y a 25 ans, conduisaient Bausch et Kasper (1979 :15)<sup>1</sup> à appeler de leurs vœux l'élaboration dans les modèles de l'acquisition de langue seconde d'une hypothèse qui puisse rendre compte de la spécificité de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire.

## Intérêt méthodologique et théorique d'une recherche en classe de langue

Une façon de prendre en compte la spécificité de l'acquisition en classe de langue consiste à préciser le rapport entre séquences d'enseignement et séquences d'acquisition. Ce questionnement taraude depuis longtemps les didacticiens si l'on en juge par cette remarque des auteurs du *Dictionnaire de didactique des langues* (1976 : 448):

---

<sup>1</sup> Texte original: «Es scheint uns theoretisch und forschungsmethodisch notwendig, eine Zweitspracherwerbshypothese zu entwickeln, die der Besonderheit des Fremdsprachenlernens im Unterricht Rechnung trägt.» Ce que nous traduisons de la façon suivante : „Il nous semble nécessaire d'un point de vue théorique et méthodologique de développer une hypothèse sur l'acquisition de langue seconde qui prenne en compte la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère en cours. »

„A un moment où on assiste à un recentrage sur l'enseigné, la question clé reste celle des rapports entre progression(s) d'enseignement et progression(s) (stratégies et procès) dans l'apprentissage. »

Dans une approche acquisitionnelle, la classe constitue un lieu idéal pour cerner et mesurer le lien entre la source et le résultat de l'apprentissage, en raison de l'unicité du lieu de contact avec la langue cible et de la visibilité des activités physiques et verbales dans lesquelles sont engagés les apprenants, comme le souligne ci-dessous Lightbown (1987 :169):

“Whereas the input available in « natural » second language exposure is varied and difficult to describe exhaustively, classroom exposure can be sampled, recorded, described, and analysed with a reasonable adequacy...how much their interlanguage can be explained by characteristics of the input.”

De la même façon, si l'on considère avec Dittmar (1982 :12) qu'une des questions primordiales de l'acquisition de langue seconde consiste à savoir « comment s'adaptent et se réorganisent les significations d'apprenants au fil de l'apprentissage de nouvelles propriétés en langue cible », l'observation de l'apprentissage scolaire de langue étrangère apparaît comme la plus à même de pouvoir fournir une réponse étayée à cette question puisque les variétés d'apprenants se réorganisent précisément au fil d'une exposition contrôlée à la langue cible.

Pourtant, par un « curieux paradoxe », comme le souligne Pallotti (2002 : 193), la classe est un lieu d'apprentissage délaissé des recherches longitudinales en acquisition :

« Nous savons beaucoup à propos des classes comme contexte d'apprentissage, mais il n'y a que peu de recherches systématiques (et tout particulièrement longitudinales) sur l'évolution des systèmes interlinguistiques des apprenants dans de tels contextes guidés. »

C'est en effet curieux car, outre l'intérêt méthodologique évoqué ci-dessus, la classe présente aussi un intérêt théorique indéniable pour les modèles de l'acquisition.

On pourrait ainsi avancer que la classe de langue étrangère constitue une aporie pour les modèles fonctionnels et une illustration pour les modèles formels. Au sein de la classe, en effet, lorsque celle-ci est le seul lieu de contact avec la langue cible, un individu pourrait rester silencieux et pourtant acquérir la langue : comment peut-on progresser sans jamais communiquer ? En cela le cas théorique de l'acquisition de langue étrangère par l'apprenant scolarisé ressemble au cas de l'acquisition de langue première par le jeune enfant (Bley-Vroman 1989): pendant longtemps, il est exposé à la langue cible, mais il ne produit pas. Puis un jour, on s'aperçoit qu'il est capable de produire un discours qu'il n'a jamais produit auparavant. Ce constat montre qu'il existe chez l'apprenant scolarisé, comme chez l'enfant, une période de latence durant laquelle « il se passe des choses » que l'on ne perçoit pas.

Contrairement au jeune enfant toutefois, l'apprenant scolarisé de langue seconde a déjà une expérience du langage et, en classe, il émet de la parole en langue étrangère, il remplit de petites tâches de production mimétique, il écrit et il lit. Si l'on perçoit bien ces activités qui ne sont autres que les activités d'apprentissage en classe, on perçoit mal, en revanche, le lien entre ces activités dans lesquelles l'individu, la plupart du temps, n'est pas impliqué de façon audible, et ses performances autonomes, ce qui nous conduit à la question suivante : comment les apprenants peuvent-ils progresser dans les stades initiaux ? Si l'on se réfère au paradigme générativiste, cette expérience de la parole fulgurante confirme l'existence d'une grammaire générative : l'apprenant scolarisé illustre comment on peut produire des énoncés en langue seconde sans jamais les avoir entendus auparavant. Son expérience de la langue étrangère témoigne de l'existence de facultés préalables à toute exposition linguistique qui lui permettent à partir d'un apport linguistique déficient de produire un discours plus élaboré en langue étrangère. Si l'on se réfère au paradigme fonctionnel, la fait que l'apprenant puisse progresser en langue étrangère alors qu'il n'est pas engagé dans des activités à visée communicative semble indiquer l'existence, en milieu scolaire, d'un *Ersatz* de communication. Le cas particulier de l'acquisition de langue étrangère en classe de langue est donc un cas théorique passionnant pour comprendre ce qui déclenche et motive le processus d'acquisition d'une langue étrangère en général.

Si l'intérêt d'une étude de l'acquisition en milieu scolaire n'est plus à prouver, tant en didactique qu'en acquisition des langues étrangères, reste à dissiper les confusions terminologiques entourant la notion de contexte, notion partagée par les acquisitionnistes et les didacticiens, mais mobilisée dans des perspectives différentes en didactique et en acquisition des langues étrangères, ainsi qu'au sein de chaque discipline.

## 1. Les contextes en didactique des langues étrangères

Les occurrences des termes de « contexte », « d'environnement », de « milieu » ou de « situation » sont fréquentes en didactique des langues étrangères et ne renvoient pas à la même acception du terme. Il y a en effet différentes façons d'envisager le contexte d'apprentissage, c'est à dire l'ensemble des facteurs qui déterminent l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre objectif n'est pas de fournir une description exhaustive des « contextes » évoqués en didactique (*cf.* Porquier et Py 2004 pour un panorama complet), mais de distinguer dans un premier temps différents niveaux d'analyse de la réalité de la classe, afin de définir, dans un deuxième temps et après confrontation du « contexte » tel que le définissent les acquisitionnistes, un contexte acquisitionnel minimal, ce qui nous permettra de montrer dans un troisième temps que la reconstitution de ce contexte acquisitionnel minimal en milieu scolaire exige la mise en œuvre d'artifices constitutifs du contexte scolaire d'apprentissage de langue étrangère, dont l'impact sur les parcours acquisitionnels doit être pris en compte.

L'acquisition d'une langue étrangère n'est pas déterminée par des facteurs univoques mais résulte de l'agencement complexe de nombreux facteurs (Wode 1993). Prendre en compte ce constat au commencement d'une recherche dite écologique en acquisition de langue étrangère ne consiste pas seulement à identifier les facteurs entrant en jeu dans les activités de la classe de langue, mais aussi à les sélectionner en évaluant leur influence respective dans le processus acquisitionnel. Comme le remarque Cicurel (2002 : 155), « la classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas, l'impact du professeur, l'interinfluence entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants mais dont la pondération risque fort d'échapper au chercheur... tout comme à l'utilisateur lui-même ». Cette pluralité des paramètres entrant en jeu dans l'apprentissage de langue étrangère rend l'investigation pour le moins ardue. Il nous semble pourtant que ces facteurs ne sont pas plus difficiles à prendre en compte en milieu scolaire, mais que ce milieu présente l'avantage, ou l'inconvénient, de les rendre particulièrement visibles. De plus, il pourrait s'avérer que leur nombre se réduise si l'on s'intéresse spécifiquement au phénomène acquisitionnel, comme c'est le cas de notre étude. S'il ne fait nul doute que la classe de langue étrangère est un lieu au sein duquel de nombreuses variables sont repérables, il est non moins certain que toutes n'ont pas un impact sur le degré de maîtrise de la langue étrangère en particulier. En ne prenant en compte que les

facteurs qui ont un impact sur la structure de langues d'apprenants, il nous semble pouvoir réduire le faisceau des facteurs influents dans l'acquisition.

## 1.1. Pour une géométrie variable du contexte ?

On peut considérer que le contexte est un ensemble plus ou moins large de facteurs ayant une influence sur l'apprentissage de langue étrangère. Nous distinguerons l'environnement (Housen 2002), le macro-contexte socio-culturel (Py 2000), le dispositif d'enseignement (Krashen et Terrel 1985, Long 1983), et les micro-contextes énonciatifs (Py, 2000)

### 1.1.1. Les macro-contextes

Dans une étude récente, Housen (2002) prend en compte le rôle du contexte d'apprentissage dans l'acquisition de différentes compétences langagières en élargissant la définition du contexte à celle d'environnement d'apprentissage. Il entend évaluer des différences d'acquisition liées à des environnements, compris comme l'ensemble des « conditions physiques, sociales, psychologiques, discursives, linguistiques, et cognitives dans lesquelles l'apprentissage se déroule » (p.24). Procédant à une étude comparative auprès d'apprenants situés dans deux établissements différents, l'auteur remarque que les différences de performances observées entre les deux groupes, à partir d'une même tâche, sont objectivement imputables à des environnements compris au sens large. Au delà des mécanismes psycholinguistiques et des variables curriculaires (apprenants, enseignants, approche pédagogique, focalisation de l'attention, occasions d'input et d'output, etc.), Housen souhaite rendre compte des variables sociales et du contexte extra-curriculaire, renouant ainsi avec une conception intégrative du contexte d'apprentissage de langue étrangère telle que celle déployée par Dunkin (1974) (exposée dans Chaudron 1988 et Postic et de Ketele 1994 :180) ou bien encore avec les objectifs initiaux des projets européens (ZISA, HDP, ESF<sup>2</sup>) sur l'acquisition de la langue du pays d'accueil :

---

<sup>2</sup> ZISA, HPD et ESF désignent les premiers projets européens d'envergure portant sur l'acquisition d'une langue seconde par des adultes migrants. ZISA est un acronyme pour « Zweitspracherwerb italienischer, spanischer, und portugiesischer Arbeiter » une étude translinguistique sur l'acquisition de l'allemand par 45 migrants de langue espagnole, italienne et portugaise, âgés de 20 à 50 ans et dont la durée de séjour en Allemagne varie de moins d'un an à plus de 20 ans. HPD est un acronyme pour „Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch“, un projet translinguistique portant également sur l'acquisition de l'allemand par des travailleurs migrants italiens et espagnols. C'est le projet qui accorde le plus d'importance aux explications sociolinguistiques. ESF enfin désigne la fondation, « European Science Foundation », qui a financé le projet qui, à ce jour, est le plus vaste projet existant en Europe sur l'acquisition de langue seconde auprès de travailleurs immigrés. Il a engagé six équipes de recherche en Angleterre, aux Pays-Bas, en Suède, en Allemagne et en France, et étudié sur une période d'environ trois ans les parcours acquisitionnels d'une quarantaine d'apprenants répartis selon une dizaine de combinaisons linguistiques langue source – langue cible.

comprendre comment les immigrés s'intègrent dans le tissu social du pays d'accueil par leur apprentissage de la langue étrangère. L'idée qui sous-tend ce projet est que les difficultés acquisitionnelles de l'apprenant pourraient être dues à des facteurs exogènes, ce que Housen appelle le rôle et le statut sociolinguistiques non seulement de la L1, mais aussi de la L2, des variables peu prises en compte par les dispositifs d'enseignement mais « pouvant peser lourd dans la détermination de la nature et des résultats des processus d'étude de la L2 » (p.43). En postulant une influence de l'environnement sur les processus d'appropriation, l'étude de Housen prend le contre-pied de nombreuses affirmations selon lesquelles les processus acquisitionnels sont les mêmes d'un pays à l'autre, d'une institution à l'autre et d'une classe à l'autre. L'auteur estime qu'il est imprudent de fonder un modèle de l'apprentissage guidé sur un nombre limité de situations et qu'il est par conséquent nécessaire d'enrichir notre connaissance de l'acquisition d'une langue seconde à travers des études portant sur des contextes variés. Il s'agit là d'une proposition originale susceptible de donner un nouvel élan aux recherches en acquisition de langue seconde.

Selon Py (2000), le contexte se trouve à la croisée des chemins entre acquisition et didactique et constitue à la fois un cadre et un constituant essentiel de l'acquisition d'une langue étrangère. A la suite de Gajo, Koch, Mondada (1996) et Véronique (1994), il note que l'acquisition est socialement située et ne peut être interprétée que si l'on fait intervenir aussi bien le macro-contexte socioculturel que le micro-contexte énonciatif et interactionnel. Dans cette perspective comme dans celle de Porquier (2000), macro-contexte et micro-contexte, sont dans une relation d'inclusion permettant de fournir des clés d'interprétation de l'apprentissage entendu comme somme d'activités :

« La notion d'activités (micro-progression à l'intérieur de la macro-progression) est aussi à explorer : comment les activités (de classe ou d'interactions hors la classe) servent-elles de jalons et de leviers pour la progression ? Quelles micro-progressions y détecte-t-on ? »

Plus précisément, les auteurs (Porquier et Py 2004) expliquent que, dans les travaux sur l'interaction, le micro-contexte est souvent perçu comme le cadre de l'interaction (sites, participants, types d'activités, types d'interactions) tandis que le macro-contexte désigne l'ensemble du contexte social et institutionnel dans lequel s'inscrit le micro-contexte. Les auteurs soulignent cependant que ces notions peuvent être étendues, le macro-contexte pouvant ainsi être compris au sens large d'environnement, au sens que lui prête Housen (2002), regroupant « les politiques éducatives, les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes, les langues impliquées et leur statut – actuel, historique et en devenir-, le statut respectif des langues (nationale, officielle, seconde, véhiculaire, etc.), y compris les situations de bi- ou multilinguisme et de diglossie, mais aussi les aspects politiques et juridiques des migrations, l'appartenance sociale de l'apprenant, des

apprenants et de leurs partenaires, la localisation géographique (géopolitique ou sociogéographique) de l'appropriation, etc. » (p.59). De la même façon, les micro-contextes correspondent à « des moments ou séquences de dimensions variables mais comportant une unité de temps, de lieu ou d'interaction », soit en milieu scolaire, « à une leçon ou une unité isolable ». Les auteurs précisent enfin que ces paramètres multiples décrivent « des continuums et non des dichotomies tranchées ».

Une notion intermédiaire entre le macro-contexte et le micro-contexte est celle de dispositif d'enseignement ou *type of instruction* en anglais. Depuis quelques années, plusieurs expérimentations sont menées afin de tester l'efficacité d'un dispositif d'enseignement par rapport à un autre. On est ainsi passé dans les années quatre-vingt de la question que pose Long (1983) « *Does second language instruction make a difference ?* » à la question « *Does type of instruction make a difference ?* » (Norris et Ortega 2001). On notera que ce glissement de focus est lié à une évolution globale des interrogations liées à la classe de langue et notamment au développement parallèle de recherches sur l'apprentissage explicite et implicite, sur le rôle des connaissances métalinguistiques, sur le traitement de l'*input* ou apport linguistique et sur le rôle du *feedback*, encore appelé rétroaction. Ces recherches mesurent des performances, sont essentiellement de type quantitatif, et portent sur des échantillons élevés d'apprenants en contexte écologique ou expérimental (*cf.* Norris et Ortega 2001 pour une présentation de ces recherches). Dans ces études, on stipule que le dispositif d'enseignement conçu comme un agencement particulier de l'environnement linguistique – apport de l'enseignant et des supports (exposition à des règles ou à du discours, *feedback* négatif ou positif) - peut avoir un effet direct sur l'apprentissage. Cette démarche repose d'une certaine façon sur la distinction école/nature de Krashen et Terrel (1985) en postulant, en ce qui concerne l'acquisition en classe de langue, que l'effet de l'emploi d'une forme grammaticale dans le discours de la classe se distingue nettement de l'effet de la règle expliquant la construction de cette forme et ses contextes d'occurrence. Krashen a ainsi répandu l'idée selon laquelle le contexte scolaire se distinguait nettement du contexte non scolaire, en raison d'un apport linguistique faible et de contraintes liées aux règles métalinguistiques qui, selon l'auteur, sont à l'origine d'un développement peu efficace de la compétence linguistique. Long (1983) s'oppose à Krashen en soutenant que l'enseignement permet d'acquérir des règles plus complexes et favorise un éveil (*awareness*) métalinguistique. En dépit de ces différences, les deux chercheurs partagent une conception du contexte qui se limite aux frontières de la classe de langue comme c'est le cas de nombreux chercheurs anglo-saxons rassemblés sous l'appellation de la *Classroom research*.

### 1.1.2. Les micro-contextes

Si l'on se situe au plus près de ce qui environne l'apprenant en classe, on en vient à s'intéresser aux micro-contextes énonciatifs que représentent les interactions. De nombreux travaux élaborent des schémas d'influence du micro-contexte sur les langues d'apprenants d'après des analyses interactionnelles. Il en va ainsi de Vasseur (1995 : 376) à propos des séquences métalinguistiques en classe de langue :

« et le non natif peut utiliser/saisir ces moments où le code est l'objet d'attention, de questionnement, de comparaison, de généralisation pour faire un travail cognitif personnel de construction d'hypothèses, de vérification d'hypothèses, de saisie ou de réactivation de formes et de structures qui lui permet de constituer, modifier, consolider ses savoirs. »

Parmi les notions inhérentes au contexte interactionnel, on rencontre celles de contrat didactique (DePietro, Matthey, Py 1989), de séquence analytique (Krafft, Dausendschön-Gay 1993), de séquences potentiellement acquisitionnelles [SPA] (De Pietro, Matthey, Py 1989) ou encore de bifocalisation (Bange 1992). Toutes ces recherches s'inscrivent, à la suite de Vygotsky (1934), dans un paradigme socio-cognitif, défendant l'idée que les productions langagières de l'individu, et *a fortiori* de l'apprenant, sont socialement situées (Pekarek 1999, Mondada et Pekarek 2000), et que l'interaction doit être conçue comme un contexte acquisitionnel à visée communicative. Le contexte interactionnel de la classe doit permettre à l'apprenant de déployer ses connaissances. Autrement dit, il doit à la fois proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant peut déployer ses connaissances linguistiques mais aussi ses savoir-faire conversationnels. L'interaction représente à la fois une difficulté linguistique, comme toute tâche de production langagière, mais aussi une tâche cognitivement complexe. Cette double contrainte doit être prise en compte dans l'évaluation des productions d'apprenants en classe.

Bange (1992) tranche en faveur d'un dispositif d'enseignement orienté vers la communication car, selon lui, les activités communicatives en classe constituent le seul levier sur lequel l'enseignant peut agir afin d'accélérer l'acquisition de la langue étrangère et forment à ce titre un contexte décisif pour la réussite du processus d'acquisition. Bien que conscient de l'inévitable bifocalisation des énoncés produits en classe, Bange prône un déséquilibre entre activités communicatives et activités métalinguistiques:

« Si l'input apparaît trop ouvertement commandé par une progression pédagogique, trop dépendant d'un calcul sur les connaissances supposées de l'apprenant, trop détaché de buts communicatifs réels, alors il risque de ramener pour l'élève lui-même le focus de la communication sur le code et d'être un facteur de réduction de la communication. »



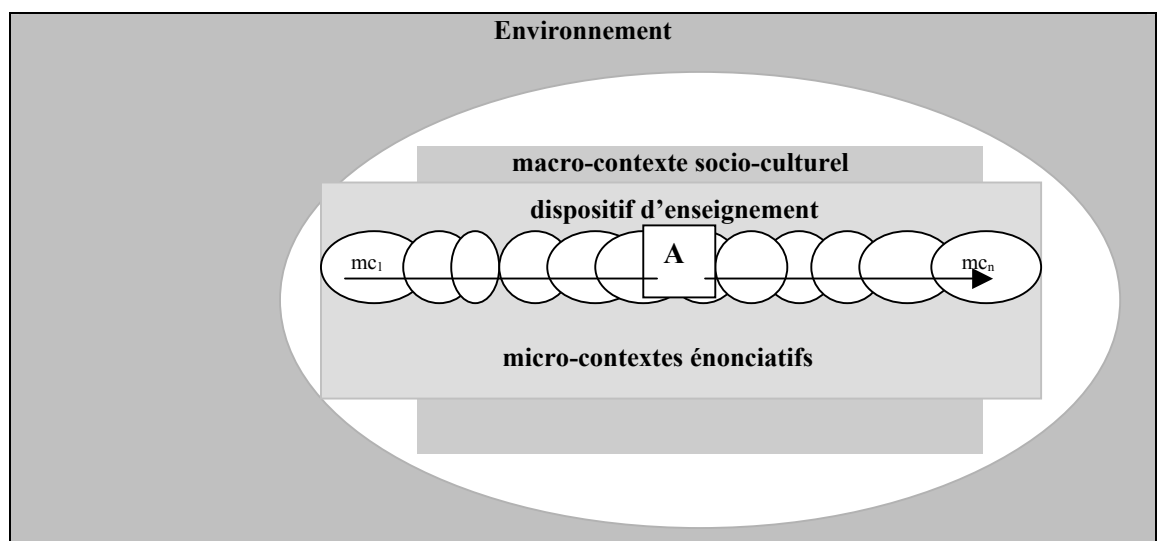
Bange défend donc l'idée d'une communication nécessaire à l'acquisition de langue étrangère et d'un usage modéré du métalinguistique, supposé être « un facteur de réduction de la communication » et , par ricochet, de l'acquisition.

Toutefois, le lien entre la tâche interactionnelle et l'acquisition n'est pas encore démontré (Henrici 1995). Dans les activités interactives, on remarque que les apprenants développent des savoir-faire communicationnels et, dans une moindre mesure, des savoir-faire grammaticaux (Dausendschön-Gay 1997) Il reste difficile d'un point de vue méthodologique de saisir les relations entre interaction et acquisition, même si l'intuition des chercheurs va dans le sens d'une relation certes, mais complexe, comme le souligne Matthey (1996 : 199) :

« L'interaction semble bien parfois être le lieu de l'acquisition, mais les indices conversationnels et linguistiques autorisant cette affirmation ne sont pas fréquents dans les observables. L'interaction donne lieu en revanche à des activités d'enseignement –apprentissage, mais on ne peut affirmer que le lieu de l'acquisition se confonde avec ces activités. »

## 1.2. Les facteurs pertinents pour l'acquisition de langue étrangère

Si l'on entreprend, à la suite de cet exposé, une représentation graphique des contextes qui entourent l'apprenant (désigné ci-dessous par A), « locus des facteurs micro- et macro-contextuels » (Véronique 1994 : 70), et exercent une possible influence sur son parcours acquisitionnel de la langue étrangère, on aboutit à la représentation suivante :



**Figure 1.1.** L'apprenant de langue étrangère dans tous ses contextes.

Ces divers contextes représentent des ensembles de facteurs impliqués dans l'apprentissage de langue étrangère en classe de langue et reflètent des choix de prendre en compte certaines variables plutôt que d'autres étant donné l'objet de recherche considéré. Les limites imposées aux contextes sont assez variables d'un auteur à un autre et la figure ci-dessus ne fait que souligner une hiérarchie de points de vue. Les divers micro-contextes énonciatifs dans lesquels l'apprenant est successivement impliqué au cours de son apprentissage de langue étrangère en classe résultent d'un dispositif d'enseignement, lui-même soumis à des variables macro-contextuelles d'ordre socio-culturel. Plusieurs dispositifs d'enseignement sont envisageables au sein d'un macro-contexte donné. Un dispositif d'enseignement peut-être le fait d'un établissement particulier ou même, au sein d'un établissement, d'un enseignant particulier. L'environnement apparaît comme le contexte le plus englobant. Pour autant, les variables constitutives de l'environnement peuvent, comme le montre Housen (2002), se répercuter indirectement sur les performances atteintes par un groupe d'apprenants en L2. Cette hiérarchie des divers contextes recouvre partiellement une hiérarchie fondée sur les lieux dans lesquels se situe l'apprenant, de la classe de langue, à l'établissement, à la communauté, à la société, à l'aire géographique dans lesquels il se trouve. Une question en suspens reste cependant la pertinence et le degré d'implication des facteurs contextuels dans le processus d'acquisition par un apprenant ou un groupe d'apprenant d'une langue cible particulière.

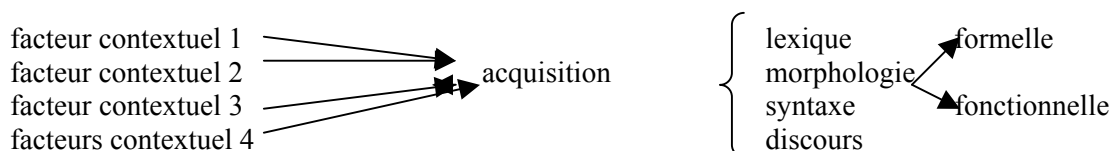
Selon Carroll (1997 : 37) toutefois, « l'étude de l'environnement ne nous renseignera en aucune façon sur la nature du traitement des données grammaticales chez l'apprenant », car « l'environnement offre potentiellement une gamme infinie de stimuli à nos systèmes de perception mais une partie seulement est importante pour l'acquisition ». Les données linguistiques et métalinguistiques que l'enseignement met à disposition de l'apprenant sont filtrées par ce dernier selon des modalités qui échappent encore largement à notre entendement. Dans cette perspective, une description de l'environnement linguistique, compris ici comme les données à disposition de l'apprenant, est une illusion car l'apprenant sélectionne l'information et n'en garde qu'une partie finie, sous forme de représentations grammaticales par exemple. Il importe davantage d'étudier ce qui dans l'environnement est saisi par l'apprenant, et susceptible de conduire à un changement au niveau de ses représentations grammaticales. Il importe par conséquent de distinguer deux niveaux de données : les données de la classe de langue qui sont des données potentiellement influentes par rapport au processus acquisitionnel et les données issues des représentations mentales de l'apprenant (lexicales et grammaticales) qui sont les données réellement influentes. A défaut de pouvoir saisir empiriquement ce dernier type de données, nous nous contentons dans un premier temps de chercher, dans le contexte scolaire, et à l'aune des réflexions entamées dans ce sens, les facteurs qui peuvent de façon directe ou indirecte activer le processus acquisitionnel. Dans un deuxième temps seulement, correspondant au

temps de l'analyse des données, nous chercherons les traces de ces influences dans un domaine sémantique particulier des langues d'apprenant .

Selon Bausch et Kasper (1979), si l'on s'intéresse spécifiquement à l'acquisition de langue étrangère, une hypothèse concernant l'influence du contexte scolaire devrait prendre en compte les points suivants :

1. Les apprenants développent au cours de leur apprentissage scolaire un système linguistique autonome ;
2. Les langues d'apprenants se développent en fonction d'une norme de langue. C'est un apprentissage autrement finalisé et non pas dépourvu de finalité comme on peut parfois le lire ;
3. Les langues sont en changement constant et donc dynamiques ;
4. Les langues se créent et se modifient sur la base de l'expérience de l'apprenant ;
5. Elle sont essentiellement déterminées par l'ensemble des facteurs de l'enseignement.

Ces propositions très nuancées soulignent que les langues d'apprenants sont des systèmes linguistiques à part entière (1), même si foncièrement instables (3), et que ces systèmes sont soumis à l'influence de trois paramètres principaux : un paramètre « enseignement » (5) qui fait référence à la progression linguistique collective, un paramètre « individu » (4) qui renvoie à l'expérience de l'apprenant que l'on peut percevoir comme la saisie, variable selon chaque individu et son degré d'implication dans le cours de langue, et enfin un paramètre « norme » (2) qui souligne les contraintes de correction formelle qui pèsent sur le développement de langue étrangère. Reste toutefois à déterminer dans quelle mesure ces facteurs peuvent influencer l'appropriation d'une langue étrangère, et à donner un contenu à des termes souvent invoqués mais peu explicités comme les « facteurs d'enseignement », « l'expérience » de l'apprenant de langue étrangère en milieu scolaire, ainsi que la « norme » de langue. L'identification de ces paramètres apparaît comme un préalable à une étude des effets du contexte d'apprentissage sur l'acquisition de langue étrangère.



**Figure 1.2.** L'acquisition sous l'influence des facteurs contextuels

Les facteurs contextuels (politique linguistique, statut des langues, progression, type d'enseignement, etc.) peuvent être dans des rapports d'inclusion et de chevauchement qui les rendent guère opératoires d'un point de vue méthodologique pour rendre compte de la spécificité du contexte. Il s'agit donc de réduire le faisceau des facteurs déterminants dans l'acquisition afin de ne garder que ceux qui relèvent spécifiquement du contexte scolaire. Ce schéma montre par ailleurs que l'influence des facteurs contextuels ne doit pas être pensée de façon monolithique mais de façon différenciée selon les domaines de la langue étudiés. Comme le souligne déjà Chaudron (1988), la question de savoir si l'enseignement favorise plutôt l'acquisition du lexique par exemple ou celle de la syntaxe reste ouverte. Meisel (1987) défend aussi l'idée selon laquelle toutes les dimensions linguistiques ne sont pas acquises selon les mêmes modalités. Il est certes difficile d'identifier clairement un facteur et son effet au niveau de l'acquisition comprise comme résultat (interlangue ou système linguistique intermédiaire) et processus (ordre, mode et rythme de développement). Pourtant la connaissance de ces effets pourrait autant contribuer à une meilleure connaissance des parcours acquisitionnels qu'à la reconnaissance de l'effet de l'enseignement. Dietrich, Kaufmann, Storch (1979) indiquent en effet que « tant qu'on ne sait pas quelles régularités de langue sont acquises comment - à quel moment, par contact entre les langues ou par des explications grammaticales- on ne peut pas apprécier l'utilité de l'enseignement. » Les auteurs soulignent le fait que les acquis sont déterminés par au moins deux facteurs principaux, le premier étant la combinaison linguistique langue source-langue cible, le deuxième l'enseignement, ou ce que nous appelons le contexte d'apprentissage scolaire. C'est une façon de dire que l'apprenant est doté d'une faculté naturelle d'apprendre et d'employer la langue à partir du moment où il y est exposé mais que l'apprentissage en milieu scolaire présente la spécificité de doter l'apprenant de connaissances supplémentaires pouvant influencer ce processus.

Afin de délimiter les facteurs contextuels pertinents pour une théorie de l'acquisition en milieu scolaire, nous allons dans la section suivante exposer les facteurs déterminants de l'appropriation linguistique selon les approches formelles et fonctionnelles de l'acquisition, pour ne considérer que les plus petits facteurs communs que subsume la notion de concept acquisitionnel minimal.

## 2. Le contexte acquisitionnel dans les recherches en acquisition de langue seconde

Quel est le contexte acquisitionnel minimal selon les théories de l'acquisition? En d'autres termes, quels facteurs doivent être réunis pour que le processus acquisitionnel puisse débiter ? Si l'on met en regard les réponses apportées par les approches formelles et fonctionnelles de l'acquisition, on observe des convergences et des divergences quant à la composition du contexte minimal pour acquérir une langue étrangère.

Même dans les théories formelles, mais à l'exception toutefois des modèles strictement computationnels, l'environnement linguistique est considéré comme un élément indispensable à tout développement de langue. Comme le rappelle Carroll (1997 : 33), « toute théorie de l'acquisition des langues, même la théorie la plus nativiste possible postule (i) que l'apprenant perçoit, retient et encode des données de la parole qu'il entend autour de lui, et (ii) que l'acquisition d'une langue n'est pas possible en l'absence de cette expérience. » L'apport linguistique est donc un déclencheur (*trigger*) de la faculté de langage, ce qui, dans les modèles formels, confère à l'environnement un « rôle fonctionnel minimal » (Kail 2000 :14). Dans le cas d'une L2, et plus particulièrement lorsque l'apprentissage se déroule dans ce lieu très spécifique qu'est la classe de langue, on est en mesure de se demander si la forme de l'apport linguistique, flux sonore opaque ou exposition écrite progressive, *positive evidence* ou *negative feedback*, est de quelque influence sur le développement de langue seconde. De la même façon, pour que le traitement de l'*input* puisse se faire, il est nécessaire d'être « équipé » d'un processeur linguistique ou faculté de langage selon les approches fonctionnelles, ou d'une grammaire universelle qui distingue de la faculté de langage par sa modularité, selon les approches formelles. Dans une approche comme dans l'autre, l'apprenant ne doit pas souffrir d'une pathologie qui affecterait ses potentialités acquisitionnelles.

D'après les approches fonctionnelles, un facteur indispensable au développement de langue est la motivation, un facteur qui n'a pas d'équivalent dans les approches formelles. Quant à l'interaction avec des locuteurs natifs ou experts, elle est, dans les modèles fonctionnels, un moteur du développement, tandis que dans les théories formelles, le développement de langue est indépendant de motivations externes d'ordre cognitif, culturel et social. Nous allons voir dans le détail comment expliquer et situer ces divergences.

Même si les théories de l'acquisition de langue seconde telles qu'elles se sont développées depuis au moins trente ans sont, dans leurs grandes lignes, indépendantes des contextes, elle ne se sont pas moins développées à partir de contextes d'apprentissage/acquisition précis dont elles portent inévitablement l'empreinte. En d'autres termes, chaque théorie aurait une certaine propension à s'appliquer à des contextes précis. Ainsi le milieu d'apprentissage naturel de L2 a-t-il donné lieu à la théorie fonctionnelle européenne, tandis que les approches formelles de l'acquisition de langue seconde s'inspirent de la théorie chomskyenne de l'acquisition de langue première. Aucune théorie à ce jour ne s'est donc développée à partir du contexte de la classe de langue.

Le terme de contexte en acquisition est plus minimaliste que celui employé par les didacticiens et il ne recouvre pas la même sens dans les perspectives fonctionnelles et génératives. Nous allons nous employer à préciser ces distinctions.

## 2.1. Les approches formelles de l'acquisition

### 2.1.1. Définition du contexte

On a parfois tendance à penser que l'inconvénient des théories formelles est le désintérêt manifeste qu'elles affichent à l'égard du contexte d'apprentissage, mais on oublie peut-être qu'elles répondent à des questions pratiques de l'enseignant de langue : Dans quelle mesure la L1 influence-t-elle le développement de la L2 ? Le *feedback* permet-il aux apprenants de confirmer, infirmer ou modifier des hypothèses quant à leur grammaire transitionnelle ? ou des règles transformationnelles en développement ? Faut-il corriger les erreurs des apprenants et si oui, comment ?, questions que d'autres approches ne prennent guère en compte. Le contexte scolaire préoccupe de nombreux chercheurs d'inspiration formelle tels que White (1996), Carroll (1997), ce qui encore une fois pourrait paraître paradoxal, sachant par exemple le rôle quasi nul assigné à l'environnement linguistique dans la progression linguistique.

En fait, ces études s'intéressent à la classe de langue, et non aux situations de communication. Elles s'intéressent à la classe en tant que lieu de production de l'*input* et non à la classe en tant que lieu de verbalisation et d'élaboration de la grammaire. Elles ne se préoccupent pas de l'interlangue (IL) en situation, mais de la constitution des grammaires ou des connaissances grammaticales, encore souvent appelées représentations grammaticales. Etant donné le mode introspectif de recueil des observables qui est souvent privilégié (jugement de grammaticalité ou d'acceptabilité), il s'agit davantage de connaissances (puisque non actualisées dans un discours), ce qu'on appelle également la compétence de l'apprenant, à savoir une langue « en puissance » et non « en acte », selon la distinction

aristotélicienne. Les études formelles se posent des questions telle que « comment la grammaire peut-elle se développer face à un input si déficient ? », ce qui en milieu scolaire les conduit à s'interroger par exemple sur l'intérêt de corriger les apprenants et de leur fournir des règles grammaticales. Le contexte ici se restreint aux énoncés auxquels est exposé l'apprenant, mais englobe autant les énoncés linguistiques que les énoncés métalinguistiques.

### 2.1.2. Les facteurs déterminants selon White

L'acquisition de langue étrangère se fait sur la base de l'interaction entre les données linguistiques de l'environnement et les paramètres et principes innés qui, dans le paradigme chomskyien (Chomsky 1981), constituent la grammaire universelle. A ce titre, l'environnement active les propriétés inhérentes à la grammaire universelle. Ce processus se déroule en deçà de la conscience du locuteur, qu'il s'agisse de l'enfant ou de l'adulte. On a l'habitude de considérer deux types d'apport linguistique : les données positives (*positive evidence*) qui constituent l'essentiel des données de parole dans l'environnement social auquel le jeune enfant par exemple est exposé et les données négatives (*negative evidence*) qui consistent en corrections linguistiques, encore appelées par White (1996 : 86) « informations concernant l'agrammaticalité », adressées le plus souvent à l'apprenant. La distribution de ces deux types de données est de toute évidence différente selon que l'on considère le contexte d'acquisition de la L1 par l'enfant ou le contexte d'acquisition de la L2 par l'adulte ou encore le contexte d'acquisition de la L2 par l'adulte dans un environnement social ou dans un environnement institutionnel. L'enfant en situation d'apprentissage de sa L1 est avant tout exposé à des données positives, les données négatives, comme l'a bien démontré Brown (1973), jouant un rôle minimal, tandis que l'adulte ou l'enfant en situation d'apprentissage institutionnel d'une L2 est susceptible d'être exposé à de nombreuses données négatives.

Les travaux en acquisition de L2 se sont appropriés la problématique générative en s'interrogeant sur la façon dont les principes et paramètres de la grammaire universelle (GU) pourraient jouer un rôle dans l'acquisition d'une langue seconde, ce que l'on appelle généralement le problème de l'accessibilité de la grammaire universelle. Ceux qui défendent l'hypothèse de l'accessibilité de la GU évoquent le problème logique de l'acquisition de langue seconde: comment un individu peut-il s'approprier une langue à partir d'un apport linguistique aussi faible si ce n'est grâce à un ensemble de principes et paramètres très productifs ? En d'autres termes, l'apprenant de langue seconde atteint un niveau de maîtrise largement inconscient qui ne peut s'expliquer par les seules données auxquelles il a été exposé. Ce phénomène suppose par conséquent que l'on ait recours à l'explication par une connaissance préalable, à savoir la GU. Cette position n'est pas unanimement partagée par les

généralistes. En effet, si l'on compare les développements de langue première et de langue seconde, on observe des différences en matière de chronologie du développement et de maîtrise finale, susceptibles d'invalider l'hypothèse de l'accessibilité de la grammaire universelle.

Nous pouvons retenir que les facteurs essentiels au déclenchement du processus acquisitionnel selon l'approche générative sont *a priori* un environnement linguistique en langue étrangère et, pour ceux qui défendent l'hypothèse de l'accessibilité de la GU, un système de principes et paramètres dont sont dotés la quasi totalité des individus.

### **2.1.3. Et quand la GU n'est plus accessible ?**

Ceux parmi les généralistes qui pensent que la grammaire universelle n'est plus d'aucun recours à des apprenants adultes de L2 expliquent le développement de langue par l'emploi de stratégies d'apprentissage et de règles *ad hoc*. La revue *Second Language Research* a à plusieurs reprises été le lieu de vives discussions entre les tenants de l'accès et ceux du non-accès à la grammaire universelle, entre Clahsen et Muysken (1986) et duPlessis et al. (1987) dans les années quatre-vingt ou, plus récemment, entre Vainikka et Young-Scholten (1996) et Schwarz et Sprouse (1996). Clahsen et Muysken expliquent par exemple que la GU n'est accessible qu'à l'enfant apprenant sa L1. Les auteurs pointent par exemple la rapidité, le peu d'erreurs et le degré de maîtrise finale atteint par l'enfant, contrairement à l'adulte. Ils illustrent également leur propos par l'étude de l'acquisition de l'ordre des mots en allemand dans les deux cas de figure, en montrant que les principes qui guident l'acquisition sont différents chez l'adulte et chez l'enfant. Ils reprennent ainsi la théorie des principes opérationnels qu'appliquent Slobin et Beyer (1982) pour expliquer le développement linguistique chez l'enfant et avancent que cette théorie ne s'applique pas pour l'acquisition de l'ordre des mots en allemand chez l'enfant mais qu'elle fournit en revanche d'heureuses solutions pour expliquer l'acquisition de l'allemand L2 auprès des travailleurs migrants participant au projet ZISA. Tandis que les enfants sont capables de dériver à partir de l'ordre de surface des mots un ordre sous-jacent, les adultes, soulignent les auteurs, utilisent des stratégies acquisitionnelles qui résultent d'un traitement de surface de l'information et de principes généraux d'apprentissage. Cette position est quasiment aussitôt récusée par du Plessis et White, entre autres. Ils réanalysent les mêmes données de Clahsen et Muysken et montrent que les grammaires intermédiaires des apprenants sont incluses dans la palette des grammaires autorisées par la Grammaire universelle, et que cette dernière, bien qu'elle opère de façon différente dans le cas de l'acquisition d'une L1 et dans le cas de l'acquisition d'une L2, continue à déterminer les parcours acquisitionnels. Des considérations similaires opposent Vainikka et Young-Scholten (1996) d'un côté et Schwarz et Sprouse (1996) de l'autre autour du transfert de la GU de



l'acquisition de L1 à l'acquisition de L2 en ce qui concerne, non plus l'ordre des mots en allemand, mais l'acquisition du temps et de l'accord. Nous présenterons cette discussion dans le chapitre 2.

Les approches formelles partagent donc unanimement l'idée que le développement de langue chez l'enfant s'explique par l'existence d'une grammaire universelle. Ceux qui s'intéressent à l'acquisition de langue seconde sont en revanche divisés quant au rôle joué par la grammaire universelle dans le processus acquisitionnel de L2 chez l'adulte. Pour les uns, les mécanismes sont semblables, pour les autres, il importe de chercher d'autres explications au développement de langue, comme des principes cognitifs généraux, qui, dans une perspective modulaire, se distinguent nettement de la capacité de langage ou GU. Les tenants des approches fonctionnelles dont nous allons à présent étudier la définition du contexte acquisitionnel soutiennent également que les raisons du développement de L2 chez l'adulte ne sont pas à chercher dans l'existence d'une faculté générative de langage.

## 2.2. Les approches fonctionnelles de l'acquisition

### 2.2.1. Définition du contexte

Selon l'approche fonctionnelle, chaque entité linguistique est considérée selon la fonction qu'elle remplit dans des processus réels de communication linguistique (Tomasello 2003 : 1). Appréhender le développement des langues d'apprenant dans une perspective fonctionnelle signifie par conséquent identifier, *en contexte*, les facteurs communicatifs qui favorisent le développement linguistique (Perdue 1993 : 6). Un objectif du projet ESF sur l'acquisition de langue seconde par des apprenants adultes consistait à cette fin à recueillir des données d'apprenants placés dans des situations de production orale proches de celles qu'ils pouvaient affronter dans la vie courante. Le contexte désigne donc ici un ensemble de situations de communication orale ou encore d'actes de parole, à l'instar du micro-contexte dont il est question en didactique, même si, selon Véronique (2000), les recherches fonctionnelles en acquisition de langue seconde confèrent au micro-contexte un contenu « minimalement interactionniste » puisque l'interlocuteur de l'apprenant n'a pas pour vocation, contrairement à ce qui se passe en classe de langue, à intervenir dans le processus acquisitionnel mais de recueillir une manifestation, socialement et cognitivement située, des acquis linguistiques. Ainsi, l'importance accordée au contexte dans ce dispositif expérimental est étroitement liée à la conception de la langue que les approches fonctionnelles défendent. Si pour les générativistes, l'étude de l'acquisition de langue étrangère est l'étude de l'acquisition de la grammaire de la L2, pour les

fonctionnalistes en revanche, la langue ne se résume pas essentiellement à la grammaire, mais aussi à la sémantique, au lexique et au discours. Les fonctionnalistes s'intéressent au contexte compris comme contexte de l'agir linguistique, où se déploient les dimensions référentielles ou pragmatiques du langage. Les observables privilégiés des études fonctionnelles sont donc des productions orales, longues et situées (*Usage-based*, Tomasello 2003). A l'inverse, les connaissances grammaticales, dont l'autonomie par rapport aux situations de discours est clairement affirmée dans l'approche générative, peuvent être testées en dehors de toute situation de production, par exemple au moyen de jugements de grammaticalité, ou de tests de closure, et quelles que soient les conditions de production, orales ou écrites, puisque l'on suppose que la grammaire se déploie indépendamment du contexte discursif. La RAL d'inspiration fonctionnelle s'appuie donc au départ sur des données orales, sensiblement différentes des données écrites ou des jugements introspectifs recueillis par ailleurs. C'est un point très important sur lequel nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement.

Dans les approches fonctionnelles, il est également supposé que les micro-contextes, non plus expérimentaux, mais écologiques, dans lesquels sont engagés les individus au quotidien, au fil de leurs contacts linguistiques, sont des lieux de remise en question des lectures d'apprenant et constituent à ce titre des explications au progrès linguistique. La communication exolingue et les petits et grands conflits sémantiques qui peuvent s'y glisser, ainsi que la nécessité de les résoudre, sont autant de facteurs explicatifs du développement des langues d'apprenant dans le sens de la langue cible. Si, dans le milieu social, les situations de communication sont à la fois des déclencheurs du processus acquisitionnel et des lieux de restructuration favorables au progrès, à l'école en revanche, il semble *a priori* que les situations de communication soient plus rares et que les déclencheurs du processus acquisitionnel et les facteurs de progrès se situent par conséquent en dehors de la communication. Aussi le macro-contexte d'apprentissage ne peut-il pas en ce lieu institutionnel se résumer à une somme de micro-contextes de communication en situation réelle. C'est pourquoi nous distinguerons ces deux contextes : le contexte comme situation de communication verbale et d'emploi de la langue, que nous appellerons micro-contexte, qu'il s'agisse d'un micro-contexte écologique ou d'un micro-contexte expérimental, et le contexte comme environnement favorable à l'acquisition que nous appellerons le macro-contexte d'apprentissage, qui comporte certes des micro-contextes de nature de ceux spécifiés ci-dessus, mais aussi d'autres activités à visée d'apprentissage.

### 2.2.2. Les facteurs déterminants selon Klein

D'après Klein (1984, 2000), l'acquisition est déterminée par trois facteurs principaux:

1. une faculté de langage ou ce que Klein préfère appeler un « *Sprachverarbeiter* », une machine qui transforme et « travaille » la matière première de l'acquisition, le matériau linguistique ;
2. l'*input* ou un accès au matériau linguistique ;
3. et une raison d'apprendre, de faire tourner le *Sprachverarbeiter* sur le matériau linguistique.

Ces trois facteurs suffisent à déclencher le processus acquisitionnel. S'il est difficile de montrer *a priori* des différences de nature du processeur linguistique dans le contexte institutionnel et naturel, il est en revanche plus aisé d'avancer que l'input et l'envie d'apprendre varient d'un contexte à l'autre. Trois autres facteurs permettent de caractériser toute acquisition de langue seconde, à commencer par *la structure* du processus qui correspond à l'ordre dans lequel l'apprenant s'approprie les différentes caractéristiques phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et pragmatiques d'une langue à laquelle il a accès. Les deux autres traits caractéristiques du processus sont *le rythme* et *l'état final*. Concernant le rythme, il est variable selon les contextes. Il est envisageable qu'à l'école on acquière certaines propriétés de la langue cible très rapidement en raison des facilités d'accès à un type de matériau linguistique contenant, par exemple, l'information morphologique mais qu'en revanche, on mette du temps à acquérir d'autres structures en raison d'un accès plus rare à un matériau contenant l'information discursive. Quant à l'état final, il n'est pas figé. En témoigne le développement lexical. On peut apprendre un mot par-ci par-là et oublier des mots lorsque l'exposition à la langue cible est interrompue.

Selon Perdue et Schenning (1996), les facteurs déterminant l'acquisition d'une langue peuvent être classés en cinq groupes selon qu'ils concernent le développement cognitif, le besoin communicationnel, la motivation, la complexité liée au traitement et les structures linguistiques. Les auteurs précisent que certains facteurs sont plus ou moins influents selon que l'on considère l'acquisition de langue chez l'enfant ou chez l'adulte. Cet ensemble plus large de facteurs non seulement déclencheurs mais susceptibles de prédire le sens de l'acquisition mérite d'être discuté à la lumière du contexte scolaire.

### 2.3. Le contexte acquisitionnel minimal

En résumé, nous pouvons retenir que, quelles que soient les conceptions de l'acquisition et du degré d'autonomie de la langue par rapport au contexte social, culturel et cognitif, et outre une faculté de langage, un facteur essentiel au développement de langue est l'*input* ou apport linguistique. Selon les approches, le rapport entre les données linguistiques et l'apprenant n'est pas conçu de la même façon. Selon les approches fonctionnelles, il est nécessaire qu'une motivation pousse l'apprenant à apprendre. Comme le souligne Corder (1980), « disons que pourvu qu'il y ait motivation, un être humain exposé à des données langagières apprendra inévitablement une deuxième langue. » Selon les approches formelles du langage, les données vont à l'apprenant qui les traite et les organise selon les principes de la grammaire universelle. En fait, dans ce paradigme, l'existence d'une motivation consisterait à nier l'existence de la grammaire universelle qui, par définition, n'a pas besoin d'être sollicitée. Nous défendons pour notre part que la motivation entendue comme une simple raison d'apprendre une langue étrangère est nécessaire pour déclencher le processus acquisitionnel, notamment dans des contexte isolés des lieux où la langue se pratique « naturellement ». Quant à la nécessité de communiquer pour apprendre ou progresser, nous gardons cette proposition à l'état d'hypothèse que le présent travail testera empiriquement.

En somme, le contexte minimal pour acquérir une langue étrangère est constitué de deux facteurs indispensables : l'*input* en langue étrangère et la motivation. Si l'on observe ce qui se passe dans l'acquisition d'une langue étrangère dans le milieu non scolaire, on constate que l'*input* en langue étrangère est composé des divers contacts que l'apprenant peut établir avec des natifs dans le pays d'accueil ou encore avec des locuteurs plus ou moins expérimentés du français, d'exposition à la langue via les médias, oraux et écrits. Ce volume d'*input* est très variable selon les individus et la fréquence de leurs situations de contact avec le français. Quant à la motivation, elle est également très variable selon les situations personnelles, pouvant être nulle ou très forte, auquel cas on parlera de motivation intégrative. On peut en effet penser que la volonté de s'intégrer dans le pays d'accueil est un facteur motivationnel très important. Face à cette situation, l'acquisition en milieu scolaire relève un défi gigantesque : (re)créer un contexte acquisitionnel en l'absence de tout contact avec des locuteurs natifs et de toute motivation intégrative.

Milieu social

Milieu scolaire

<i>Input</i> :	contact avec le français (natifs et non natifs, médias)	ni natifs...
motivation :	intégrative	...ni motivation intégrative

**Figure 1.3.** Comment créer un contexte acquisitionnel à l'école ?

La résolution de ce problème nous conduit à prendre en compte d'autres facteurs essentiels à notre compréhension du processus acquisitionnel en milieu scolaire.

### 3. Spécificité du contexte acquisitionnel minimal en milieu scolaire

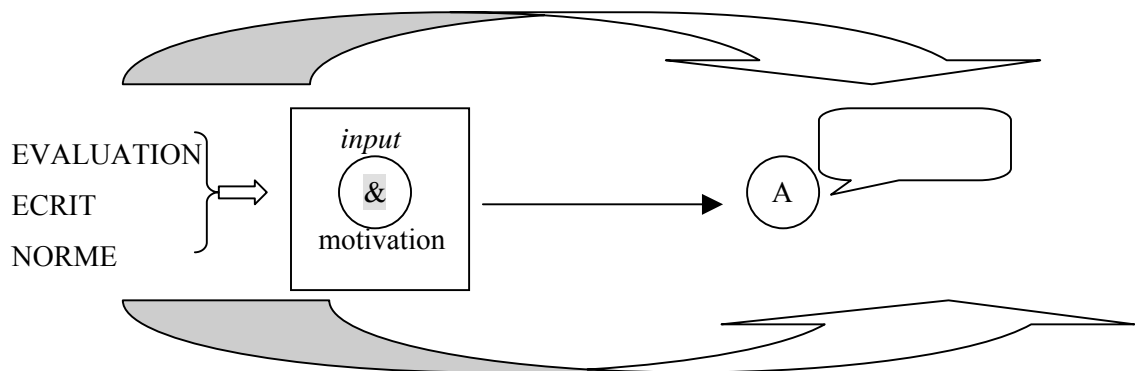
#### 3.1. De l'artifice nécessaire à l'apprentissage institutionnel de langue étrangère

Lorsque l'apprentissage de langue étrangère est institutionnalisé, obligatoire, soumis à une logique disciplinaire, les conditions de l'apprentissage sont artificiellement recréées. L'absence de données natives « naturelles » est compensée par la présence de l'enseignant natif ou quasi-natif expert, non seulement de la langue mais de la métalangue, ainsi que par le déploiement technique d'autres vecteurs d'*input* tels que des documents sonores et surtout les manuels, grammaires et autres documents écrits. La motivation quant à elle n'est pas intégrative puisque l'individu ne cherche pas à conquérir une place dans la société où il vit, mais tout au plus, pour certains, à augmenter, par leur connaissance de la langue étrangère, la valeur de leur capital socioculturel. Par conséquent, il est nécessaire que l'institution incite à apprendre et le moyen institutionnel de le faire est à notre sens l'évaluation. L'écrit et l'évaluation sont donc des facteurs qui, en restaurant l'*input* et la motivation à apprendre, instaurent le contexte minimal d'apprentissage à l'école mais qui, à ce titre, sont également susceptibles d'avoir une influence, comme le montrent les travaux et réflexions de Bouchard (2000),

sur les modalités d'appropriation et sur les parcours acquisitionnels. Il s'agit là d'une hypothèse que nous allons développer et tester dans ce travail.

Par ailleurs, remarquons que, même si l'apprentissage de langue étrangère en milieu scolaire est par la force des choses un apprentissage artificiel, il est devenu beaucoup moins aléatoire qu'en milieu non scolaire. Comme le note Bange (1992) pour lequel la classe constitue « le lieu d'apprentissage par excellence », la classe présente l'avantage « d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle ». En effet, l'institution scolaire « garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle ». Tous les apprenants en classe sont exposés à un volume de parole minimal et subissent une pression institutionnelle qui les incite à apprendre. Ces conditions, différentes de celles observées en milieu naturel, ont pour conséquence qu'il est probablement impossible de ne pas apprendre la langue étrangère en milieu scolaire. Nous verrons que nos données issues d'une population scolaire qui n'a pas choisi d'apprendre une langue étrangère confirment cette hypothèse.

Apprendre une langue étrangère en classe de langue se fait donc dans des conditions particulières, conditions *sine qua non* pour rendre possible l'acquisition en ce lieu insolite. Nous avançons l'hypothèse que ces facteurs déterminants ne se contenteraient pas de recréer les conditions d'un apprentissage de langue étrangère, mais auraient aussi des effets secondaires sur les parcours acquisitionnels que nous allons tenter de saisir.



**Figure 1.4.** Les effets directs et indirects des facteurs acquisitionnels scolaires

Ce schéma illustre le paradoxe propre au milieu scolaire : en voulant recréer, techniquement, les conditions optimales d'un apprentissage de LE, l'école crée, incidemment, les conditions de développement de parcours acquisitionnels singuliers, car les procédés de substitution n'agissent pas

seulement sur le contexte minimal d'apprentissage, mais aussi, à travers les activités et leur mise en œuvre, sur les parcours de développement de langue. Nous allons émettre quelques hypothèses dérivées de l'hypothèse précédemment mentionnée quant à la possible influence de l'écrit et de l'évaluation sur les parcours développementaux.

L'écrit permet d'amener dans la classe une dose d'*input* suffisante pour que le processus acquisitionnel se mette en route. Cependant, l'écrit bouleverse l'économie de l'apprentissage de langue étrangère en faisant de la langue cible non plus le français parlé mais le français écrit. C'est ce double mouvement que nous allons tenter de saisir.

### 3.2. Le double impact de l'écrit

L'avantage essentiel de l'écrit est de fournir une quantité et une qualité d'*input* aptes à se substituer au volume d'exposition nécessaire, en milieu naturel, et en l'absence d'exposition écrite, pour que se déclenche le même processus. Non seulement l'input écrit s'ajoute à celui, essentiellement oral, de l'enseignant, mais en plus, il présente l'avantage qualitatif d'être consultable à tout moment. Le manuel, les textes écrits, les exercices, les explications grammaticales, tout ce qui est dit en classe et recopié au tableau puis dans le cahier, la correction écrite de l'enseignant sur la copie, tous ces supports écrits peuvent être lus en dehors du cours de langue. Comme le souligne Christ (1999), le manuel a une influence sur le cours mais procure aussi à l'apprenant une certaine autonomie en lui permettant de faire certaines découvertes et de développer certaines questions hors cours. Bausch (1999) suggère ainsi de se distancier de l'analyse du discours des manuels pour prendre en compte leur impact sur les processus d'apprentissage compris comme initiation, organisation et restructuration. Bien que les manuels et les documents que distribue l'enseignant déterminent le cours de langue, on dispose aujourd'hui de peu d'études empiriques sur l'effet des supports écrits sur les parcours d'apprentissage.

L'introduction de supports écrits dans le macro-contexte d'apprentissage de langue étrangère s'accompagne toutefois de plusieurs corollaires. L'un d'entre eux, que l'on peut considérer dans un premier temps comme un avantage, consiste à lever l'opacité de la langue parlée, souvent invoquée dans les études en acquisition de langue étrangère (Starren 2001 par exemple) pour expliquer l'occurrence de formes intermédiaires idiosyncrasiques, imputables à une perception intermédiaire des unités de la langue parlée. Comme le souligne Klein dans son ouvrage *L'acquisition de langue étrangère*, (1984 : 54-55, 1989 pour la traduction française), une différence majeure entre le processus

d'acquisition d'une langue étrangère à l'école et dans le milieu social est le fait qu'à l'école, le flux sonore de la langue parlée est pré-segmenté :

“Schallstrom und Parallelinformation bilden gemeinsam die Eingabe – jedenfalls im ungesteuerten Spracherwerb. Im gesteuerten Spracherwerb sind beide Komponenten stark verändert, aber im Prinzip auch vorhanden. Der Schallstrom wird stark vorsegmentiert.”<sup>3</sup>

L'outil mobilisé à cet effet de segmentation est indéniablement l'écriture qui instaure des unités dans la chaîne de la langue parlée, permet la « dissection » du flux de parole (Goody 1979) et tient ainsi l'apprenant scolarisé à l'écart de ce sentiment de noyade linguistique qu'éprouve, selon Klein, l'apprenant immergé dans le milieu social d'apprentissage de la langue étrangère. C'est en des termes similaires que Saussure (1916 : 55) envisage la tâche du linguiste que l'on priverait de l'écriture. « Celui qu'on prive de cette image sensible », remarque Saussure, « risque de ne plus apercevoir qu'un masse informe dont il ne sait que faire », avant de remarquer : « C'est comme si l'on retirait à l'apprenti nageur sa ceinture de liège ». On pourrait ainsi penser que l'apprenant dans le milieu social doit acquérir ce que le linguiste saussurien doit décrire, selon des modalités semblables en raison de l'absence, subie dans un cas, voulue dans l'autre, de l'écriture. L'apprenant scolarisé en revanche ne connaît pas une telle aventure ; en s'accrochant aux lettres et aux mots, il chemine sur des routes bien balisées. L'écrit, en procurant une représentation de la langue, pourrait ainsi favoriser l'analyse et la saisie, ce qui, selon Carroll (1997), témoignerait d'un effet positif du contexte sur l'acquisition.

Cependant, Saussure (1916) comme Klein (1989) notent que si l'écriture apparaît comme un avantage à prime abord, ce n'est en fait qu'un leurre. Selon Saussure, s'accrocher à la lettre de peur de perdre pied, ne permet pas d'atteindre la vérité sur la langue. Selon Klein, la segmentation opérée par l'écriture peut faciliter le travail du processeur linguistique mais aussi le rendre plus difficile en allant à l'encontre de ses principes constitutifs. D'une façon générale, l'apprentissage de la langue écrite et de son usage, sans compter le maniement du métalangage tel qu'il se pratique à l'école, influence profondément notre façon de concevoir la langue. C'est le point de vue, entre autres, de Tomasello (2003 : 3). Olson (1994) à l'appui, l'auteur rappelle que l'écriture a historiquement transformé certains aspects de la langue en objet de réflexion et d'analyse mais que les aspects révélés par l'écriture ne sont pas, comme on pourrait parfois, erronément, le croire, tous les aspects de la langue. Certains aspects de la langue sont réfractaires à une transposition par écrit. Aussi Tomasello souligne-t-il que la représentation écrite de la langue parlée a tendance à fournir une grille de lecture de toute la langue

---

<sup>3</sup>« Le flux sonore et l'information parallèle représentent l'apport, du moins dans l'acquisition non guidée. Dans l'acquisition guidée, ces deux composantes sont fortement modifiées même si elles subsistent. Le flux sonore est fortement pré-segmenté.»



parlée et à empêcher toute approche naïve, au sens positif, de la langue. Si l'on s'en tient à ces remarques, l'inconvénient de l'écrit réside dans le fait que l'apprenant scolarisé de langue étrangère risque de ne jamais accéder à ces aspects de la langue qui résistent à toute transposition écrite et dont l'appropriation est pourtant indispensable pour atteindre une maîtrise native de la langue étrangère. Dans ses *Approches de la langue parlée* (1997), Blanche-Benveniste s'interroge également sur le rôle de l'écriture dans l'approche qu'ont divers locuteurs de la langue selon leur âge et leur degré d'exposition à l'écrit:

« Peut-on sans écriture avoir une représentation de la langue ? Peut-on sans écriture avoir une représentation des unités comme celles de mot ou de phrase ? Quelle est la représentation de la langue que se donne aujourd'hui, dans notre société très lettrée, un enfant qui n'a pas encore la maîtrise de l'écrit ? Un adulte qui n'en a qu'une faible maîtrise ? »

Le questionnement de Blanche-Benveniste et les remarques de Tomasello nous conduisent à penser qu'il n'y a guère d'approche naïve de la langue possible une fois que le locuteur a été exposé à l'écrit. L'expérience naïve de la langue semble être l'apanage de l'enfant découvrant sa, ou éventuellement ses, langue(s) première(s). Pour que le fait d'enregistrer la parole spontanée de locuteurs adultes soit la garantie d'une parole non influencée par l'écriture, il faudrait s'assurer que ces adultes ne maîtrisent pas l'écriture. C'est effectivement le cas de nombreux participants au projet européen sur l'acquisition de langue étrangère dans le milieu social (ESF), et notamment des apprenants du français L2, mais ce n'est le cas d'aucun participant à notre modeste projet berlinois sur l'acquisition du français L2 en milieu strictement scolaire. En ce sens, ces apprenants connaissent des situations initiales opposées. Tandis que les apprenants non scolaires auraient tendance à avoir accès à la langue dans son intégrité et ses divers aspects, mais de façon foisonnante, les apprenants scolaires n'auraient accès qu'à une partie limitée de la langue, celle dont la langue écrite rend compte, mais atteindraient une conscience aiguë (*conscious awareness*) des structures de cette langue écrite.

Cette représentation de l'apprentissage en milieu scolaire aux antipodes de l'apprentissage en milieu non scolaire est toutefois discutée, notamment par Myles (2004 : 163) qui conclut, dans une analyse des *chunks* ou expressions préfabriquées dans les langues d'apprenants anglophones scolarisés, que nous avons tendance à exagérer le rôle de l'unité qu'est le mot dans le processus de segmentation qui précède l'acquisition d'une langue étrangère :

« There is no doubt that (even in L2 acquisition, where the written code is usually learnt in parallel, making the word as the unit to process much more salient for learners) chunks of language are learnt before the constituents from which they are made are assigned to a syntactic category »

Selon Myles, l'exposition à la langue écrite n'entraîne pas irrémédiablement une segmentation de la langue et un apprentissage des catégories et des relations syntaxiques telles que l'accord par exemple. Même dans le contexte scolaire, l'apprenant s'approprie des blocs de mots non analysés. Nous aurons l'occasion de revenir sur la question des *chunks* au chapitre 2.

Un autre corollaire de l'introduction de l'écrit est de permettre la progression d'enseignement. En donnant une matérialité aux mots, aux verbes, aux aspects lexicaux des verbes, bornés à droite ou à gauche, en donnant une représentation du temps selon l'axe spatial, de la grammaire selon une suite ordonnée de mots, le recours à la langue écrite permet non seulement d'expliquer la langue selon un raisonnement habituel en milieu scolaire mais aussi d'organiser le cours en séquences et unités et de rendre transparente, par un plan de cours ou simplement la progression du manuel, la progression linguistique. Un effet de l'écrit est d'organiser le cours en donnant des listes de vocabulaire par exemple, mais aussi en indiquant une portion du texte à lire.

En outre, l'introduction de l'écrit permet le déploiement du métalinguistique et l'établissement d'une norme de langue étrangère. Le discours sur la langue, même s'il s'énonce en classe, est un discours écrit sur la langue écrite. La grammaire dont il est question est la grammaire de la langue écrite. Comme le dit Saussure (1916 : 47), « c'est d'après le livre et par le livre qu'on enseigne à l'école ; la langue apparaît réglée par un code ; or ce code est lui-même une règle écrite, soumise à un usage rigoureux : l'orthographe, et voilà qui confère à l'écriture une importance primordiale. » Comme le souligne également Corder (1973 : 348), « teaching the speaking rules is not part of a pedagogical grammar ». De Pietro (2000 : 463) rappelle également que, « dès que l'écriture intervient, « produire du langage », même oralement, n'est plus « produire du langage » de la même manière qu'auparavant ; diverses représentations (normatives par exemple), divers savoir-faire (planification, contrôle, etc. ) contribuent d'une manière nouvelle à la production (Schneuwly 1988). Comme on le voit, c'est l'ensemble du système langagier et du rapport qu'on entretient avec lui, qui sont constamment en jeu et se trouvent progressivement transformés dans le cours du développement. » Les auteurs soulignent d'une part le caractère irréversible de l'exposition à l'écrit : quiconque y a été exposé ne peut plus voir la langue naïvement, et d'autre part les représentations normatives qui influencent la production en langue étrangère en ce lieu institutionnel.

Enfin, il importe de mentionner le pouvoir que la maîtrise de l'écrit confère aux individus dans nos sociétés. Si les apprenants migrants marocains dans les années quatre-vingt à Marseille « sont pour l'essentiel des apprenants qui sont sensibles aux phénomènes de légitimité linguistique dont ils se savent exclus et qui ont vécu, dès le pays d'origine, la puissance des rapports de force symboliques liés à la connaissance des langues écrites et normées » (Véronique 1994 : 72), les apprenants scolarisés

berlinois n'y sont pas moins sensibles et acceptent la cadre institutionnel et les normes de l'écrit qui en découlent car elles constituent une garantie de réussite scolaire.

On peut donc penser que l'écrit entraîne de nombreux changements dans l'apprentissage dont Goody (1979) fournit déjà, à travers l'analyse de ce que représente la raison graphique, une grille d'analyse. L'écriture joue un rôle de domestication de la pensée. Comme *technique de graphie*, elle permet d'appréhender la langue comme un ensemble d'unités distinctes. « Le texte écrit », selon l'auteur, « est par lui-même générateur d'une conscience plus aiguë des structures du langage, tant syntaxiques (ou grammaticales) que sémantiques (systèmes catégoriels) ». En donnant *accès à une culture de l'écrit*, elle engendre des pratiques textuelles de production et enfin, elle autorise un certain *mode d'apprentissage* et permet certaines représentations comme les tableaux de conjugaison, les listes de vocabulaire.

### 3.3. La double fonction de l'évaluation

L'évaluation est un phénomène spécifique non pas à la classe de langue étrangère mais au cadre institutionnel et dont les conséquences interfèrent avec le processus d'acquisition d'une langue étrangère. L'évaluation oriente en effet la production en classe de langue dans un sens qui n'est pas le sens du développement « naturel » de la langue parlée telle qu'elle se développe par exemple chez l'enfant. En cela, l'évaluation s'inscrit logiquement dans le processus de « domestication », pour reprendre le terme de Goody, de l'acquisition spontanée de langue étrangère. Elle comprend à la fois les évaluations sommatives sous forme de devoirs sur table et toutes les rétroactions de l'enseignant ou éventuellement des apprenants sur les langues d'apprenant. Nous pensons que l'évaluation a une double fonction.

D'un côté, l'évaluation permet de rappeler et d'entretenir la norme liée à la langue écrite, qu'elle s'exprime sous la forme de règles de grammaire ou de l'orthographe. En ce sens, l'évaluation et la métalangue sont dans un rapport de continuité. Aussi l'évaluation selon la norme grammaticale a-t-elle pour conséquence que les langues d'apprenant ne se développent pas prioritairement selon des critères communicatifs, ce qui, selon Klein (2000), explique que l'on n'assiste pas à l'émergence d'une variété de base en milieu scolaire, variété motivée prioritairement par des contraintes pragmatiques, et non grammaticales. Py (2002 : 53) abonde également en ce sens lorsqu'il remarque que « le contrôle normatif exercé par l'école accentue encore la préférence pour la micro-syntaxe dans la mesure où les

énoncés dépourvus de structure microsyntaxique sont par définition agrammaticaux, donc inacceptables en contexte scolaire.» L'évaluation garantit ainsi le bon fonctionnement de l'apprentissage institutionnel basé sur l'écrit. Tous les éléments sont donc réunis en classe de langue pour que les langues d'apprenant se développent dans le sens de la langue écrite.

D'un autre côté, l'évaluation a également un impact sur la motivation à apprendre la langue étrangère. Obtenir de bonnes notes, c'est à dire bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle d'un apprentissage réussi de langue étrangère est un objectif affiché de nombreux apprenants en milieu scolaire (Granget 2000), au même titre qu'un autre objectif, qui consiste à savoir communiquer dans la langue étrangère. Toutefois considérer que le but ultime de l'apprenant, qui plus est l'apprenant adolescent, consiste seulement, en contexte scolaire, à employer la langue en situation de communication (MacIntyre et al. 1998), c'est, nous semble-t-il, faire fi de motivations plus immédiates et légitimes liées aux contraintes scolaires. L'évaluation donne un sens à l'apprentissage et permet par exemple d'inciter l'apprenant à poursuivre son apprentissage en dehors du cours de langue en vue d'un devoir sur table par exemple. Selon Karmiloff-Smith (1992), le but de l'apprenant de langue, maternelle ou étrangère, est de réussir son apprentissage. Cette définition, simple, présente l'avantage de pouvoir être déclinée selon les contextes et leurs contraintes intrinsèques. La réussite à l'école, en langue étrangère comme dans d'autres disciplines, consiste dans un premier temps à remplir les critères définis par les enseignants. Ceci n'exclut pas que l'apprenant puisse, au delà de ces contraintes immédiates, viser d'autres objectifs tels que l'emploi, dans un futur proche, de la langue étrangère dans des situations extra-scolaires. Toutefois ces motivations, secondes, ne doivent pas être substituées aux motivations premières de l'apprenant. Cette distinction est d'autant plus importante que les objectifs de l'évaluation scolaire et les objectifs de la communication extra-scolaire ne sont pas les mêmes. L'évaluation scolaire oriente l'emploi de la langue dans un sens précisé ci-dessus qui n'est pas nécessairement le sens de la communication ordinaire.

Notons pour clore cette troisième section que le fait de mettre l'accent sur ces deux facteurs inhérents au macro-contexte d'apprentissage, l'écrit et l'évaluation, n'exclut pas l'influence d'autres facteurs dans la variation des performances. Comme le note Bardovi-Harlig (1994), il faut à ce moment-là prendre en compte d'autres facteurs : le niveau de départ (*proficiency level*), la tâche proposée et les échantillons analysés, les sujets de l'expérience, la L1. Seulement ces facteurs, liés à l'apprenant et à la méthode d'investigation de son interlangue, sont responsables de la variation, et non de la mise en route du processus d'acquisition.

## Résumé et perspectives

Notre définition du contexte minimal en milieu scolaire rejoint finalement les propositions de Bausch et Kasper (1979) selon lesquels une théorie de l'acquisition en milieu scolaire doit tenir compte de trois paramètres principaux : l'enseignement et les activités d'apprentissage, que subsume le terme d'*input*, l'individu et sa propension à apprendre, que les modèles fonctionnels de l'acquisition appellent la motivation, et, enfin et surtout, la norme qui nous apparaît également comme un facteur essentiel pour expliquer le développement de langue étrangère issu de la fréquentation de la classe de langue.

Nous avons également souligné dans ce premier chapitre l'importance de la distinction entre micro-contexte et macro-contexte, distinction plus explicitement posée en didactique qu'en acquisition, mais également opérationnelle dans le champ de l'acquisition de langue étrangère, surtout si l'on envisage un rapport de continuité entre les activités d'apprentissage et les parcours acquisitionnels. Dans une perspective didactique, ces contextes sont articulés au sein de l'espace classe où se positionne également le chercheur afin d'en restituer la dynamique, dans le cas des interactions didactiques par exemple. Les productions des apprenants qu'il observe sont des productions en situation d'apprentissage de langue étrangère. Dans une perspective acquisitionnelle, le regard du chercheur se pose habituellement sur des données observables issues d'un micro-contexte, non plus inhérent mais dissocié du contexte d'apprentissage. Ce micro-contexte expérimental, le plus souvent appelé « tâche », permet d'actualiser une compétence en partie forgée dans le macro-contexte d'apprentissage. Les caractéristiques de la tâche (micro-contexte expérimental) peuvent en effet ressembler en de nombreux points aux activités d'apprentissage (micro-contextes d'apprentissage) mais peuvent aussi être très différentes. Dans le cas de données issues d'une description d'image ou d'un récit de film par exemple, le micro-contexte est effectivement minimalement interactionniste puisque l'interlocuteur, présent ou pas d'ailleurs, a pour vocation d'écouter et non d'intervenir comme c'est le cas de l'enseignant, sur la performance de l'apprenant. Les micro-contextes expérimentaux servent avant tout à révéler les acquis et donc à actualiser une compétence forgée en amont. Le macro-contexte d'apprentissage en revanche, et plus spécifiquement le macro-contexte d'apprentissage scolaire de langue étrangère, a pour vocation principale la transmission et l'élaboration d'une compétence linguistique en plaçant l'apprenant dans une variété de micro-contextes dont certains sont à visée communicative, d'autres pas, mais qui obéissent tous à une même finalité d'apprentissage de la langue étrangère. Si le micro-contexte d'apprentissage est donc indissociable du macro-contexte d'apprentissage en raison de la continuité assurée par l'apprenant et de finalités transcendantes, une telle continuité n'est pas avérée entre le macro-contexte d'apprentissage et le micro-contexte

expérimental. Nous postulons que la classe de langue et la tâche révélatrice des acquis exercent des pressions différentes sur les langues d'apprenant et que les acquis linguistiques portent la trace du micro-contexte expérimental et du macro-contexte d'apprentissage.

La distinction entre micro-contexte et macro-contexte ne doit toutefois pas occulter le fait que certaines activités inhérentes au macro-contexte d'apprentissage de langue étrangère ne sont pas des activités de parole mais des activités d'écoute ou d'écriture qui peuvent à leur tour influencer le comportement langagier de l'apprenant dans des micro-contextes expérimentaux dissociés du contexte d'apprentissage. En d'autres termes, les micro-contextes énonciatifs ne sont pas les seules activités qui participent à l'élaboration d'une compétence langagière.

Véronique (1994) étudie le rôle du contexte socio-culturel, terme qui, selon lui, subsume les phénomènes macro- et micro-contextuels, dans un domaine restreint du fonctionnement linguistique, l'acquisition du système pronominal. Il postule ainsi une continuité entre les contextes socio-linguistiques examinés, qu'il s'agisse de l'appropriation du français par immersion sociale ou de la genèse des créoles français, et les régularités linguistiques observables. A l'instar de Véronique (1994), nous souhaitons mettre en rapport les conditions d'élaboration d'une compétence en langue étrangère en classe et celles de son actualisation dans le discours avec les acquis linguistiques proprement dits. Il s'agit en d'autres termes d'explorer les articulations entre, d'un côté, le macro-contexte lié à la classe de langue, que nous réduisons pour notre part à ses constituants essentiels, l'écrit, l'évaluation et un ensemble limité de situations de communication, ainsi que le micro-contexte lié à la tâche de production (que nous allons définir plus avant au chapitre 3) et, d'un autre côté, le déploiement de moyens linguistiques d'expression de la référence au passé (que les chapitres 5, 6 et 7 mettront en évidence).

## Chapitre 2 - Le développement de la référence au passé en contextes scolaire et non scolaire : convergences et divergences

« ...it appears to be imperative to draw a clear distinction between tutored and untutored L2 acquisition and to study these two acquisition types separately at first. If the results of such independent studies are subsequently compared, there might be some hope of finding out how man's natural ability to learn language reacts to the particular properties of classroom instruction.» (Felix 1981: 89)

Nous avons mis en évidence au chapitre 1 le fait que le contexte scolaire d'apprentissage pouvait peser lourd dans le développement de langue étrangère en raison d'artifices nécessaires à l'institutionnalisation d'un processus naturel qui est l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, comme le soulignent Knapp-Potthoff et Knapp (1981), « on ne peut pas se permettre de faire comme si ce qui se passait pendant le cours de langue n'avait aucun rapport avec ce que font les enfants lorsqu'ils apprennent leur langue maternelle ou les individus qui apprennent une langue seconde dans des conditions naturelles, non scolaires ». En effet, on peut penser, avec Wode (1993) par exemple, qu'une part importante des capacités qui ont été activées lors de l'apprentissage de la langue première sont à disposition pour l'apprentissage d'autres langues, que ce soit en contexte scolaire ou en contexte non scolaire. C'est précisément parce qu'« étudier l'appropriation en milieu guidé ne signifie nullement traiter de phénomènes radicalement différents de ceux relevés en milieu non guidé » (Véronique 1992), que nous adoptons dans ce chapitre une perspective comparative. L'entreprise comparative a été menée à plusieurs reprises, lorsqu'il s'est agi de comparer le développement de la temporalité entre l'adulte et l'enfant (Schlyter 1999a, Lasser 2002, Gretsich 2003), mais aussi d'autres régularités linguistiques, entre le jeune apprenant de langue seconde en situation non guidée et l'apprenant de langue première (cf. la thèse de Wong-Fillmore 1976), ou

encore entre l'adulte scolarisé et l'adulte non scolarisé (Ellis 1989 pour l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2, Royer 1999 pour l'acquisition de la négation en français L2, Schlyter 2000 pour l'acquisition des pronoms clitiques en français L2), mettant en lumière des similitudes développementales, mais aussi des différences nous permettant ainsi de mieux comprendre la spécificité des itinéraires d'appropriation de l'apprenant de langue seconde, et notamment de l'apprenant scolarisé de langue seconde.

Notre démarche est similaire : en comparant le développement des moyens de faire référence au passé auprès d'individus n'ayant pas reçu de connaissances particulières sur la langue étrangère avec le même processus chez des individus l'apprenant à petites doses hebdomadaires dans le cadre d'une salle de cours, nous souhaitons mettre au jour les points communs et les différences entre ces deux apprentissages, afin de saisir la spécificité du développement de la référence au passé en milieu scolaire et, dans le macro-contexte d'apprentissage ou le micro-contexte expérimental, les éléments explicatifs de ces convergences et divergences.

Dans ce chapitre nous souhaitons présenter une synthèse des travaux sur la référence au passé en français L2, de telle sorte qu'elle mette en lumière ces convergences et divergences développementales. Nous réunissons des recherches portant sur une quinzaine de corpus différents, mettant en œuvre une grande variété de langues sources: espagnol, arabe, anglais, suédois, chinois, brésilien, polonais, et vietnamien. La présentation est scindée en deux grandes parties de part et d'autre d'une frontière posée *a priori* - puisque ce travail explore la validité - entre le contexte non scolaire et le contexte scolaire. Nous ne faisons référence aux études de la référence au passé portant sur d'autres combinaisons linguistiques que dans la mesure où elles permettent de confirmer ou de mettre en lumière des résultats observés par ailleurs.

Tandis qu'on observe un relatif consensus sur la chronologie du développement de la morphologie verbale dans les stades intermédiaires et avancés, une vive controverse oppose, concernant les stades initiaux, des études attestant de la présence de la catégorie morphosyntaxique de l'accord dès ces stades (Schwarz et Sprouse 1996, Lardière 1998a, 1998b, Prévost et White 1998) et d'autres soulignant le caractère graduel de la mise en place de l'accord (Vainikka et Young-Scholten 1996, Paradis et al. 1998, Noyau et al. 1995, Klein et Perdue 1997, Perdue et al. 2002). Il se trouve, par ailleurs, que les stades initiaux ont été particulièrement bien observés en milieu non scolaire, et les stades intermédiaires et avancés, en milieu scolaire. Nous exposerons donc dans un premier temps différentes descriptions des débuts de l'apprentissage de la référence au passé en français L2 en milieu non scolaire et dans un deuxième temps les traits développementaux communs et spécifiques à plusieurs études de la référence au passé en français L2 en milieu scolaire. Enfin, nous mettrons en



regard les parcours développementaux observés dans les deux contextes, après nous être interrogés sur l'hypothèse d'un continuum commun aux deux contextes, allant hypothétiquement des stades initiaux pré-morphologiques aux stades avancés post-morphologiques.

## 1. Le développement de la référence au passé en contexte non scolaire

Dans les stades initiaux qui sont les stades les mieux étudiés en milieu non scolaire, une controverse porte sur l'émergence du passé composé, le premier temps grammatical à se distinguer de la forme du présent. Un faisceau de questions entoure ce phénomène : Pourquoi émerge-t-il ? Pourquoi dans certains lectes d'apprenants n'émerge-t-il pas ? Plus globalement, que se passe-t-il avant l'émergence du passé composé ? Les apprenants ne font-ils pas référence au passé ? S'ils le font, alors par quels moyens ?

Afin de déterminer le moment auquel la morphologie verbale émerge, on dispose de deux critères:

1. On peut considérer que la morphologie a émergé lorsqu'apparaissent dans les productions d'apprenants deux formes verbales morphologiquement distinctes. On a alors d'autant plus tendance à parler d'émergence de la morphologie que la forme émergente ici ressemble plus ou moins, comme c'est le cas en français L2, au passé composé, lequel temps contraste alors formellement avec le présent.
2. On peut également considérer que l'émergence formelle d'un autre temps que le présent est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour qu'il y ait réellement émergence. En effet, la présence formelle du passé composé, par exemple, ne nous indique pas que ce temps verbal est employé dans des contextes appropriés, qu'il recouvre, autrement dit, les fonctions ou valeurs du passé composé dans la langue cible. Dans ce cas, un critère fonctionnel est un critère supplémentaire fort utile pour attester de l'émergence du passé composé. On parle alors d'émergence d'un temps grammatical si et seulement si celui-ci est employé en contextes appropriés.

On remarque, selon les études, que certaines considèrent qu'il y a émergence de la morphologie à partir du moment où le seul critère formel est rempli, alors que d'autres considèrent que les critères 1 et 2 doivent être remplis. Cependant, si ces deux définitions donnent un aperçu des discussions méthodologiques concernant l'interprétation des données d'apprenants de langue seconde, elles n'ont

pas clos la discussion autour des critères attestant de la présence de la morphologie car, comme nous allons le voir, il existe également de nombreux moyens (place de la négation par exemple) de fournir des preuves de la présence de la morphologie. Ces catégories se laissent d'ailleurs aussi diviser en sous-catégories, telles que le temps, l'aspect et l'accord. Il existe également des critères quantitatifs équivalents à des seuils en terme de taux d'occurrence d'une forme (en contexte approprié ou pas, selon que l'on adopte une définition formelle ou fonctionnelle), et en dessous desquels on considère qu'une forme n'est pas acquise. Ces seuils peuvent être variables d'une recherche à une autre, d'où l'importance de saisir et rappeler ces critères dans la présentation et la comparaison des résultats que nous allons présenter.

### 1.1. La thèse de la non accessibilité de la grammaire universelle

Dés lors que l'on considère que la morphologie verbale émerge graduellement, une question surgit : Que se passe-t-il dans les stades pré- morphologiques ? Quelles sont les formes intermédiaires pouvant attester d'une morphologie émergente ?

#### 1.1.1 Des formes de base dans les stades initiaux

Des études récentes (Vainikka et Young-Scholten 1996, Paradis et al. 1998) ont montré dans une perspective générative que la façon dont les adultes acquièrent la morphologie verbale n'est pas très différente de la façon dont le font les enfants lors de l'acquisition de leur L1, en ce qu'ils le font de façon graduelle, c'est à dire étape par étape. Néanmoins, leur situation est très différente de celle des enfants du fait qu'ils n'ont plus du tout accès aux catégories fonctionnelles de la grammaire universelle (GU). En effet, l'acquisition de la grammaire chez l'enfant est caractérisée par une explosion grammaticale qui s'apparente au déploiement rapide et successif de catégories fonctionnelles telles que la position du verbe dans la phrase, la flexion du verbe, la subordination, etc., attribuables à sa seule faculté de langage ou GU, puisque l'environnement linguistique, familial, social et affectif ne peut suffire à expliquer la richesse et la complexité des énoncés qu'il produit. Chez l'adulte, plusieurs recherches récentes postulent que la grammaire universelle n'étant plus accessible ou disponible lors de l'acquisition tardive d'une L2, une explosion grammaticale similaire à celle rencontrée chez l'enfant n'a pas lieu, ce qui se traduit soit par une stagnation à un stade pré-grammatical également reconnaissable chez l'enfant et l'emploi subséquent de nombreux verbes infinitifs, soit par un développement grammatical plus lent que chez l'enfant, et empruntant d'autres voies que nous allons retracer en présentant les études de Vainikka et Young-Scholten (1996) et Paradis et al. (1998).

Si nous mentionnons la recherche ci-dessous alors qu'elle ne porte pas sur le français L2, c'est parce qu'elle a largement contribué aux discussions récentes sur l'acquisition de la morphologie en français L2 dont il sera ensuite question. L'étude de Vainikka et Young-Scholten (1996, 1998) constitue donc un maillon indispensable pour expliquer les parcours de développement en L2. C'est pourquoi nous évoquerons ici avant tout les thèses des auteurs, sans entrer dans le détail empirique. Selon les auteurs qui analysent des données longitudinales d'apprenants turcs et coréens de l'allemand L2, le développement des catégories fonctionnelles est graduel. Dans les stades initiaux les catégories fonctionnelles sont absentes en dépit de formes qui pourraient laisser croire le contraire. Les occurrences des verbes dans les corpus à ce stade sont ce que Meisel (1987) appelle des « formes de base ». La grammaire initiale de l'apprenant est donc dépourvue de flexion (Infl) et par conséquent de l'accord (Agr). Toutefois ceux qui dépassent ce stade initial et développent une grammaire proche de la grammaire cible parcourent une série de stades strictement ordonnés, présentés ci-dessous de I à IV :

(2.1.)

- I Un syntagme verbal (VP) initial nu (similaire chez l'enfant)
- II Un stade inflexionnel caractérisé par l'émergence d'une seule projection fonctionnelle : l'accord (Agr)
- III Un stade AgrP où la propriété Agr a été spécifiée
- IV Un stade CP où sont acquis des complémenteurs et des interrogatifs.

Cette échelle montre bien le développement graduel de la grammaire et notamment de l'accord grammatical entre le sujet, spécificateur, et le verbe fléchi. La distinction entre le temps et l'accord est centrale.

Vainikka et Young-Scholten montrent donc que dans les stades initiaux la morphologie verbale n'est pas en place. Les verbes à ce stade de développement sont des formes de base, superficiellement fléchies ou pas mais en tout cas dénuées de fonction (stade I et II). Ce n'est que plus tard que la propriété de l'accord est réalisée dans la grammaire de l'apprenant puis que l'énoncé se développe syntaxiquement en un énoncé complexe.

### 1.1.2. L'accord avant le temps

La recherche de Paradis et al. 2002 qui porte sur l'acquisition du français L2 confirme les résultats de Vainikka et Young Scholten en montrant que le développement de la morphologie est séquentiel comme le montre l'émergence des marques formelles de l'accord – liées à l'émergence des clitiques par exemple - avant les marques formelles d'encodage du temps, et notamment des temps du passé. Cependant, elle se distingue en partie de celle de Vainikka et Young-Scholten car elle propose une échelle dynamique avec des frontières moins nettes d'un stade à un autre et considère deux sous-catégories de la catégorie fonctionnelle Infl qui sont l'accord (Agr) et le temps (T), alors que Vainikka et Young-Scholten ne s'intéressent qu'à l'accord.

Les informateurs de Paradis et al. sont 15 enfants anglophones qui apprennent le français à Montréal. Ils sont donc scolarisés dans des écoles québécoises où le français est langue de scolarisation et la majorité de leurs camarades sont par conséquent francophones. Du fait de cette situation, ils ne reçoivent pas d'enseignement explicite de langue française mais l'apprennent incidemment à l'école mais aussi en dehors de l'école, ce qui explique pourquoi nous mentionnons cette étude dans la partie « non scolaire » de notre chapitre. Ces 15 enfants ont été interrogés une fois par an sur trois ans lors d'un entretien structuré d'une demie heure environ portant sur leur expérience quotidienne, mais aussi sur leur emploi de certains temps. L'étude commence après que les enfants ont été quotidiennement exposés au moins deux années au français.

Pour chaque sujet, Paradis et al. observent à quel moment émergent ou sont acquis (c'est à dire, étant donné le mode de recueil des données, employés de façon productive) l'accord et le temps passé. Pour cela, ils ne reprennent pas les critères de Vainikka et Young Scholten (1994) selon lesquels l'acquisition correspond à un taux de 60% d'emploi en contexte obligatoire, ni d'ailleurs le taux de 90% appliqué traditionnellement depuis Brown (1973) dans les études psycholinguistiques, ni moins le critère de Grondin et White (1996) pour lesquels le premier emploi d'un item est signe d'émergence. Ils utilisent pour leur part un taux de 30% d'occurrences en contextes obligatoires afin de distinguer les séquences intermédiaires d'acquisition du temps et de l'accord. Par contexte obligatoire, les auteurs entendent une définition discursive. Si d'autres éléments que le verbe indiquent dans l'énoncé que l'apprenant fait référence au passé ou si la question posée par l'interlocuteur porte sur le passé, les chercheurs considèrent qu'il s'agit d'un contexte obligatoire qui requiert l'emploi du passé.

En ce qui concerne l'emploi du temps passé, il s'avère que les apprenants anglophones du français L2 se distinguent nettement d'un groupe de contrôle composé de francophones natifs, alors qu'ils ne s'en distinguent pas en ce qui concerne l'accord. En d'autres termes, l'emploi de l'accord n'est pas un

signe distinctif entre les natifs et les non-natifs alors que l'emploi du passé l'est. Ceci et d'autres analyses individuelles montrent que l'accord est acquis bien avant le temps. Parmi les 15 enfants interrogés sur trois ans, il s'avère que 8 ont acquis l'accord avant le temps passé, 7 maîtrisent à la fois l'accord et le temps passé dès le départ et aucun enfant n'a donc acquis le temps passé avant l'accord. Tandis que l'accord semble être une marque précoce, pendant longtemps le temps du passé apparaît comme une propriété optionnelle du verbe fléchi. En effet, tandis que le taux d'emploi de l'accord est uniformément élevé (plus de 90% d'emploi en contexte fléchi) et stable, d'un apprenant à un autre, ce n'est pas le cas du temps du passé dont l'emploi est variable selon les individus.

Deux explications à l'émergence du temps du passé après celle de l'accord sont fournies par les auteurs. La première explication repose sur la distinction entre morphologie fusionnelle et morphologie non fusionnelle. La mise en place de l'accord suit chronologiquement la mise en place des pronoms clitiques qui sont des morphèmes simples accordés avec le verbe. Les morphèmes du temps passé, quant à eux, sont des morphèmes complexes qui ne portent pas seulement les marques de l'accord avec le verbe, mais également une propriété temporelle. Les morphèmes à spécification multiple, soit fusionnels, seraient ainsi acquis après ceux à spécification simple, dits aussi non fusionnels, ce qui rejoint une thèse de Slobin (1982) à propos de l'acquisition de la L1, à savoir que les enfants qui acquièrent une langue à morphologie fusionnelle ou agglutinante acquièrent la flexion plus tardivement que ceux qui apprennent une langue à morphologie non fusionnelle. Cela expliquerait aussi pourquoi la morphologie du passé est acquise après les pronoms clitiques et l'accord chez les apprenants anglophones du français. Une autre explication avance des raisons fonctionnelles ou pragmatiques. Le système flexionnel du français comprenant les pronoms clitiques et les morphèmes verbaux étant particulièrement riches par rapport à celui de l'anglais, les apprenants sont exposés à un input étonnamment diversifié et sont contraints par des motivations communicatives de s'approprier cette diversité-là de l'ordre de l'accord, avant la morphologie temporelle.

Notons également que le temps du passé précède dans cette étude l'émergence du temps du futur et l'émergence de l'accord de la troisième personne du pluriel (à l'exception des verbes irréguliers les plus fréquents dans l'input : *aller, faire, être, avoir*).

Cette recherche sur l'émergence de la morphologie verbale chez des apprenants anglophones du français L2 a l'avantage de distinguer l'émergence du temps et l'émergence de l'accord, et de montrer clairement le caractère séquentiel de l'acquisition de la morphologie. En effet, l'accord est maîtrisé de façon stable et native avant le temps, et notamment le temps du passé, qui au bout de quatre ans d'exposition au français est encore employé de façon variable d'un apprenant à un autre au sein de ce

groupe de 15 apprenants. Il apparaît donc que le développement de la référence au passé apparaît de façon relativement tardive le long d'un continuum acquisitionnel.

Dans les deux études citées ci-dessus, seuls le développement pré-morphologique du verbe et la mise en place successive des deux sous-catégories de l'inflexion, l'accord et le temps, sont pris en considération. D'autres recherches partagent cette vision d'une acquisition graduelle de la morphologie verbale mais proposent une démonstration très différente de cette progression vers la morphologie.

## 1.2. La thèse de la variété de base

Dans cette partie du chapitre 2, nous allons voir, non seulement qu'il existe des stades pré-morphologiques pouvant attester d'une mise en place progressive de la morphologie verbale, mais aussi qu'en l'absence de morphologie, les apprenants développent d'autres moyens linguistiques et extralinguistiques pour encoder le temps et l'aspect.

Après avoir présenté les corpus en français L2 dont il est question, nous nous pencherons sur les rythmes individuels de développement afin d'illustrer le caractère graduel du développement morphologique : en effet, quelles que soient les différences individuelles observées d'un apprenant à un autre (âge, L1, mode et fréquence d'exposition à la L1), nous verrons qu'ils traversent tous les mêmes stades. Il conviendra de préciser ensuite ce qu'acquérir la morphologie veut dire dans le paradigme fonctionnel qui constitue le cadre des recherches rapportées dans cette partie. Dès lors, il sera possible d'exposer les moyens discursifs et lexicaux d'assigner un événement à un intervalle du passé. Le développement du syntagme verbal retiendra également notre attention puis nous terminerons cette présentation en nous interrogeant sur les raisons pour lesquelles la morphologie se développe, question pour le moins insolite, certes, mais pourtant capitale pour comprendre le développement graduel des langues d'apprenants.

### 1.2.1. Présentation des corpus et de l'étude

Dans les années quatre-vingt, on assiste à un changement de cap en linguistique générale avec un intérêt grandissant pour les études sémantiques mais aussi, en acquisition de langue seconde, avec

l'essor de recherches qui se démarquent nettement de la perspective des études de morphèmes (*morpheme studies*, cf. Dulay et Burt 1974) qui prévalait jusque-là et consistait à étudier le développement formel des morphèmes verbaux et autres. Cette nouvelle perspective consiste à s'interroger sur la façon dont un apprenant acquiert les moyens d'exprimer une notion telle que la spatialité, la modalité ou encore la temporalité, et sur la façon dont se développent ces moyens au cours de l'apprentissage.

C'est également au début des années quatre-vingt qu'un travail considérable et inédit a été mené simultanément dans cinq pays européens pour recueillir un corpus translinguistique permettant de faire une étude à grande échelle auprès de 40 locuteurs suivis pendant parfois plus de trois ans, et faisant intervenir 10 combinaisons linguistiques. Tous les apprenants de ce vaste projet sous l'égide de la Fondation Européenne pour la Science (*European Science Foundation*) se sont prêtés à un ensemble de tâches prédéterminées par les enquêteurs conformément aux objectifs de l'enquête (Perdue 1993). Les données (entretiens, jeux de rôles, récits de film, descriptions d'images, interactions *in situ*, etc.) ont été transcrites, codées puis analysées.

Pour chaque langue cible dont l'acquisition est étudiée, deux langues sources sont prises en compte. En France, deux équipes ont ainsi étudié l'acquisition du français L2 par cinq Marocains arabophones vivant à Marseille d'une part, dont trois ont fait l'objet de plusieurs travaux (Abdelmalek, Zahra et Adbessamad), et par des apprenants hispanophones vivant en région parisienne d'autre part, dont une Chilienne (Berta) et un Argentin (Alfonso).

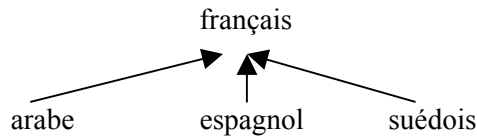
Le corpus des arabophones et des hispanophones ainsi recueilli représente une importante base de données qui a donné lieu à de nombreuses recherches sur l'acquisition du français L2 et contribué à définir les parcours acquisitionnels en français L2. Il ne s'agit pas des toutes premières recherches sur l'acquisition du français L2 menées en France (cf. Noyau et Véronique 1986 pour un état des lieux des recherches antérieures) mais des premières recherches à s'inscrire dans un cadre théorique bien défini.

On dispose également pour l'acquisition non scolaire du français d'un corpus d'apprenants suédophones recueilli par Schlyter (1990, 1999, 2003), appelé corpus de Lund, du nom de la ville universitaire suédoise où ces recherches ont été menées. Ce corpus est constitué d'entretiens avec des adultes suédophones. Nous nous contenterons de mentionner les parcours de deux d'entre eux, Karl et Martin, arrivant en France sans aucune connaissance préalable du français L2.

Nous ferons également référence à un corpus transversal de 7 apprenants arabophones et berbérophones du français (Véronique 1987) constitué de sept récits d'environ quarante-cinq minutes chacun. Les informateurs vivent tous en France depuis au moins sept ans et travaillent en tant

qu'ouvriers non qualifiés à Marseille. Seuls deux d'entre eux ont bénéficié de quelques cours de français, ce qui ne semble pas, au moment de l'enquête, les distinguer des autres.

(2.2.)



Les informateurs des corpus sur l'acquisition du français L2 en milieu non scolaire (le corpus ESF des apprenants hispanophones et arabophones du français, le corpus de Lund des apprenants suédophones du français et le corpus Véronique 1987) présentent donc un certain nombre de caractéristiques communes : ce sont des adultes (le plus jeune, Martin, suédophone, a dix-huit ans et la plus âgée, Zahra, a une trentaine d'années) qui se rendent en France sans aucune connaissance préalable de la langue cible et ils doivent s'intégrer dans le pays d'accueil et « communiquer pour survivre », selon une expression de Klein (1989). Au delà de ces points communs, il apparaît que tous les apprenants ne sont pas égaux face à cette situation, en raison de leurs langues maternelles et de la distance interlinguistique et parfois interculturelle avec le français (les hispanophones sembleraient à maints égards plus proches du français que les suédophones), en raison des autres langues secondes qu'ils sont susceptibles d'avoir apprises (les deux suédophones ont ainsi appris l'anglais à l'école), en raison enfin de leur niveau de qualification et de leur degré de littératie et des possibilités ainsi offertes de s'exposer à un autre environnement linguistique que le français parlé. Parmi eux, plusieurs sont analphabètes ou illettrés. On peut se demander si le développement rapide de l'interlangue d'Alfonso par exemple n'est pas en partie lié à son degré de familiarité avec l'écrit : il lit les journaux en français, il est capable de traduire lui-même ses diplômes, ce qui n'est le cas ni d'Abdelmalek, ni de Zahra. Notons enfin que certains apprenants non scolaires ont bénéficié à leur arrivée en France d'un nombre plus ou moins important d'heures de cours de langue. Cet enseignement n'est pas toujours adapté à la situation de ces immigrés (Zahra, in Noyau et al. 1995, se rappelle de façon emblématique de la méthode audio-orale employée), mais on aurait tort de ne pas envisager une relation de cause à effet entre le fait qu'Alfonso suit un cours de français à plein temps et le fait qu'il est un locuteur très performant. Alfonso est justement un cas intéressant : il a en fait beaucoup d'atouts, dont un niveau de qualification supérieur aux autres informateurs ESF - il est assistant chimiste - et ses performances linguistiques sont d'ailleurs probablement dues à cette conjonction de facteurs plutôt qu'à un seul déterminant. Finalement, toutes ces situations révèlent d'importantes différences entre les locuteurs étudiés.



### 1.2.2. Les rythmes de développement : illustration d'un développement graduel

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, les rythmes de développement constituent selon Klein (1984/1989) un des trois traits caractéristiques de l'acquisition. Nous allons voir qu'en dépit de différences initiales importantes entre les apprenants du français L2 étudiés dans les corpus ESF et celui de Lund, tous les apprenants parcourent la même échelle développementale.

L'étude de Noyau et al. (1995) montre à la lumière des parcours d'acquisition de la temporalité par quatre apprenants du français L2, deux hispanophones (Berta et Alfonso) et deux arabophones (Zahra et Abdelmalek), que le passage d'un stade à un autre est un passage graduel. L'échelle développementale dont il est question ici est une échelle implicationnelle dotée de trois échelons majeurs, encore appelés stades : le stade pré-basique correspondant au début de l'acquisition, est caractérisé par une organisation nominale de l'énoncé d'une efficacité communicationnelle assez réduite, le stade basique désigne une variété de langue très efficace pour communiquer et enfin le stade post-basique, correspondant au moment où, notamment, la morphologie émerge. Théoriquement, les apprenants parcourent ces trois stades acquisitionnels qui constituent des jalons intermédiaires dans le développement de la morphologie :

(2.3.) a. Stade pré-basique < stade basique < stade post-basique

ou encore, selon des développements plus récents (Perdue et al. 2002) :

b. Organisation nominale de l'énoncé **NUO** < Organisation non finie de l'énoncé **NFUO** < Organisation finie de l'énoncé **FUO**

En pratique, les rythmes de développement sont très variables d'un apprenant à un autre, et il arrive que l'enquête s'arrête avant que l'on n'ait pu observer l'arrivée au stade post-basique, soit l'émergence de la morphologie. En effet, à durée de séjour égale, les apprenants ne se situent pas au même niveau de l'échelle : après 10 mois de séjour en France, Berta se situe à un stade pré-basique, elle n'emploie quasiment aucun verbe, et se contente de reprendre le discours de l'autre ou de faire des précisions en avançant une date, tandis qu'Alfonso se situe à un stade post-basique : il exprime par exemple morphologiquement la différence entre le passé et le non passé. Berta n'atteint ce stade qu'après 28 mois de séjour en France, soit plus de deux ans, ce qui est toujours plus précoce qu'Abdelmalek qui l'atteint vers 40 mois de séjour dans le pays. Quant à Zahra, elle n'a pas encore atteint ce stade lorsque l'expérience se termine, soit après trois ans de séjour en France, et certains considèrent que son lecte est fossilisé. On peut également remarquer que les hispanophones atteignent plus rapidement un stade post-basique que les arabophones : même si la plus lente des hispanophones

développe un système temporel morphologiquement fonctionnel plus d'un an après Alfonso (profil rapide), elle est toujours plus rapide dans son développement linguistique que les deux autres apprenants arabophones.

Certaines étapes sont également plus longues que d'autres et celles-ci sont variables d'un locuteur à un autre. Par exemple, après 3 mois d'observation, Berta est passée du stade pré-basique au stade de base tandis que Zahra a quitté le stade pré-basique après 11 mois d'observation. De la même façon, il a fallu environ 30 mois à Abdelmalek, arabophone, pour développer une morphologie fonctionnelle alors que Berta, hispanophone, n'a eu besoin pour ce faire que de 15 mois, soit la moitié du temps. Deux remarques : d'abord il semble que le passage d'un stade basique à un stade post-basique soit plus long que le passage d'un stade pré-basique à un stade basique. Deuxièmement, pour des raisons d'ordre interlinguistique ou de contact avec la langue cible, il semble manifeste que les arabophones ont plus de difficultés que les hispanophones, qu'ils se battent d'une certaine manière plus vigoureusement avec la langue cible. Durant ces trente mois au cours desquels le système linguistique d'Abdelmalek se restructure en un système morphologiquement fonctionnel, Noyau observe trois étapes intermédiaires significatives de l'évolution du lecte de l'apprenant, au sens où des « progrès » sont patents dans l'expression de la temporalité, sans que l'on puisse toutefois attester d'une variété post-basique. Berta semble de son côté n'avoir connu qu'une étape intermédiaire pouvant être identifiée comme telle par les enquêteurs.

Parmi les apprenants suédophones du français qui arrivent également en France sans aucune connaissance de la langue cible, et sont en cela comparables aux apprenants hispanophones et arabophones mentionnés ci-dessus, on observe également des rythmes de développement différents : ainsi, Martin, après 9 mois de séjour, se trouve-t-il à un stade que l'on pourrait qualifier de basique, même si ce ne sont pas les termes de Schlyter (1999a), tandis que Karl après un séjour plus long de deux mois, a développé une variété post-basique caractérisée par plusieurs formes dont certaines, les « formes longues » correspondant à ce que Noyau appelle les formes suffixées ou V-[e], des précurseurs du passé composé, sont préférentiellement employées pour exprimer le passé. On peut ainsi estimer que Martin et *a fortiori* Karl ont un développement linguistique plutôt rapide si on compare leur rythme de développement avec celui des apprenants ESF. Rappelons qu'après 9 mois de séjour, Berta n'est pas encore capable de raconter une série d'évènements. Karl lors du premier enregistrement a en fait un profil comparable à celui d'Alfonso, le plus efficace des apprenants de l'échantillon.

Ces comparaisons montrent que les différences individuelles observées se traduisent par des différences de rythme, et non par des différences de parcours. On remarque que l'émergence de la

morphologie verbale implique d'être passé par certains stades acquisitionnels. Ces parcours graduels font également surgir quelques questions : doit-on considérer que ces étapes sont franchies plus rapidement par certains apprenants en raison d'une motivation particulière (Véronique (1999) note par exemple qu'Abdelmalek aime prendre des risques) ou du fait d'une exposition variable d'une individu à l'autre (le degré d'intégration sociale, la durée et la fréquence des contacts avec la langue cible) ou bien encore en raison de la langue source de l'apprenant, et à une certaine « distance interlinguistique » (Véronique 1999) avec le français, auquel cas on devrait constater des caractéristiques propres à un groupe d'apprenants de même langue source? Une première approche du phénomène nous incite à penser que tous ces facteurs sont dans une proportion à définir impliqués dans le degré d'élaboration des lectures d'apprenants et par conséquent dans le rythme de développement des individus. En effet, ces variations ne peuvent être imputables à un seul facteur, quelles que soient les situations. En effet, au bout de 11 mois de séjour en France, Karl, suédophone et Alfonso, hispanophone, ont développé des variétés à maints égards équivalentes. Or on peut penser que la distance interlinguistique suédois-français est plus importante que la distance interlinguistique espagnol-français, ce qui tendrait à montrer que d'autres facteurs (contacts, connaissances antérieures d'une autre langue, conscience de la langue (*awareness*), traits de caractère, etc.) ont permis à Karl d'accélérer son apprentissage - ou ont freiné celui d'Alfonso, selon l'angle de vue choisi.

Les rythmes de développement individuels illustrent donc bien le caractère graduel et implicationnel du développement de la morphologie. Nous allons voir à présent en quoi consiste l'émergence de la morphologie verbale ou des premières marques morphologiques de référence au passé.

### **1.2.3. Ce que acquérir la morphologie veut dire**

Les recherches sur l'expression de la référence au passé forment une partie des recherches sur la temporalité qui s'interrogent à la fois sur les moyens linguistiques permettant d'exprimer la référence au passé dans les lectures d'apprenants, sur le développement de ces moyens (évolution et diversification) et, enfin, sur les facteurs explicatifs du développement. Cette démarche repose sur un postulat de départ, à savoir qu'il existe, outre les temps verbaux, d'autres moyens linguistiques et éventuellement extralinguistiques d'exprimer le passé.

Dans cette approche, il apparaît que les moyens les plus grammaticalisés comme peuvent l'être les temps verbaux sont acquis en dernier. Il convient dès lors d'étudier ce qui se passe dans les stades pré-morphologiques et il apparaît, durant cette période qui précède l'émergence de la morphologie

verbale, que les apprenants ne sont pas moins des locuteurs habiles, à même de raconter des événements au passé. Cela signifie par conséquent que la référence au passé préexiste à la maîtrise d'un temps du passé et qu'il existe des moyens autres que morphologiques d'assigner une action ou un événement à un intervalle temporel passé. Perdue et al. (2002) posent une distinction intéressante entre la *finitude sémantique* qui est une finitude d'énoncé, ce que Klein (1994) appelle encore l'assertion, et la *finitude morphologique* qui porte sur le verbe. Les auteurs considèrent ainsi que l'absence de finitude morphologique, soit des moyens morphologiques de localiser temporellement un événement, ne signifie nullement l'absence de finitude sémantique, soit le fait de pouvoir affirmer qu'un événement a eu lieu à un moment antérieur au moment de la parole, comme c'est d'ailleurs le cas des langues où il n'y a pas de morphologie flexionnelle verbale. Le fait que, dans les stades initiaux de l'apprentissage, les énoncés soient parfois dépourvus de noyau verbal (ce qui relève d'une organisation nominale de l'énoncé) ne les empêche d'ailleurs pas d'être finis sémantiquement, comme dans les exemples ci-dessous :

(2.4.) Apprenant arabophone

lifille + lisalledebain  
*la fille est dans la salle de bain*

(2.5.) Apprenant hispanophone

aujourd'hui ici + quatre famille  
*quatre familles habitent ici en ce moment*

(d'après Perdue et al. 2002)

Les énoncés (2.1.) et (2.2.) sont temporellement localisés, de façon implicite ou par défaut en (2.1.), et de façon explicite en (2.2.), au moyen de l'adverbe temporel *aujourd'hui*. Dans le développement des lectures d'apprenants, on observe une période plus ou moins longue, d'une durée de quinze mois pour Berta, de trente pour Abdelmalek (Noyau et al. 1995), correspondant au stade de base, durant lequel les énoncés comprennent un verbe, sont finis sémantiquement mais toujours pas morphologiquement.

(2.5.) BERTA, hispanophone

moi [**nepa**] [**parle**] bien le français  
*moi je ne parle pas bien français*

(2.6.) ZAHRA, arabophone

toujours moi [fe] la cuisine ce soir  
*je fais toujours la cuisine la soir*

Le moment où l'on passe d'énoncés sémantiquement finis à des énoncés morphologiquement finis correspond à ce que l'on appelle l'émergence de la morphologie, soit encore le passage d'une organisation non finie (*Non Finite Utterance Organization*) de l'énoncé caractéristique du stade de base (cf. (5a) et (5b) ) à une organisation finie de l'énoncé (*Finite Utterance Organization*) caractéristique du stade post-basique (Perdue et al. 2002). La finitude morphologique est d'abord marquée par les auxiliaires (cf. (6a) et (6b)). Dès lors que les apprenants emploient une forme verbale de type auxiliaire + participe passé (aux + V[e]) dans des contextes appropriés, on considère que la morphologie a émergé.

(2.7.) BERTA

je suis [ale]

(2.8.) ALFONSO

ma femme a aussi téléphoné

Les séquences acquisitionnelles correspondent à un développement de l'organisation de l'énoncé, d'abord nominale puis centrée autour du verbe, d'abord non marqué morphologiquement, puis marqué.

En fait, l'étude des lectures d'apprenants non scolaires mène au constat a priori déroutant selon lequel l'expression de la référence au passé peut se faire sans morphologie verbale et parfois même, sans verbe. Acquérir la morphologie verbale n'est donc pas un saut qualitatif si important dans la mesure où cela consiste à passer de l'expression sémantique de la finitude à son expression morphologique. Il s'agit autrement dit d'exprimer une même notion avec des moyens différents. On peut toutefois se demander ce qui pourrait motiver l'apprenant à exprimer avec des moyens différents une notion qu'il parvient déjà à exprimer au stade où il se trouve.

Avant de revenir sur les raisons de l'évolution des moyens d'expression de la finitude, nous allons voir quels sont les moyens discursifs et lexicaux d'exprimer la référence au passé avant l'émergence de la morphologie verbale.

#### 1.2.4. Les moyens discursifs et lexicaux de référer au passé

Le développement des moyens discursifs et lexicaux est caractérisé par deux phases très différentes : Au stade de l'organisation nominale de l'énoncé, les moyens d'expression de la temporalité, et *a fortiori* de la référence au passé qui est une opération temporelle complexe, sont très réduits. L'apprenant comprend des énoncés simples mais n'a pas d'autonomie discursive. Il parvient à s'exprimer en situation de conversation car cela lui permet de répéter des bribes du discours de l'interlocuteur et d'extraire, par exemple, une date de la question de l'interlocuteur pour la répéter et confirmer, ou spécifier, l'intervalle temporel pendant lequel a eu lieu une action ou un événement. A ce stade, les récits de l'apprenant sont embryonnaires, ils procèdent souvent par juxtaposition d'expressions dont certaines sont d'ordre temporel mais non analysées comme [*le kase*]/*l'assiette* référant à un incident professionnel antérieur traumatisant pour l'apprenante, *Zahra*, ou *quand petite* référant à l'enfance de celle qui est en situation de narratrice. L'apprenant a également la possibilité de situer un événement dans le temps au moyen de la référence spatiale (Véronique 1987, Noyau et al. 1995). Lorsque l'apprenant immigré raconte des événements antérieurs à son arrivée dans le pays d'accueil, la référence au pays d'origine (en (2.7.) ci-dessous *Le Kef*) suffit par exemple à situer l'action dans le passé.

(2.9.) A7, arabophone

je travaille à côté chez moi Le Kef

(d'après Véronique 1987)

A ce stade pré-basique, un geste de la main en arrière ou un regard peuvent aussi d'ailleurs indiquer à l'interlocuteur que le locuteur fait référence au passé. Etant donné le répertoire extrêmement restreint de l'apprenant, notons que la localisation temporelle est souvent une opération implicite.

Dans une deuxième phase qui, comme nous le soulignons auparavant, commence après une durée d'exposition à la L2 très variable d'un apprenant à un autre, contrairement aux phases de développement de L1 chez l'enfant, le développement lexical ne porte plus seulement sur les noms, comme c'était le cas au stade précédent, mais aussi sur les verbes. Non seulement l'apprenant dispose de davantage de moyens lexicaux de référer au passé - on pourrait parler d'une explosion des moyens lexicaux de référer au temps- mais les énoncés de l'apprenant sont aussi à présent constitués autour du verbe non fléchi et de ses arguments. Disposant de davantage de verbes ayant à présent une structure argumentale attestée, l'apprenant est capable de désigner des procès ayant une durée, soit une temporalité interne, même s'il ne peut pas encore les situer dans le temps au moyen de la morphologie, encore aléatoire à ce stade. Comme le notent Perdue et al. (2002) « des moyens lexicaux et discursifs

d'expression de la temporalité sont [...] enrichis par le fait que le verbe et ses arguments autorisent à présent l'expression de l'aspect lexical (Aktionsart) ».

Les principes discursifs de référence au passé sont moins bien connus que le principe discursif d'ordre naturel ou chronologique, encore appelé PNO (*Principle of Natural Order*), souvent convoqué dans la narration pour exprimer une suite d'événements. Ce principe consiste à mentionner dans le discours les événements selon l'ordre dans lequel ils ont lieu dans la réalité (« *first happened, first mentioned* »). Peut-il y avoir un moyen discursif permettant au contraire de rompre cet enchaînement naturel de l'information ? Un moyen discursif efficace de faire référence au passé existe et apparaît au stade de base, chronologiquement après le PNO, il s'agit du discours rapporté. L'apprenant évoque une scène du passé en rapportant les propos d'un personnage comme par exemple ici Berta, hispanophone, racontant, après seize mois de séjour en France, comment, avant son départ pour la France, elle a demandé à sa mère de prendre soin de ses enfants :

(2.9.) BERTA

maman elle [abit] à côté de moi au chili  
maman [je ve] partir + toi [regarde] les enfants  
oui oui

(d'après Noyau et al. 1995)

Le discours au style direct est ancré dans le passé par les informations contextuelles (*au chili, partir*) et les connaissances partagées sur la situation de cette immigrée chilienne. Il permet de rapporter des événements passés sans employer la morphologie du passé ni d'autres moyens lexicaux. Le discours rapporté est également convoqué dans des stades ultérieurs et avec une grande habileté par Alfonso par exemple (Noyau et al. 1995) et aussi Abdessamad (Starren 2001 : 289). Les premières occurrences de l'auxiliaire chez Abdessamad se font d'ailleurs dans des contextes de discours rapporté.

Quant aux adverbes temporels exprimant une relation d'antériorité, ils apparaissent également après ceux exprimant une relation de postériorité ou de succession, et après des formules non analysées. De la même façon, les formes déictiques de l'adverbe précèdent les formes anaphoriques. Dans la deuxième phase, l'adverbe temporel de référence au passé le plus fréquent est *avant*. Auprès de plusieurs locuteurs, il apparaît dans des situations de contraste temporel avec l'adverbe *maintenant*

(Zahra 2, Berta 3)<sup>4</sup>. Bien qu'*avant* apparaisse à la suite d'*après*, il apparaît bien avant la morphologie verbale, confirmant l'existence d'une phase lexicale d'expression de la temporalité. D'autres adverbes temporels faisant référence à un moment du passé apparaissent de façon concomitante ou ultérieure, tel l'adverbe nom + *dernier* dans les exemples suivants : *la semana dernière, le week-end dernière* (Berta 2, Abdelmalek 2, Karl 1), puis plus tard *l'autre jour, l'autre fois* (Zahra 5), à *l'avant* (Alfonso1), *l'autre fois* pour l'antériorité proche (Abdelmalek 4), *avant-hier, al otro jour suivant* (Alfonso 3). Ces expressions lexicales témoignent d'une habilité de plus en plus grande à localiser des événements dans le passé. Véronique (1987) observe dans des interlangues d'apprenants marocains et tunisiens arabophones du français séjournant depuis longtemps en France avec un lecte probablement fossilisé, que les références lexicales au passé sont nombreuses (avec *avant* et à *ce moment-là* ) et qu'elles surviennent indépendamment de l'emploi approprié des temps du passé. D'autres adverbes temporels émergent au cours de ce développement, il s'agit des adverbes temporels de contraste (ATC, Klein 1994) qui n'indiquent plus l'intervalle temporel auquel réfère l'événement mais des propriétés aspectuo-temporelles inhérentes à la situation. Les premiers ATC qui apparaissent sont itératifs (Perdue et al. 2002) : *encore, otra fois*. L'explication pour laquelle les ATCs surviennent à ce stade est qu'à ce moment de l'organisation de l'énoncé, la narration procède par déplacement de l'*origo* ou point de référence temporel, et les événements sont présentés de façon plutôt perfective (événements bornés, achevés) ce qui contraint l'emploi productif d'adverbes temporels de contraste afin de spécifier des différences temporelles entre les événements.

---

<sup>4</sup> Le chiffre qui apparaît à la suite du prénom de l'informateur indique un stade de développement selon l'échelle adoptée par les auteurs, Noyau et al. (1995) et Schlyter (1999).



**Tableau 2.1.** Développement lexico-discursif de la référence au passé chez les apprenants hispanophones et arabophones

Stades de développement	Développement lexical	Développement discursif
Stade <b>pré-basique</b> : organisation <b>nominale</b> de l'énoncé	une date (Be 1)  expressions [ <i>jana le kase</i> ]/ <i>l'assiette</i> (Za 1), <i>quand petite, la semana</i> <i>dernière</i> (Be 2)  référence spatiale ( <i>le Chili, le Maroc</i> )	reprises ( <i>scaffolded discourse</i> )  PNO et localisation temporelle par défaut ou implicite
Stade <b>de base</b> : organisation <b>non finie</b> de l'énoncé	<i>avant</i> déictique (Be 3, Za 2) <i>avant</i> anaphorique (Be 3, Za 3), <i>avant</i> + <i>relatum</i>  adverbes de contraste à valeur aspectuelle (Al 1, Be 4, Za 5) : <i>encore, déjà</i>	discours rapporté et connecteurs  contrastes arrière plan /premier plan
Stade <b>post-basique</b> : organisation <b>finie</b> de l'énoncé	antériorité et topologie : <i>al otro jour</i> <i>siguiente</i> (Al 3)	

Be : Berta, Za : Zahra, Al : Alfonso

Le développement des moyens lexicaux et discursifs semblerait être un processus cumulatif au sens où les moyens s'ajoutent aux autres sans remplacer des expressions antérieures. La référence spatiale par exemple qui se développe dans les stades pré-basiques pour référer au passé peut également être employée dans des stades ultérieurs. Même si la richesse des moyens lexico-discursifs observés explique pourquoi les apprenants peuvent se passer de la morphologie pour exprimer la référence au passé, il ne faudrait pas penser que le marquage morphologique sur le verbe ne connaît pas d'antécédents avant l'apparition de formes appropriées du passé composé. Néanmoins, l'évolution du syntagme verbal des stades pré-basiques aux stades post-basiques ne semble pas être un processus cumulatif, mais une série de métamorphoses verbales conduisant à la mise en place d'une morphologie fonctionnelle.

### 1.2.5. Le développement du syntagme verbal

Nous avons déjà rappelé comment s'enchaînaient les différents stades pré-basique, basique et post-basique. Cet enchaînement représente un processus de morphologisation (Noyau 2002) au terme duquel les catégories comme le temps, l'aspect, et l'accord se mettent en place, ce qui, en français L2, s'exprime théoriquement par l'expression, selon Perdue et al. (2002), de la finitude morphologique sur l'auxiliaire puis sur les verbes pleins, ce que l'on peut aussi traduire par l'apparition du passé composé et de l'imparfait. Nous allons voir quelle est la forme du verbe non fini morphologiquement dans les stades pré-basiques et basiques précédant l'apparition de la finitude morphologique.

Dans les stades pré-basiques, on considère que le verbe n'est pas perçu comme un constituant central de l'énoncé mais davantage comme un item lexical ayant un référent extralinguistique au même titre qu'un substantif. Par la suite, au stade de base, on observe une forme dominante et non marquée, notée V-0 (Noyau 1995) encore appelée forme de base. D'après les analyses de Noyau (1995) et Schlyter (1999a), les ordres de développement de la variation sur le verbe chez les hispanophones et les arabophones observés dans le corpus en français L2 du projet ESF d'une part et les apprenants suédophones du corpus de Lund d'autre part, présentent de nombreuses similarités au niveau formel.

- (2.10.)      a. forme de base V-0      <      contraste V-0/V-[e] <      émergence de Aux-V-[e]  
(d'après Noyau et al.1995)
- b. formes courtes              <      formes longues              <      passé composé  
(d'après Schlyter 1999a)

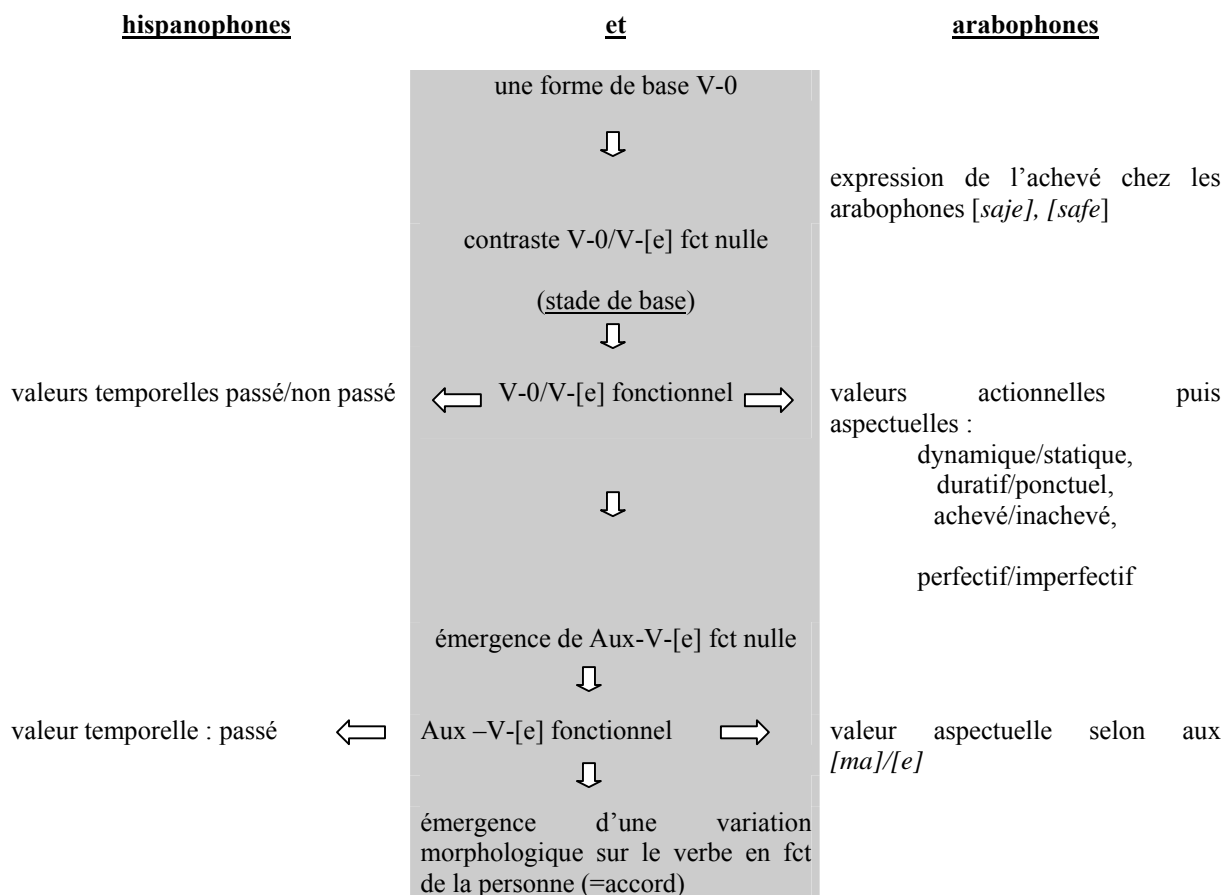
Cet ordre de développement est intéressant car il montre la présence dans les lectures d'apprenants de V-[e], une étape intermédiaire de développement entre la forme non marquée du verbe V-0 et l'apparition de la forme morphologiquement marquée aux + V-[e] qu'est le passé composé. Toutefois, on peut s'interroger sur cette forme intermédiaire V-[e] qui est employée à la fois par les arabophones, les hispanophones et les suédophones. S'agit-il d'une forme verbale *ad hoc* ou d'une forme perçue dans la langue cible comme exprimant le passé et réemployée ici à cet effet ? Dans ce dernier cas, on peut parler d'un passé composé sans auxiliaire. Le participe passé contenant la sémantique du verbe, il pourrait être préférentiellement employé à un auxiliaire qui porte certes la valeur aspectuelle et temporelle mais qui indique nullement la nature du procès. Dans une perspective communicative, à devoir choisir, il serait plus important du point de vue de l'apprenant de désigner le procès que l'intervalle temporel pour lequel vaut le procès. Donc du point de vue de l'apprenant, au niveau du

verbe, l'expression lexicale prime sur l'expression grammaticale. En d'autres termes, les développements morphologiques sont motivés, comme on peut l'observer ici, par des facteurs communicationnels, ce qui est d'ailleurs un postulat de la théorie fonctionnelle.

Notons que dans les stades post-morphologiques les apprenants suédophones connaissent un développement du syntagme verbal au-delà de ce que l'on observe chez les apprenants du corpus ESF puisqu'ils vont développer plus tard un système temporel quasiment conforme à la langue cible (*target like*) avec un emploi net de l'imparfait avec les verbes *être* et *avoir* et les modaux. Ils acquièrent également par la suite le plus-que-parfait, le conditionnel et le subjonctif. Nous revenons en conclusion de ce chapitre sur cette particularité développementale.

Au début de la variation morphologique au niveau des suffixes verbaux, les apprenants élaborent des hypothèses sur les valeurs des différents morphèmes. Ces valeurs diffèrent selon la langue source des locuteurs. Ainsi, si l'on reprend le corpus des arabophones et des hispanophones, on remarque que les hispanophones développent des distinctions temporelles alors que les arabophones attribuent à V-0 et V-[e] des valeurs aspectuelles. On peut même noter que l'aspectualité connaît chez les arabophones, qu'il s'agisse de l'interlangue de Zahra ou d'Abdelmalek, un développement précoce antérieur au stade de base (cf [*saje*], [*safe*]+ V) et que les hypothèses de distribution de ces formes verbales révèlent des catégories aspectuelles d'une étonnante complexité (Noyau et al. 1995). Ceci pose, comme le notent Starren (2001) et Noyau (2002), la question de l'influence de la langue source dans la sélection de l'information en français L2. On peut penser, à la lumière des résultats de Dankova (1996) selon laquelle, dans l'apprentissage de l'espéranto, les locuteurs de langue à aspect cherchent à encoder l'aspect, que les locuteurs de langues sources à dominante aspectuelle sont plus enclins à encoder précocement des différences grammaticalement marquées dans leur langue maternelle. Ainsi, à partir du moment où la variation morphologique se systématisait, on observe des différences assez nettes entre les hispanophones et les arabophones.

**Tableau 2.2.** Développement formel et fonctionnel du SV chez les apprenants hispanophones et arabophones



Bien que les hypothèses intermédiaires tendant à la mise en place de la morphologie soient temporelles chez les hispanophones (passé/non passé) et aspectuelles chez les arabophones (duratif/ponctuel), ces divergences n'ont aucune incidence sur l'apparition du premier temps du passé : en effet, lorsque la morphologie émerge, c'est toujours, dans un cas comme dans l'autre, par l'apparition de la forme du passé composé.

### 1.2.6. Pourquoi et comment la morphologie se développe-t-elle ?

Une explication du développement est proposée dans la théorie de la variété de base (Klein et Perdue, 1997). Selon les auteurs, le passage d'un stade basique à un stade post-basique s'explique par les limites communicatives de la variété de base, notamment sur le plan de l'expression temporelle comme le montre aussi Starren (2001). En effet, les adverbes temporels permettent certes l'expression

de notions aspectuo-temporelles très variées mais ne permettent pas d'exprimer l'aspect grammatical et notamment la perfectivité/imperfectivité, des notions qui sont en revanche exprimées par les temps verbaux tels que le passé composé et l'imparfait. C'est donc en communiquant que l'apprenant va s'apercevoir des limites de son lecte de base, soit des zones critiques, sources de malentendu entre son interlocuteur et lui. C'est également à ce moment-là qu'il va être incité à développer une variété plus avancée lui permettant de surmonter ces malentendus. A ce stade, la variété de base révèle ses insuffisances communicatives. Les failles de la morphologie de base au niveau de l'expression temporelle sont une des causes de développement d'une variété basique à une variété morphologique. Il existe d'autres facteurs de développement tels que l'entrée en compétition des contraintes sémantiques et pragmatiques qui régissent l'organisation des énoncés à ce stade de base. En somme, la variété de base encore appelée BV (*Basic Variety*) témoigne d'une organisation spécifique de l'information selon des principes exposés ci-dessus qui entretiennent d'une certaine façon l'absence de morphologie verbale ou de finitude morphologique, principes qui résistent à toute explosion lexicale (la diversification formelle du répertoire verbal n'a par exemple aucune incidence sur les principes sémantiques et pragmatiques d'organisation de l'information) mais contraignent les formes du discours. Une certaine confusion peut régner en ce qui concerne l'évolution de ce système vers d'autres variétés : d'un côté l'entrée en contradiction de certains principes sémantiques va rendre nécessaire le développement de la morphologie (avec la question de savoir ce qu'il advient de ces principes), d'un autre côté, on note que la différence entre des variétés inférieures et supérieures du même stade de base réside dans une cohésion plus grande dans le discours, suggérant par la même que la BV pourrait progresser par le discours, par la volonté de rendre le discours plus intriqué (Véronique 1987), plus cohérent, plus cohésif (Noyau 2002). On voit donc là deux dynamiques de développement : d'une part, la remise en cause des règles d'organisation de l'énoncé, incohérences au niveau sémantique, donc évolution de la morphologie (niveau local ou micro), et d'autre part, une évolution du discours vers une organisation hypotactique qui nécessiterait d'autres règles d'organisation de l'énoncé et invaliderait les précédentes (niveau macro). Il est difficile d'identifier le moteur du progrès des langues d'apprenants à un niveau empirique. Autant on remarque une évolution du discours au stade de base, autant on ne peut que supputer l'origine de la progression linguistique, à savoir les conflits sémantiques et les zones critiques de développement.

Il est toutefois intéressant de noter qu'entre le stade basique et post-basique, les interlangues continuent de progresser au niveau lexical et discursif. L'émergence de la morphologie est donc l'aboutissement d'une efficacité grandissante de ces lectes. L'interlangue d'Abdelmalek illustre assez bien le cas de figure d'une variété qui évolue dans le temps tout en restant basique, c'est à dire exempte de morphologie verbale en dépit d'une efficacité communicative de plus en plus grande, et

procédant par une organisation de l'information dans l'énoncé conforme aux principes de la variété de base. Entre l'émergence du verbe en position de verbe fini, et l'apparition de la flexion sur le verbe, Abdelmalek développe la subordination temporelle (en a), des contrastes morphologiques (en b), et commence quelques accords (en c).

- (2.11.)      a. comme [antre] la commissariat + [ale jana] deux polices  
                   b. il [madi] moi malade je [travaj] pas/ [travaje] trois jours avec lui  
                   c. je [swi]/ il [e]

(d'après Noyau et al. 1995)

Outre l'explication par les contradictions au niveau de la localisation temporelle des événements mentionnés par l'apprenant, une autre explication intéressante et complémentaire est proposée par Starren (2001). L'auteur considère que certains moyens lexicaux d'expression de la temporalité sont déterminants dans le développement en ce qu'ils jouent un rôle spécifique de marqueurs prototypiques de la morphologie. La présence de ces marques précurseurs de morphologie constitue une phase intermédiaire entre le stade de base et le stade morphologique qu'elle appelle le stade des morphèmes libres. Elle distingue deux sortes de morphèmes libres : les proto-aux et les proto-cop selon qu'ils se trouvent respectivement en position adjacente au verbe auquel cas ils ont une valeur aspectuelle ou en tête d'énoncé, auquel cas ils expriment une valeur temporelle. Starren observe des proto-cop tels que [se], [ja], [jana], mais elle observe surtout chez les deux apprenants arabophones du français les plus avancés (Abdelmalek et Abdessamad) la présence massive de proto-aux adjacents au verbe tels que [ifo], [komas], [se fini] / [saje] afin d'exprimer l'aspect. Les proto-aux et proto-cop jouent un rôle déterminant dans le développement de la morphologie. Selon Starren (2001), ils font office de « moules » servant à la mise en place des marques de la finitude aspectuelle et temporelle. Les proto-cop et proto-aux, selon qu'ils sont en position topique et ont une portée sur l'ensemble de l'énoncé, ou en position focus et ne portent alors que sur le verbe adjacent, annoncent la mise en place du système aspectuel et temporel cible. En effet, tandis que le temps grammatical porte sur l'ensemble de l'énoncé en ce qu'il assigne l'événement auquel réfère l'ensemble de l'énoncé à un intervalle temporel, l'aspect grammatical ne porte que sur le verbe principal, en ce qu'il exprime le rapport entre la temporalité interne du prédicat et le moment de l'assertion. Dans le lecte de base de Zahra qui n'évolue pas au-delà, les adverbes se trouvent dans les deux positions mentionnées ci-dessus. Leur nombre augmente sans que l'on puisse au cours de l'enquête ESF observer de développement qualitatif. Ces morphèmes libres permettent d'exprimer le passé ainsi qu'un nombre limité de distinctions aspectuelles telles que l'habitude, la continuité et l'itérativité. Ils ne permettent donc pas d'exprimer des relations grammaticales d'aspect.

Si l'on observe la logique de développement des lectures d'apprenants, le passage des morphèmes libres à des morphèmes stabilisés est appelé le stade de l'empaquetage morphologique au sens où les temps verbaux du passé viennent s'insérer en position des morphèmes libres.

(2.12.) a. Stade lexical < stade morphèmes libres < stade de l'empaquetage morphologique

d'après Starren (2001)

L'auxiliaire du passé composé apparaît en place des proto-aux. Quant à l'imparfait, il est remarquable que ses premières occurrences aient lieu chez Abdessamad sur la copule [*sete*] placée en tête d'énoncé, également en position de proto-cop. En montrant l'existence de formes hybrides, ni lexicales, ni tout à fait morphologiques, mais dont la distribution structurelle dans l'énoncé est systématique, Starren montre qu'il existe une continuité entre l'expression lexicale et l'expression morphologique de la référence au passé, ce qui contribue à renforcer l'idée que le développement est graduel.

Outre les proto-aux et proto-cop, d'autres signes précurseurs d'émergence de la morphologie peuvent être relevés comme certaines particules de portée à valeurs aspectuelles telles *aussi*, *encore* (Perdue et al. 2002). Elles rendent le discours plus cohésif alors que la morphologie est encore absente. Ceci montre jusqu'où s'élabore la syntaxe : jusqu'à l'émergence de la morphologie et de la subordination qui y est liée, l'énoncé se développe par ajout de particules de portée à valeur aspectuelle, adjacentes au verbe comme peuvent l'être également les proto-aux. Lorsque les variétés d'interlangue sont plus avancées surgissent d'autres particules à valeur aspectuelle, *pas encore*, *plus*, *déjà*, occupant d'autres positions, adjacentes au verbe fléchi de l'énoncé. Le développement de ces particules de portée à valeur aspectuo-temporelle est par conséquent très lié au développement de la finitude morphologique.

A la question de savoir pourquoi et comment se développe la morphologie verbale nous pouvons répondre que l'émergence de la morphologie verbale est la conséquence de deux phénomènes : d'une part, un phénomène de conflit sémantique entre deux interprétations temporelles incitant l'apprenant à lever l'ambiguïté par l'emploi de moyens grammaticaux à même de le faire et d'autre part, une progression lexicale et discursive (au sens macro) opérant comme une contrainte forte sur la mise en place de la morphologie. Quant à savoir comment celle-ci se développe, nous avons vu qu'il existe des éléments qui, réunis, créent les conditions d'émergence de la morphologie : les proto-cop et les proto-aux et les particules de portée à valeur aspectuelle.

Au terme de cette partie, nous avons vu que dans les stades pré-morphologiques, une variété de moyens lexico-discursifs permettent d'exprimer des notions temporelles et aspectuelles. Ces moyens permettent à la fois d'expliquer la fossilisation et le développement des langues d'apprenants car ils autorisent l'expression d'une vaste palette notionnelle mais ne peuvent exprimer certaines notions spécifiques comme l'aspect grammatical. On peut distinguer parmi ces moyens lexicaux l'existence d'éléments proto-morphologiques (Starren 2001) servant à la mise en place graduelle de la morphologie verbale et notamment du passé composé et de l'imparfait.

Nous pouvons remarquer que les études fonctionnelles et génératives mentionnées jusqu'ici présentent quelques similarités, notamment en ce qui concerne l'existence de formes de base et le développement graduel de la syntaxe et des catégories fonctionnelles. Les catégories fonctionnelles sont absentes, comme dans les variétés pré-basiques et basiques, mais les catégories lexicales sont transférables de la L1 à la L2, deux constats communs à des approches souvent perçues aux antipodes. On remarque également que la tête fonctionnelle CP est projetée après la projection fonctionnelle de l'accord (Vainikka et Young-Scholten 1996), de la même façon que la subordination se développe à la suite du développement de l'énoncé fini (Perdue et al. 2002). L'échelle NUO-NFUO-FUO (Klein et Perdue 1997, Perdue et al. 2002) n'est pas sans ressemblance avec l'échelle de développement proposée par Vainikka et Young-Scholten (1996), à cette différence près que l'accord est une catégorie plus précocement acquise dans la perspective générative. Cette convergence des observables tend à confirmer l'existence d'un ordre de développement graduel de la morphologie. Soulignons toutefois que les raisons invoquées pour expliquer le développement graduel de la morphologie sont différentes, ce qui distingue ces deux études: dans un cas, il s'explique par un handicap originel lié au fait que la grammaire universelle n'est plus accessible dans l'acquisition d'une L2, et dans l'autre cas, par la possibilité d'exprimer des notions temporelles et aspectuelles encodées plus tard par les temps verbaux, par des moyens lexicaux et discursifs riches et variés.

Dans ces deux paradigmes, on remarque à quel point la mise en place de l'expression grammaticale de la référence au passé est longue et difficile puisque l'interlangue d'un tiers des apprenants observés semble fossilisée avant ce stade. On pourra se demander en 2.2. si un enseignement grammatical facilite, notamment en levant « l'opacité perceptuelle du français » (Starren 2001), l'émergence d'une morphologie temporelle et aspectuelle fonctionnelle. En attendant, nous allons considérer d'autres résultats sensiblement différents de ceux évoqués jusqu'ici sur l'acquisition de la référence au passé en français L2 et invitant à poursuivre les investigations sur ce terrain de la morphologie temporelle et notamment de la référence au passé.



### 1.3. La thèse de l'accessibilité de la grammaire universelle

D'autres recherches récentes sur l'acquisition d'une langue seconde par des apprenants adultes, et notamment en français L2, ont montré à l'instar de Schwartz et Sprouse (1996) que d'une part, le transfert de la L1 à la L2 est total dans les stades initiaux, ce qui va là à l'encontre des phénomènes observés dans l'approche fonctionnelle, et que d'autre part les paramètres de la grammaire universelle sont disponibles, même ceux qui n'ont pas été actualisés dans la L1, ce qui va à l'encontre de l'interprétation de Vainikka et Young-Scholten (1996, 1998). Dans cette perspective, les catégories fonctionnelles comme l'accord et le temps sont par conséquent transférées de la L1 à la L2 (Prévost et White 1998, 2000, Lardière 1998a, 1998b) ou de la L2 à la L3 (Leung 2003).

Pour l'acquisition du français L2, Prévost et White (2000) ont repris les données analysées par Noyau (1995, 1997) et Véronique (1999) que nous avons déjà présentées en 1.2.1. Le marquage de la flexion, qui est en fait le marquage de l'accord, relevé correct dès les premiers enregistrements dans 95% des cas montre, selon les auteurs, que les grammaires des deux apprenants arabophones du français, Abdelmalek et Zahra, contiennent la catégorie syntaxique de la finitude dès les stades initiaux. Le verbe est fini, syntaxiquement, même s'il ne porte pas toujours la marque morphologique adéquate, ce que les auteurs appellent la « *missing surface inflection* » :

« we argue that variability in adult L2 performance does not reflect a deeper lack of functional categories or features associated with tense and agreement. Rather L2 learners have difficulties with the overt realization of morphology » (p.104)

En dépit de sa projection fonctionnelle, la réalisation de l'inflexion connaît parfois quelques ratés. A l'instar de Lardière (1998a et 1998b), les auteurs soulignent que ce phénomène est dû à des difficultés de traitement entre les propriétés abstraites et le niveau morphologique de surface et non à l'absence de catégorie fonctionnelle. La présence de la catégorie fonctionnelle de la flexion est également mise en évidence par le repérage dans le corpus des occurrences de la négation. Dans une majorité de cas, le négateur « pas » est placé à droite du verbe, ce qui indique que le verbe est monté ou en position de verbe fléchi.

Ces résultats sont très étonnants eu égard aux résultats avancés par l'étude de Noyau et al. (1995), obtenus à partir du même corpus, et méritent quelques commentaires. Nous trouvons plusieurs explications à ce phénomène : notons d'abord et surtout que Prévost et White (1998) abandonnent la transcription phonétique des morphèmes verbaux et réécrivent orthographiquement les énoncés d'Abdelmalek et Zahra, ce qui a pour conséquence de morphologiser les données. En effet, trancher si

un suffixe verbal [e] s'écrit « é » ou « er » ou encore « ez », c'est à dire correspond respectivement à un passé composé, un infinitif ou à un présent deuxième personne du pluriel, est une première interprétation des données en faveur d'une morphologie précoce. Il en va de même pour le morphème final dans chant-e par exemple suffixé aux verbes réguliers du présent qui peut à la fois s'orthographier chante, chantes ou chantent et correspondre à trois personnes différentes. Les productions des apprenants arabophones du français sont caractérisées par une pluralité de morphèmes agglutinés en position préverbale sans que, selon Noyau et al (1995), on ne puisse distinguer, d'une part s'il s'agit de clitiques ou d'auxiliaires, et d'autre part si leur distribution est systématique, auquel cas ces morphèmes auraient une valeur cible. White et Prévost ont désambiguïsé les données. Les données orales d'Abdelmalek et de Zahra semblent indiquer qu'ils n'ont pas une idée précise du contour des mots ou encore que leurs énoncés ne sont pas segmentés en des catégories précises et notamment au niveau verbal où la variation est importante. Par ailleurs, les auteurs adoptent une définition de la morphologie et de la finitude et des critères d'acquisition différents de ceux adoptés par Dietrich, Klein, Noyau 1995. Pour les auteurs, la finitude est le fait que le verbe est monté en position IP (Infl) ou encore que la catégorie fonctionnelle de la flexion est projetée dans la grammaire de l'apprenant. Cette définition se rapproche quelque peu de celle de la finitude morphologique (Perdue et al. 2002). Cependant Prévost et White ne considèrent ici que l'accord (Agr) sous la tête fonctionnelle de l'inflexion (Infl) et ne s'intéressent pas à la sous catégorie fonctionnelle Temps (T), contrairement à la perspective fonctionnelle bien sûr, mais aussi à Paradis et al. 1998. Seule la présence de la projection fonctionnelle AgrP est testée par le comptage des pronoms clitiques sans autre considération pour l'adéquation de la forme verbale au temps du contexte. Ces raisons d'ordre méthodologique semblent être à même d'expliquer l'écart entre les conclusions sur l'émergence de la morphologie portant sur des mêmes résultats. La question qui d'une certaine manière divise les chercheurs sur ce corpus est : à partir de quand peut-on considérer qu'une forme verbale est fléchie ? Comment savoir à quelle forme dans la grammaire de l'apprenant renvoie une réalisation phonologique de surface ? Comme nous le mentionnions en ce début de section, le choix des critères attestant de la présence de la morphologie verbale augure déjà en partie des résultats. Il apparaît ici également que la transcription des données, et tout particulièrement l'acte d'orthographier des données orales, c'est à dire de donner au message une structure grammaticale, est une première interprétation, pouvant peser lourd dans les conclusions finales

En conclusion, nous avons vu qu'il y a trois façons de concevoir l'émergence de la morphologie verbale dans les langues d'apprenants non scolaires :

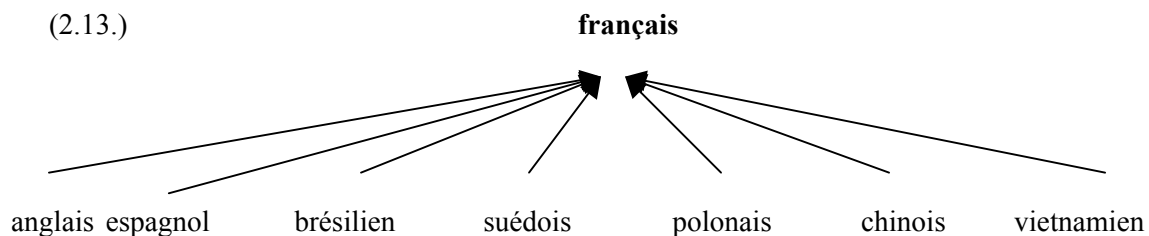
- soit on considère que cette émergence est tardive et due à l'existence d'autres moyens non morphologiques d'exprimer la référence au passé : adverbes temporels, moyens discursifs tels que le discours rapporté (Noyau et al. 1995, Klein et Perdue 1997, Perdue et al. 2002);
- soit on considère également que cette émergence est tardive mais pour d'autres raisons, liées à la spécificité de l'apprentissage d'une langue seconde : la non accessibilité à des principes universels de structuration des langues d'apprenants (Vainikka et Young-Schoten 1996);
- soit on estime que la morphologie verbale, bien que réalisée de façon parfois aléatoire, est là dès le début de l'apprentissage de la L2 en raison d'un transfert précoce des catégories fonctionnelles de la L1 (l'accord et le temps) ou de l'accessibilité à des principes universaux (Prévost et White 2000).

La question de savoir comment les apprenants d'une L2 font référence au passé prend une autre tournure en contexte scolaire dans la mesure où les études décèlent non seulement un emploi précoce de temps verbaux, mais également un développement rapide de formes verbales morphologiquement distinctes et semblables à celles employées par des natifs. Dès lors, la question qui fédère ces études n'est pas tant de savoir comment émerge la morphologie verbale, et si d'autres moyens permettent d'encoder le temps et l'aspect dans des stades pré-morphologiques, que de savoir selon quels principes se développent les temps verbaux.

## 2. Le développement de la référence au passé en contexte scolaire

En milieu scolaire, la question n'est pas tant de savoir comment, dans les stades initiaux, les apprenants expriment le passé avant l'apparition de la morphologie verbale appropriée, que de savoir dans quel ordre et selon quels principes, se développent, jusqu'à un stade avancé, les temps du passé (Kihlstedt 1998, Paprocka 2000, Labeau 2002). Une question subséquente consiste également à se demander si les stades initiaux en milieu scolaire sont semblables à ceux observés en milieu non scolaire (Bartning et Schlyter 2002, Bardovi-Harlig 1999, Brum de Paula 1998, Myles 2003, 2004).

On dispose en milieu scolaire d'un nombre d'études beaucoup plus important qu'en milieu non scolaire, à savoir de corpus plus diversifiés en raison des lieux, des méthodes, des langues sources prises en compte et des méthodes d'enseignement, ce qui accroît la fiabilité des réponses à la question de savoir s'il existe un ordre de développement universel. On recense parmi les recherches sur l'acquisition de la temporalité en français en milieu scolaire 7 langues sources différentes, la langue source la plus étudiée étant l'anglais (Bergström 1997, Kaplan 1987, Labeau 2002, Myles 2003, Salaberry 1998, Herschensohn 2001, Howard 2002a) suivie par le chinois (Sun 2003, Leung 2003), le suédois (Kihlstedt 1998), l'espagnol (Garat 1996), le portugais brésilien (Brum de Paula 1998), le polonais (Paprocka 2000), et le vietnamien (Leung 2003)



Par rapport aux apprenants du français L2 en milieu non scolaire, les apprenants scolarisés dont il est question ici ont tous commencé à apprendre le français dans leur pays d'origine (Etats-Unis, Angleterre, Argentine, Chine, etc.) dans un cadre institutionnel (collège, lycée, université) en suivant à raison de plusieurs heures par semaine un cours de français dispensé par un enseignant dans la plupart des cas non natif mais de compétence très avancée. Ils commencent donc l'appropriation du français L2 dans un environnement social où la langue dominante est leur langue maternelle ou du moins la langue de la scolarisation et ne sont en conséquence exposés qu'au seul input de l'environnement scolaire. Plusieurs enquêtes préliminaires aux entretiens (Garat 1996, Brum de Paula 1998, Paprocka

2000) font apparaître qu'en dépit de l'émergence des nouvelles technologies de communication telles qu'internet ou la télévision câblée, quasiment aucun apprenant n'affirme s'exposer à ces sources en français. Jusqu'à l'université les contacts prolongés avec le français sont nuls ou limités pour une minorité d'entre eux à quelques jours de vacances en pays francophone. La plupart des apprenants dont il est d'ailleurs question dans ces enquêtes ne se sont jamais rendus en pays francophone. L'acquisition en milieu scolaire présente ainsi le remarquable avantage d'être limitée à un lieu et à quelques médias d'enseignement tels que le manuel, un cahier d'exercices, une vidéo ou quelques documents authentiques. Ce lieu constitue dès lors un observatoire exemplaire et privilégié du développement des interlangues car en ce lieu que l'on pourrait qualifier de peu naturel, les apprenants apprennent ! Autrement dit, les langues d'apprenants se développent et l'on comprend que la classe puisse apparaître pour le chercheur comme un «formidable laboratoire» (Schachter 1993), sous-entendu un laboratoire naturel. A ces caractéristiques, il faut ajouter une autre particularité du milieu scolaire : en dépit des différences individuelles rencontrées en classe, notons que les classes de langue étrangère à l'école sont des entités homogènes, tant au niveau de l'origine socio-culturelle des apprenants (ce qui est toutefois plus vrai dans l'enseignement universitaire que dans l'enseignement secondaire débutant), qu'au niveau de l'âge, des activités des apprenants qui ont tous, et notamment dans l'enseignement secondaire (collège-lycée), le même emploi du temps.

**Tableau 2.3.** Synopsis des recherches sur l'acquisition de la référence au passé en français L2

Etude	Echantillon	Durée d'enquête (en mois)	Type de collecte des données	Focus
<b>Kaplan 1987</b> Université anglais	N = 16	12 (1 <sup>er</sup> , 2 <sup>ème</sup> , 3 <sup>ème</sup> semestre)	Monologues, descriptions, narrations en entretien	Formation et distribution de PC et IMP
<b>Bergström 1997</b> Université anglais	N = 117	24 (2 <sup>ème</sup> , 4 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> semestre)	Récits écrits de film (TM**)	Hypothèse de l'aspect
<b>Salaberry 1998</b> Université anglais	N = 39	*	Récits (1200 verbes) Test de closure (1599 verbes)	Hypothèse de l'aspect Impact de l'enseignement
<b>Herschensohn 2001</b> Université anglais	N = 2	12	Entretiens (3)	Développement de la morphologie temporelle

LE DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE EN CONTEXTES SCOLAIRE ET NON SCOLAIRE

<b>Labeau 2002</b> Université anglais	N= 61	36 (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>ème</sup> & 4 <sup>ème</sup> année)	Récits de film (TM**) oraux et écrits TaT (aspect) Written editing task	Développement morphologique et hypothèse de l'aspect lexical
<b>Howard 2002a</b> Université anglais	N = 18	*	Récits personnels oraux	Impact d'un séjour en France sur l'emploi des temps du passé
<b>Myles 2003, sous presse</b> Collège anglais	N = 60 12-13 ans	12 (1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> année)	Tâches orales semi- spontanées dont un récit de film (TM**)	Développement morphosyntaxique et discursif
<b>Garat 1996</b> Université espagnol	N =2	60	Récits oraux de film (TM**) et de bandes dessinées	Développement de la temporalité
<b>Brum de Paula 1998</b> Université brésilien	N = 2 21-22 ans	24	Récits oraux, personnels et de fiction (TM**)	Développement de la morphologie temporelle
<b>Kihlstedt 1998</b> Université suédois	N =4 21-26 ans	24	Entretiens	Développement de la référence au passé dans le dialogue
<b>Paprocka 2000</b> Lycée polonais	N=6 14-17 ans	36 (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>ème</sup> , 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> année)	Récits oraux, personnels et de fiction (TM**)	Développement de la temporalité
<b>Sun 2003</b> Université chinois	N = 6	36 (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>ème</sup> , 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> année)	Récits de film oraux (TM**)	Développement morphologique
<b>Leung 2003</b> Université chinois/vietnamien	N= 15	*	Test de closure***	Acquisition de la morphologie verbale en L3 et transfert de la L2

*Sources* : Les données ci-dessus sont fournies dans les études référencées.

\* Cette étude est une étude transversale et non longitudinale.

\*\* *TM* indique que le film utilisé pour le récit est l'extrait des *Temps Modernes* de C.Chaplin (1936), initialement conçu par l'équipe allemande de Heidelberg pour le projet ESF.

\*\*\* Un *test de closure* (*cloze test* en anglais) est en général mené à partir d'un texte ou d'énoncés dans lesquels des mots ont été régulièrement effacés. La tâche de l'apprenant consiste à retrouver ses termes en fonction d'indices contextuels.

## 2.1. Le développement formel

En dépit de la variété des combinaisons linguistiques prises en compte dans les études sur le développement de la référence au passé, on peut dégager un certain nombre de traits développementaux ou distributionnels communs d'une étude à une autre. Notons que contrairement à la démarche observée par certains en contexte non scolaire, dans la plupart des études menées en contexte scolaire, les temps verbaux sont désignés par leur appellation traditionnelle : présent (PR), passé composé (PC), imparfait (IMP) et non plus V-0, V-[e], aux + V-[e] ou forme courte/ forme longue, ce qui traduit un présupposé selon lequel ces catégories métalinguistiques sont immanentes dans la production en langue étrangère en milieu scolaire.

### 2.1.1. L'ordre de développement des temps verbaux

Actuellement, l'ordre de développement de la morphologie aspectuo-temporelle est probablement la chose la mieux connue des chercheurs en acquisition de L2. Dans toutes les études longitudinales menées en milieu scolaire à partir des stades initiaux (Bergström 1997, Brum de Paula 1998, Paprocka 2000, Sun 2003, Bartning & Schlyter 2002, Bartning 2000), c'est à dire quels que soient les langues sources, l'institution et l'âge des apprenants, les temps verbaux se développent selon l'échelle suivante :

(2.14.) **PR**ésent < **Passé Composé** < **IMP**arfait < **Plus-Que-Parfait**, **COND**itionnel, **SUBJ**onctif

Il s'agit là d'un développement formel. L'ordre de développement des derniers items (plus-que-parfait, conditionnel et subjonctif) n'est pas encore très bien connu en raison du faible nombre d'études menées à des niveaux avancés. Selon Brum de Paula (1998), ces formes verbales apparaissent à peu près au même moment dans les lectures d'apprenants brésiliens avancés (quatre semestres d'études universitaires) tandis que dans le corpus suédois Interfra portant sur des apprenants avancés (*cf.* Bartning 2001 pour une présentation), le conditionnel apparaît après le plus-que-parfait :

(2.15.) **Plus-Que-Parfait** < **COND**itionnel

Ces petites différences peuvent être liées à la difficulté de généraliser des résultats encore épars portant sur ce niveau très avancé de développement de la référence temporelle.

### 2.1.2. L'ordre de développement discursif

Selon Myles (2003), Paprocka (2000) et Garat (1996) qui étudient le développement de la référence temporelle en français L2 par des apprenants adolescents respectivement anglophones, polonophones et hispanophones, la compétence discursive de l'apprenant, évaluée à partir d'un exercice de commentaire de BD, évolue des stades débutants à avancés de façon étonnamment semblable. Dans un premier temps, les apprenants décrivent chaque image l'une après l'autre tandis qu'à un stade avancé leur discours est plus « cohésif », présentant dès lors des traits caractéristiques de la narration comme la présence de connecteurs temporels. Garat (1996) ajoute qu'il est même « fort possible que l'appropriation d'une L2 en milieu institutionnel puisse favoriser d'abord l'acquisition des moyens qui permettent de construire une description, éventuellement « narrativisée » ».

## 2.2. Le développement fonctionnel de la référence au passé

Le développement des temps verbaux dans les lectures d'apprenants ne nous renseigne pas encore sur les fonctions que recouvrent ces temps dans les interlangues. Kaplan (1987) montre ainsi dans son étude sur le développement des temps du passé dans les interlangues d'adolescents anglophones scolarisés qu'après un an d'apprentissage, le passé composé et le présent ont émergé, mais pas l'imparfait, ce qui confirme l'échelle développementale ci-dessus. D'après Kaplan, on ne doit pas pour autant conclure que l'imperfectivité est une notion que les apprenants n'ont pas acquise, car une analyse qualitative des corpus rend compte d'un phénomène pour le moins surprenant, à savoir l'élaboration d'un système aspectuel perfectif/imperfectif avant même l'émergence de l'imparfait, le perfectif étant exprimé par le passé composé et l'imperfectivité par le présent .

« to insist, however, on relative order of acquisition, i.e., *passé composé* before imperfect, as an indication that the aspectual meaning of the imperfect has not yet been acquired, may obscure the entire developmental process of tense-aspect acquisition.» (p.57)

En d'autres termes, un micro-développement montre que l'imparfait n'est pas le premier marqueur d'imperfectivité dans les lectures d'apprenants mais que cette notion d'imperfectivité précède la forme cible qui l'encode puisqu'un présent par défaut (*cf.* aussi Bergström 1997, Sun 2003) remplit cette fonction dans un premier temps. Cet exemple illustre assez bien la nécessité de distinguer, dans



l'appropriation d'une langue étrangère, les parcours formels des parcours fonctionnels. Ils montrent que dans l'acquisition d'une L2 certaines fonctions précèdent les formes cibles de les encoder.

### 2.2.1. Stades acquisitionnels et valeurs des temps du passé : des formes aux fonctions

Si l'on observe le développement des langues d'apprenants, on ne remarque donc pas seulement une progression formelle de la référence au passé avec le déploiement des temps du passé mais également une progression fonctionnelle avec l'expression de notions temporelles et aspectuelles dont l'apparition n'est pas concomitante à celles des notions exprimées par les temps du passé. Deux progressions sont ainsi constitutives du développement des langues d'apprenants. Sato (1990) explore les liens entre la mise en place des temps verbaux et celle des notions temporelles et aspectuelles: elle relève premièrement une dynamique de la fonction vers la forme (*function to form*, encore abrégé *fu to fo*), c'est à dire le développement, plus ou moins rapide, à partir d'une fonction remplie par une forme intermédiaire, d'une forme cible, et deuxièmement une dynamique de la forme vers la fonction (*form to function*, abrégé *fo to fu*) qui correspond aux métamorphoses fonctionnelles d'une forme sans fonction particulière ou ayant déjà une autre fonction, temporelle et/ou aspectuelle, jusqu'à recouvrement de sa ou ses fonction(s) cible(s). Un cas typique en français L2 est le cas de l'imparfait recouvrant petit à petit sa valeur aspectuelle.

(2.16.)	1	2	3
a. Développement formel :	présent	présent	présent
		passé composé	passé composé
			imparfait
		1'	2'
b. Développement fonctionnel :	présent/passé	perfectivité/imperfectivité	

Les stades de développement formel ne sont pas les mêmes que les stades de développement fonctionnel. On remarque toutefois que ces développements sont liés dans la mesure où l'émergence d'un deuxième temps du passé (l'imparfait) va permettre la distribution des temps en présence selon des valeurs spécifiques et ainsi permettre l'expression de notions ou valeurs temporelles et aspectuelles. C'est ce que montrent Bartning et Schlyter (2002) pour le développement des temps du passé en français L2 chez des apprenants suédophones :

(2.17.) (1) PC chunks isolés < (2) PC = parfait, IMP isolés a fonctionnels < (3) PC-Prés = opposition aspectuelle, IMP (rare) < (4) émergence PQP + *était, avait* < (5) PQP + IMP avec les verbes *être, avoir* et modaux (ex. pouvoir) < (6) généralisation de l'IMP

L'échelle implicationnelle ci-dessus nous permet de lire plusieurs dynamiques forme vers fonction à l'œuvre dans le processus acquisitionnel : le Passé Composé (PC) est ainsi utilisé dans un premier temps sans être analysé, ce qui lui vaut alors la dénomination de *chunk*<sup>5</sup> puis réduit à une de ses fonctions (parfait) avant de rentrer avec le présent dans une opposition non pas encore temporelle mais aspectuelle. On peut alors penser que le passé composé au terme de ce parcours a acquis sa valeur aspectuo-temporelle. De la même façon, on peut suivre l'émergence de l'imparfait uniquement formel au stade où le PC a la valeur d'un parfait, jusqu'au recouvrement de sa valeur cible et à la généralisation de l'emploi de ce temps. On s'aperçoit enfin que l'évolution de ces items est concomitante à d'autres évolutions et on peut s'interroger sur la dépendance de certains phénomènes comme par exemple la fonction parfait du PC et l'émergence des premières formes d'imparfait. Ces échelles dynamisées présentent ainsi davantage la logique du processus acquisitionnel. Elles montrent l'élaboration d'un système en évolution et la mise en œuvre permanente de principes d'organisation du désordre émergent, sans pour autant nier la complexité du processus, notamment en ce qui concerne la dépendance des micro-développements, formels et fonctionnels. Kihlstedt (1998) qui mène une étude minutieuse de l'évolution des valeurs de l'imparfait auprès d'apprenants avancés du français L2 montre également que le développement de l'imparfait s'inscrit dans une dynamique forme vers fonction. Kihlstedt (1998 : 262) note que l'imparfait recouvre successivement les fonctions suivantes:

(2.18.) Parfait < Aoriste < Marquage des déplacements

On voit bien qu'une même forme, ici l'imparfait, recouvre au fil de l'apprentissage des fonctions différentes, encodées dans la langue cible par d'autres moyens linguistiques que l'IMP. Ces deux dynamiques, *fu to fo* et *fo to fu*, se chevauchent et contribuent à l'évolution des lectures d'apprenants, une évolution formelle certes, mais également fonctionnelle. S'il est vrai que chez certains apprenants (Kihlstedt 1998) l'emploi de la forme imparfait précède l'emploi de la forme imparfait avec la fonction cible de l'imparfait (forme avant fonction), chez d'autres apprenants (Kaplan 1987) on remarque que la fonction cible de l'imparfait apparaît avant la forme cible, « incarnée » dès lors dans une forme intermédiaire ou par défaut. Comment expliquer ces différences de développement ? Peut-

---

<sup>5</sup> Les *chunks* sont des formes qui permettent la communication (*comment allez vous ? je voudrais, excusez-moi, je ne sais pas, etc.*) mais ne présument en rien d'une compétence grammaticale, autrement dit d'une connaissance opératoire de l'accord des verbes *aller* ou *savoir*, et d'un emploi fonctionnel du conditionnel ou de l'impératif, puisqu'elles ne sont pas analysées par l'apprenant.

on avancer l'hypothèse que ces ordres de développement sont dépendants de la langue source ? Kihlstedt argumente dans ce sens en remarquant par exemple que les valeurs successives de l'imparfait sont très liées à la langue source qui possède un temps pour l'aoriste et le parfait mais n'a pas un temps qui exprime l'imperfectivité seule.

### 2.2.2. Des fonctions proto-typiques aux fonctions non proto-typiques

Lorsqu'une forme remplit plusieurs fonctions dans la langue cible, il n'est pas rare que l'apprenant acquiert progressivement ces différentes fonctions, à commencer souvent par la fonction la plus fréquente, dite encore fonction « prototypique » (Salaberry, 1998). On observe ainsi dans le développement de la référence au passé des dynamiques d'extension de cas prototypiques<sup>6</sup> à des cas non prototypiques comme c'est le cas de l'imparfait, d'abord employé dans des langues d'apprenants avec les verbes d'état *être* et *avoir* puis, plus tard, avec d'autres verbes (Salaberry 1998, Brum de Paula 1998, Paprocka 2003, Kihlstedt 1998), si bien que l'on peut considérer, en l'état actuel de nos connaissances, que ce trait développemental vaut quelle que soit la langue source, mais est lié à la nature même de l'appropriation scolaire d'une langue seconde, plus précisément à un déficit de contact avec la langue tel que peuvent en bénéficier par exemple des apprenants dans le milieu social. C'est du moins l'explication que propose Salaberry (1998) à propos de la distribution de l'IMP et du PC dans des lectures d'apprenants anglophones du français.

(2.19.) Fonctions prototypiques < Fonctions non prototypiques

Ajoutons également que plusieurs études notent une étape intermédiaire en relevant que l'imparfait porte ensuite prioritairement sur la catégorie des verbes modaux : *voulait*, *pouvait*, avant de s'étendre à d'autres verbes.

(2.20.) IMP avec *être* et *avoir* < IMP avec *vouloir* et *pouvoir* < IMP avec d'autres verbes

Nous allons observer à présent selon quels principes se développent l'imparfait, mais aussi le passé composé au-delà des cas prototypiques que sont les verbes d'état et de modalité. Les études sur les principes de distribution du passé composé et de l'imparfait se sont cristallisées autour de deux

---

<sup>6</sup> Du côté de la linguistique générale, Dahl (1985) a contribué à transposer la notion de prototypie du domaine de la sémantique lexicale à celui de la morphosyntaxe. Selon l'auteur par exemple, la localisation au passé est, dans une perspective translinguistique, un trait caractéristique de l'aspect perfectif prototypique : « a perfective verb will typically denote a single event, seen as an unanalysed whole, with a well-defined result or end-state, located in the past. More often than not, the event will be punctual, or at least, it will be seen as a single transition from one state to its opposite, the duration of which can be disregarded » (p.78).

grandes hypothèses : l'hypothèse de l'aspect et l'hypothèse du discours, des hypothèses qui ont connu plusieurs interprétations et reformulations selon les auteurs. Ces hypothèses n'ont pas été élaborées précisément pour l'étude de l'acquisition en contexte scolaire mais ont connu un essor particulier en contexte scolaire du simple fait que les temps verbaux sur lesquels portent ces hypothèses sont plus enclins à y apparaître qu'en milieu non scolaire. L'hypothèse discursive s'inscrit dans une approche fonctionnelle de la langue : il s'agit d'observer la distribution des temps verbaux dans le discours selon une distinction premier plan/arrière plan. L'hypothèse aspectuelle repose sur une vision plus formelle dans la mesure où elle postule que la distribution des temps verbaux est fonction de l'aspect lexical des verbes, ce qui peut aussi bien se vérifier en mesurant les connaissances de l'apprenant (Salaberry 1998, Labeau 2002) qu'en mesurant ses performances en situation de communication (Bergström 1997, Salaberry 1998, Labeau 2002). Plusieurs études adoptent d'ailleurs les deux types d'investigation.

### **2.2.3. L'hypothèse de l'aspect lexical**

L'hypothèse de l'aspect est inspirée des théories de sémantique temporelle. Elle a d'abord été testée, comme d'autres hypothèses en RAL, dans le champ de l'acquisition de L1 (Weist et al. 1984). Depuis sa première formulation, l'hypothèse de l'aspect a connu, à l'épreuve des faits de langue, de nombreuses reformulations. C'est ainsi que l'on connaît l'hypothèse de l'aspect (Andersen et Shirai 1994) mais aussi l'hypothèse de la primauté de l'aspect (Robinson 1990), ou encore l'hypothèse du temps défectif (Andersen 1991), sans oublier l'hypothèse du marquage redondant (Shirai et Kurono 1998). Ces hypothèses tentent d'établir un lien entre la morphologie temporelle du verbe, voire du syntagme verbal, et son aspect lexical. La première hypothèse (Andersen 1991) avance que dans les stades initiaux la morphologie verbale ne sert qu'à marquer des différences d'aspect lexical et non d'aspect grammatical ou de temps. L'évolution des hypothèses de l'aspect s'est faite dans le sens d'une atténuation de ce qui est rapidement apparu faire figure d'hypothèse exagérée. Ainsi Robinson (1990 : 329) remet en cause l'idée d'une part que l'aspect lexical influence le développement morphologique, en particulier dans les stades initiaux, et d'autre part que l'aspect lexical constitue le seul facteur déterminant dans la distribution de la morphologie verbale :

« While the exact pattern will vary depending on L1, L2, and individual differences between learners, verbal morphology correlates with lexical aspect at least during some stage in the development of an interlanguage »

C'est ainsi que le rôle de l'aspect lexical est revu à la baisse à la suite de la mise en lumière des rôles des langues source et cible et des facteurs individuels. De la même façon, le caractère déterminant de l'aspect lexical du syntagme verbal sur la détermination du morphème temporel n'est plus considéré que comme une influence dans le développement de la morphologie, comme le notent ci-dessous Shirai et Andersen (1994 : 133) :

« second language learners will initially be influenced by the inherent semantic aspect of verbs or predicates in the acquisition of tense and aspect markers associated with or affixed to these verbs »

Il apparaît d'ailleurs que cette influence est de plus en plus faible au cours de l'apprentissage si on en croit Robinson (1995 : 365) :

“while lexical aspect dominates inflectional choices at the lowest proficiency level, the influence of tense becomes comparable to that of lexical aspect in highest proficiency group”

L'hypothèse de l'aspect débouche sur l'idée que, dans l'acquisition de langues ayant une forme perfective et imperfective au passé, comme c'est le cas du français, les apprenants emploient d'abord un marquage temporel perfectif (passé composé), avec des événements téliques (exprimant une fin), puis élargissent leur emploi de ce temps à des verbes ayant un autre sémantisme, puis emploient la forme imperfective (imparfait) avec des verbes atéliques (états et activités) puis éventuellement étendent leur emploi du temps verbal à d'autres verbes d'aspect lexical différent (Shirai et Kurono 1998).

Si l'observation des principes développementaux nécessite des études longitudinales ou pseudo-longitudinales, l'observation des principes distributionnels peut se faire, et se fait d'ailleurs souvent, à partir d'études transversales. Assez peu d'études en milieu scolaire se consacrent à l'évolution des principes de distribution. L'hypothèse de l'aspect, telle que nous la trouvons formulée chez Shirai et Kurono (1998), est confirmée par de nombreuses études. Comme nous l'avons vu, toutes les études dont nous disposons en français L2 confirment l'apparition du passé composé avant celle de l'imparfait. Si l'on considère un apport plus spécifique de l'hypothèse de l'aspect qui est le fait que le passé composé apparaît d'abord avec des verbes téliques tandis que l'imparfait apparaît avec des verbes atéliques, nous remarquons que cette idée est également validée par l'étude empirique de la distribution des formes verbales dans les corpus d'apprenants. En effet, la deuxième hypothèse selon laquelle l'imparfait est associé à des verbes atéliques est confirmée par de nombreuses études, à commencer par toutes celles qui remarquent que les premiers emplois de l'imparfait se font avec les verbes *être* et *avoir* (Brum de Paula 1998, Kihlstedt 1998, Bardovi-Harlig et Bergström 1997, Kaplan

1987, Schlyter 1990 et même Giacalone-Ramat 1995 pour l'italien), puis avec des verbes modaux, puisque ces verbes sont atéliques. Le processus d'extension de l'imparfait à des verbes téliques est commenté par Bergström (1997). Tandis que les natifs emploient l'imparfait dans la tâche de récit de film avec trois types de verbe différents (verbes d'état, d'activité et d'accomplissement), les apprenants anglophones, remarque effectivement l'auteur, emploient l'imparfait exclusivement avec les verbes d'état (atéliques) au début de l'apprentissage, puis étendent cet emploi aux verbes d'activités (atéliques) et d'accomplissement (téliques) en troisième année. Ces résultats confirment ainsi la première hypothèse du développement de l'imperfectif. Quant à l'hypothèse distributionnelle de développement du passé composé, la forme perfective du passé, elle est en partie remise en question à l'épreuve des faits. En effet, Bergström, qui étudie notamment le développement du passé composé dans trois groupes de niveau différent, remarque que, dès le début de l'apprentissage, le passé composé est effectivement associé à des verbes de mode d'action spécifique, mais selon une distribution dynamique (activité, accomplissement, achèvement)/ non dynamique (état) et non comme le stipule l'hypothèse de l'aspect, à savoir télique (accomplissement, achèvement)/atélique (état, activité). En cela les résultats de Bergström sur l'acquisition du français par des anglophones confirment les résultats de Kihlstedt (1998) et Schlyter (1990) qui utilisent comme Bergström les catégories lexicales aspectuelles de Vendler (1967). Les résultats des auteurs ci-dessus se distinguent néanmoins de ceux de Bardovi-Harlig (1995) concernant l'anglais L2, étude qui, quant à elle, valide l'hypothèse de Shirai et Kurono (1998). Rappelons pour explication que cette hypothèse a été comme d'autres élaborée à partir de l'étude de l'anglais L2. Notons que ceci fait apparaître une certaine homogénéité des résultats des études sur l'acquisition du français L2, lesquels ne sont pas comparables avec des résultats portant sur d'autres langues cibles. Les résultats de Bergström soulèvent par conséquent la question de savoir si les principes distributionnels diffèrent selon les langues en présence.

L'étude des traits distributionnels se distingue des études précédentes dans la mesure où on ne se pose plus la question de savoir si une forme verbale est fonctionnelle, mais selon quels principes se fait sa distribution dans le corpus. Se demander si une forme est fonctionnelle revient à s'interroger non seulement sur la correspondance sémantique entre la valeur du temps verbal et la valeur de l'aspect lexical du verbe mais aussi sur la validité de son emploi en contexte, sur un aspect énonciatif/pragmatique : est-ce qu'un natif aurait employé ici un passé composé ou un imparfait ? Souvent, dans les études distributionnelles, on ne considère plus qu'une dimension : la correspondance temps verbal/aspect lexical. La notion de fonctionnalité disparaît ainsi partiellement des critères d'évaluation des lectures. Autrement dit, on isole le syntagme verbal de son contexte. Ainsi, on peut considérer qu'un imparfait (IMP) est fonctionnel parce qu'il est employé avec un verbe d'état mais si

cela se fait dans un premier plan discursif conjugué à un verbe comme *la voiture s'est renversée et il était propulsé*, force est de constater que l'imparfait, bien qu'employé avec un verbe d'état, n'est pas fonctionnel de part le contexte discursif. Il ne faudrait pas masquer la complexité de l'acquisition et comme le souligne Labeau (2002) en conclusion de sa thèse, les hypothèses distributionnelles ont tendance à nous renvoyer à une vision simplifiée de l'acquisition. Howard (2002a) souligne également qu'il convient d'adopter une approche plus nuancée pour analyser les relations entre les facteurs multiples qui affectent l'emploi de la morphologie temporelle. On peut aussi évoquer la nécessité de prendre en compte avec le contexte, non seulement le temps des autres énoncés de la proposition, mais aussi les adverbes temporels qui peuvent infléchir le temps du verbe. De plus, il y a dans la recherche de la fonctionnalité d'une forme l'idée que ce sont des paires temporelles qui se mettent en place comme PC/IMP, alors que dans les études distributionnelles, on ne considère pas nécessairement l'interaction entre ces formes.

Par ailleurs, on remarque que l'hypothèse de l'aspect recouvre en grande partie l'hypothèse selon laquelle les apprenants acquièrent d'abord les fonctions prototypiques d'une forme avant d'en acquérir les fonctions non-prototypiques. Brum de Paula (1998) remarque dans son étude de l'acquisition du français par des apprenants brésiliens que les premières occurrences du passé composé et de l'imparfait sont associées à des catégories lexicales aspectuelles distinctes, respectivement des verbes à deux états (procès transitionnels) et à zéro ou un état, ce qui correspond *grosso modo* à l'opposition télique/atélique. Brum de Paula commente en soulignant que le passé composé et l'imparfait émergent donc dans des contextes proto-typiques au perfectif et l'imperfectif, comme cela a été également montré par Garat (1996) et Paprocka (2000), et selon les caractéristiques inhérentes des verbes, ce qui selon Noyau (1996) « témoigne plutôt du fait que la morphologie est du point de vue du traitement cognitif un phénomène partiellement lexical » et non un marquage exclusivement aspectuel.

Ceci dit, l'avantage des études distributionnelles est de rendre compte du domaine couvert par une forme. En effet, on peut imaginer un emploi des temps tout à fait fonctionnel mais limité à certains contextes, à savoir par exemple l'imparfait avec les verbes d'état. Comme l'apprenant peut n'employer que ce qu'il connaît et ne pas employer ce qu'il ne connaît pas, la fonctionnalité d'un temps verbal pourrait occulter une dimension importante de la maîtrise de langue étrangère qui consiste à employer en contexte approprié différentes fonctions d'une forme et non les fonctions les plus fréquentes.

#### 2.2.4. L'hypothèse du discours

L'hypothèse du discours s'inspire également des théories de sémantique temporelle et notamment des travaux de Hopper (1979, 1982) sur la distribution des temps verbaux dans le discours selon les plans discursifs (premier plan et arrière plan). Cette hypothèse, qui stipule que les apprenants emploient des temps verbaux distincts afin de distinguer dans le discours les événements de premier plan de ceux d'arrière plan, se développe indépendamment des hypothèses de l'aspect. Selon Hopper (1979) qui étudie les marqueurs aspectuels dans plusieurs langues, l'aspect ne peut pas être compris sans référence à l'organisation discursive du texte et en particulier à l'organisation des événements selon les deux plans principaux du discours que sont le premier plan et l'arrière plan. Le premier plan présente des événements faisant partie de la structure squelettale du discours (Hopper 1979) et consiste en énoncés qui, s'enchaînant, traduisent le déplacement de l'*origo* sur l'axe temporel. L'arrière-plan ne présente pas d'événements principaux mais des informations susceptibles de compléter celles du premier plan. Hopper note que ce partage de l'information en deux plans et la distribution qui s'ensuit est une propriété universelle du discours narratif. A partir de là, il n'est pas très étonnant que les travaux de Hopper aient donné lieu en acquisition de langue seconde à l'hypothèse de l'aspect. En effet, si la construction du discours en premier plan et arrière plan avec une distribution contrastée des temps verbaux est universelle, cela devrait favoriser l'apprentissage des temps verbaux chez des apprenants de L2, notamment lorsqu'il existe dans la langue cible deux temps du passé, du moins à l'oral, comme c'est le cas en français avec le passé composé et l'imparfait. Notons ici que si l'on conjugue l'hypothèse du discours à l'hypothèse de l'aspect dans sa version la plus récente (Shirai et Kurono 1998), cela signifie que l'imparfait est employé à l'arrière plan et d'abord avec des verbes d'état tandis que le passé composé est employé au premier plan et d'abord avec des verbes dynamiques. Et l'on pourrait noter avec Salaberry que cet usage correspond à un emploi proto-typique de ces temps verbaux. Cet usage pourrait d'ailleurs donner lieu à une troisième hypothèse qui est une hypothèse de distribution de certaines classes lexicales de verbes selon les plans du discours...

Comme l'hypothèse de l'aspect lexical, cette hypothèse se heurte cependant à la difficulté d'expliquer certains emplois. De plus, on pourrait formuler à l'égard de l'hypothèse du discours en acquisition la même critique que fait Vet (1991) à propos de l'usage de la métaphore spatiale *foreground vs background* de Weinreich (1973) pour décrire la structure temporelle du récit : même si cette hypothèse est intuitivement satisfaisant, elle court le risque de la circularité : la seule façon de savoir formellement, si tel événement appartient au premier plan ou à l'arrière plan est précisément de s'appuyer sur la présence d'un marqueur d'aspect ou de temps.



Dans le développement de la référence au passé en milieu scolaire, on remarque donc que certaines fonctions peuvent précéder la forme qui les encode dans la langue cible. Le présent peut ainsi avoir valeur d'imperfectivité avant même l'émergence de l'imparfait (Kaplan 1987). On remarque également que les apprenants emploient préférentiellement certains tiroirs verbaux avec certains verbes selon leur aspect lexical, de la même façon qu'ils ont recours à des principes de distribution discursifs. En d'autres termes lorsqu'on compare l'ordre de développement fonctionnel on s'aperçoit que celui-ci obéit à certains principes développementaux (distributionnels ou plus généraux : passage de formules préfabriquées à l'analyse, emploi de formes proto-typiques et extension aux formes moins proto-typiques) sans que l'on puisse en la matière dégager un ordre immuable d'émergence de notions temporelles et aspectuelles.

Le développement fonctionnel ne nous renseigne point toutefois sur les rythmes de développement et sur les facteurs explicatifs des différences interindividuelles de rythme acquisitionnel.

### 2.3. Les rythmes d'acquisition

La plupart des études évaluent les rythmes de développement des lectures d'apprenants en les qualifiant de «lent», «relativement lent» ou «plutôt rapide». Si l'on en croit ces qualificatifs, le développement de l'imparfait est toujours très «lent». Mais à y regarder de plus près, on s'aperçoit que certains apprenants le développent au terme de cinq ans de cours (Kihlstedt 1998), tandis qu'il émerge parfois au terme de six mois dans le lecte d'autres apprenants (Paprocka 2000). De la même façon, on lit souvent que l'imparfait est d'abord employé avec des verbes d'état puis beaucoup plus tard avec des verbes d'activité. On peut penser que «beaucoup plus tard» est une durée variable d'une étude à une autre, et notamment de la durée d'observation. Par ailleurs, les apprenants suédophones (Kihlstedt 1998), beaucoup plus avancés dans leur cursus universitaire que les apprenants brésiliens (Brum de Paula 1998) avec un apprentissage de la L2 qui date du lycée, ne progresseraient ainsi pas au même rythme que les apprenants brésiliens pour des raisons encore faiblement explorées, ce qui nous incite à avancer que les rythmes de développement font partie des choses moins bien connues des chercheurs en acquisition de L2.

### **2.3.1. D'une étude à l'autre**

A notre connaissance aucune étude comparative n'a mesuré le développement de la référence au passé à la lumière de l'instruction reçue (en termes qualitatifs et quantitatifs) dans un contexte et dans un autre. Les quelques études de ce type portent en général plutôt sur la qualité de l'instruction (par exemple, explicite *vs* implicite) (*cf.* Hendrix, Housen, Pierrard 2000 pour l'influence d'un enseignement explicite sur la production du conditionnel présent). Comment expliquer ce phénomène ? Si l'on compare ces résultats avec ceux observés en milieu naturel, on impute volontiers la rapidité du développement morphologique au contexte d'enseignement. Seulement nous souhaiterions aller plus loin dans l'analyse et expliquer à présent pourquoi nous observons de telles différences entre deux études situées en contexte scolaire. Il nous semble pouvoir ainsi essayer d'identifier dans le contexte scolaire les facteurs déterminant le rythme du développement de la référence au passé, sachant bien entendu que ces facteurs exercent leur influence conjointement à d'autres facteurs tels que la langue source par exemple. D'où l'intérêt d'analyses multifactorielles en milieu scolaire : des analyses qui ne mesurent pas seulement des corrélations entre un facteur et un phénomène mais qui montrent l'effet relatif de plusieurs facteurs sur un phénomène, sachant que d'autres facteurs peuvent également être à l'origine de ce même phénomène.

**Tableau 2.4.** Durée d'exposition et émergence des temps du passé d'après les travaux sur l'acquisition de la morphologie temporelle en français L2

Étude	Exposition à t <sub>1</sub> *	Temps passé à t <sub>1</sub> *	Développements morphologiques ultérieurs	Autres L2	Données macro-contextuelles
<b>Kaplan 1987</b> Université anglais	70	PC	IMP formel (+ 140) PC en contexte approprié (+ 280)		IMP enseigné avant PC enseignants font référence au passé au moyen du PC dans 84 % des cas.
<b>Paprocka 2000</b> Lycée polonais	84	PC et IMP	PC employé en contexte approprié (+ 650) mais pas l'IMP	anglais	Manuel Nouveau sans frontières 6 h/sem.
<b>Bergström 1995</b> Université anglais	90	PC et IMP	6 <sup>ème</sup> semestre, distribution quasi native de PC et IMP		?
<b>Myles, sous presse</b> Collège anglais	141	aucun	quelques formes analytiques avec <i>être</i> et <i>avoir</i> , ni PC ni IMP (+ 254 h)		
<b>Brum de Paula 1998</b> Université brésilien	200	PC et IMP (rare)	augmentation du nombre de IMP (2 <sup>ème</sup> cycle) et extension de ses fonctions (4 <sup>ème</sup> cycle)	Gab : anglais et allemand	
<b>Sun 2003</b> Université chinois	288	PC (rare)	IMP (+ 900 h) PC/IMP contraste aspectuel (+ 1600 h)	anglais	18h/ semaine. Manuel Français conçu par et pour sinophones progression morphologique : + 220 h, PC et présent ; + 900h, tous les temps du français
<b>Herschensohn 2001</b> Université anglais	500	PC et IMP ( <i>être</i> et <i>avoir</i> )	89 % formes morphologiquement correctes accord avant temps catégories fonctionnelles mais flexion parfois défective		Emma : 5 h / sem. + multimédias activités communicatives et correction formelle Chloé : immersion totale en France
<b>Salaberry 1998</b> Université anglais	800	PC et IMP	PC → verbes d'achèvement IMP → verbes d'état		Manuel Deux mondes, 12 chapitres dont 4 consacrés au passé composé et à l'imparfait + vidéo La marée consacrent environ 4 heures quotidiennes à étudier le français en dehors de la classe
<b>Garat 1996</b> Université espagnol	≥ 1100	PC et IMP (rare)	IMP en contexte approprié (+ 1700 h)		Cours intensifs : pratique grammaire, phonétique
<b>Kihlstedt 1998</b> Université suédois	≥ 1200	PC et IMP	IMP non approprié (+ 1700 h)	anglais	Séjours en France 4-12 mois
<b>Labeau 2002</b> Université anglais	≥ 1500	PC, IMP, PQP		souvent allemand	1 an en pays francophone au cours de l'enquête

Sources : Les données figurant dans ce tableau sont extraites des études mentionnées dans la première colonne mais les conversions (en heures d'enseignement, par exemple) relèvent de nos propres calculs faits à partir des données présentes dans les publications ou de données obtenues par ailleurs sur le système éducatif du pays en question valable au moment du recueil des données. Il s'agit d'une première approche de l'effet quantitatif de l'instruction sur le développement des temps du passé.

\* Remarquons que t<sub>1</sub> correspond au premier enregistrement dans le recueil des données ou à l'enregistrement effectué auprès des apprenants les moins avancés de l'échantillon dans le cas d'études pseudo-longitudinales. On peut penser que ce moment est partiellement déterminé en fonction de la variété morphologique présente dans les langues d'apprenants.

On remarque, à la lecture du tableau précédent, que la plupart des études font état de la présence formelle des deux temps verbaux du passé, PC et IMP, dès les premiers enregistrements. Seule l'étude de Sun (2003) rend compte, à une date proche du début de l'apprentissage, de l'absence du PC. D'autres études comme Bergström (1997) mais aussi Paprocka (2000) ou Kaplan (1987) mentionnent les faibles occurrences de ce temps que seuls quelques apprenants emploient, mais de façon sporadique. Dans l'étude de Brum de Paula (1998), le PC est bien répandu mais l'IMP est épisodique.

L'ordre de développement formel et fonctionnel déjà relevé auparavant est confirmé puisqu'on relève trois périodes, une période où le PC émerge mais pas l'IMP ; puis le PC est plus fréquent et l'IMP apparaît ; puis le PC devient fonctionnel mais pas l'IMP qui s'est étendu à plusieurs verbes mais dont l'emploi est encore largement proto-typique.

Comme nous l'avons déjà remarqué auparavant, les fonctions de l'IMP sont plus difficiles à acquérir que celles du PC. Mais l'apparition formelle de ces temps verbaux comme leur emploi en contexte approprié se font après un nombre d'heures d'enseignement variables d'une étude à une autre. On remarque aussi qu'à nombre d'heures d'input égal (environ 200 h) et alors que le PC a été enseigné, le PC a émergé (Brum de Paula 1998) ou pas (Sun 2003). On peut se demander dans quelle proportion cette variation est imputable à la langue source et à des variables contextuelles comme la méthode d'enseignement ou l'apparition de ces formes verbales dans les progressions d'enseignement. En l'absence de données disponibles concernant ces facteurs, nous ne faisons pour l'instant ici que soulever la question. Cependant, les divergences que l'on peut mettre en évidence d'une étude à une autre sur le développement de la référence au passé en milieu scolaire ne sont pas nécessairement dues à des variables contextuelles. Elles peuvent en effet résulter de différences de cadre d'interprétation ou /et de prélèvement des données.

On s'accorde souvent à penser que la différence principale entre des apprenants guidés et non guidés est finalement une différence de rythme. Grâce au caractère institutionnel de l'apprentissage, les apprenants guidés atteindraient plus rapidement une variété avancée dotée d'un marquage du temps et de l'aspect dans des contextes appropriés. Si l'on reprend la terminologie de Bartning (1997), cela signifie que les caractéristiques des apprenants avancés se traduisent par une progression rapide au-delà d'une variété de base et non par un parcours développemental spécifique. L'école accélérerait le processus acquisitionnel, ce qui tendrait à montrer l'efficacité des règles pédagogiques et des connaissances explicites en matière d'apprentissage. Comment en effet expliquer ce phénomène, si ce n'est par la différence de nature de l'input, à savoir que les apprenants guidés sont exposés à des

données fragmentées et à des connaissances métalinguistiques qui leur permettent d'analyser les formes et les fonctions de la langue cible, ce qui faciliterait leur appropriation et leur emploi en contexte ? Ceci ne remet pas en question la complexité du processus car, bien que facilitée, l'appropriation n'est pas immédiate et il peut s'écouler un temps important en milieu scolaire entre l'exposition à une forme et son apparition dans le discours spontané de l'apprenant ainsi qu'un temps parfois encore plus important entre l'émergence formelle et l'emploi fonctionnel, c'est à dire en contexte approprié. Ces durées cumulées restent toutefois plus courtes que celles observées en milieu naturel.

Il peut paraître délicat et relativement risqué de comparer le rythme de développement des uns et des autres, en raison de la difficulté, d'une part de trouver une mesure commune, et d'autre part de pouvoir évaluer le temps d'exposition des apprenants non scolaires à la langue. Cet essai a toutefois été fait par Schlyter (2002) afin de comparer l'emploi de pronoms clitiques auprès d'un échantillon d'apprenants scolaires et non scolaires. C'est ce que nous nous emploierons à faire dans un deuxième temps. Dans un premier temps, nous souhaitons faire quelques comparaisons possibles à la simple lecture d'études en milieu scolaire et non scolaire.

Il apparaît d'emblée que les rythmes de développement des temps du passé sont différents d'une étude à l'autre. En effet, Starren (2001) remarque qu'au stade le plus avancé, Adbessamad, apprenant arabophone du français en contexte non scolaire, commence à employer deux formes verbales V-[e/i] et V-0, autrement dit, passé composé et présent, tendanciellement liées à deux types de verbe distincts, respectivement à 2 états et à 1 état. En d'autres termes, après près de trois ans de séjour en France, l'émergence de la morphologie temporelle chez ce locuteur est concomitante à l'émergence d'un système aspectuel. Ce constat n'est pas sans rappeler un constat similaire fait par Kaplan (1987) qui signale l'émergence tardive de l'imparfait chez des apprenants anglophones du français L2 mais signale que les apprenants n'ont pas besoin de l'imparfait pour exprimer des contrastes aspectuels. En effet, Kaplan remarque justement que le présent recouvre des situations imperfectives, alors que le passé composé recouvre des situations perfectives. L'auteur en tire la conclusion qu'un système aspectuel est déjà là au moment de l'apparition formelle de l'imparfait, lequel temps grammatical vient s'insérer à la place des temps présent. On remarque là, non seulement une dynamique intéressante d'acquisition de la morphologie temporelle, mais aussi, si on ajoute que cette distinction aspectuelle présent/passé composé survient après 6 mois d'apprentissage, un développement beaucoup plus rapide en milieu scolaire qu'en milieu non scolaire.

La plupart des recherches en acquisition de LE en milieu scolaire commencent là où certaines en milieu non scolaire terminent. Ce constat est particulièrement patent en matière de développement de la morphologie verbale. Alors que les études en milieu scolaire se sont beaucoup concentrées sur la distribution des tiroirs verbaux passé composé/ imparfait dans les lectures d'apprenants, Noyau (1999) constate qu'en milieu non scolaire « la différence aspectuelle dans le passé en français (imparfait/passé composé) n'est acquise par aucun apprenant », soulignant également que cela peut être en partie dû aux combinaisons linguistiques puisqu'en suédois L2, « l'opposition prétérit/parfait, qui est beaucoup plus perceptible, n'apparaît que chez des apprenants très avancés de l'échantillon : certains locuteurs de finnois, mais pas du tout chez les hispanophones ». Par ailleurs, notons que la fossilisation fréquente des lectures d'apprenants non scolaires empêche le chercheur de tester empiriquement l'hypothèse du continuum selon laquelle il existerait un ordre de développement universel des temps verbaux qu'emprunteraient aussi bien des apprenants scolaires que des apprenants non scolaires.

En somme, on remarque que les rythmes de développement divergent d'une étude à une autre et que ces divergences pourraient être imputables à la langue cible. C'est pourquoi nous allons interroger les études sur l'acquisition de la référence au passé afin de noter dans quelle mesure la langue source influence le développement formel et fonctionnel.

### **2.3.2. Influence de la L1 sur le développement morphologique**

Jusqu'où la variation développementale et intercontextuelle est-elle imputable à la L1 ? Nous souhaitons évaluer l'influence de la L1 à partir des études dont nous disposons et d'une piste lancée par Kihlstedt (1998) à propos de « l'influence de la catégorisation de la langue source » sur l'acquisition de la langue cible. Il s'agit en d'autres termes d'examiner le transfert notionnel et le transfert formel de la L1 à la L2. L'intérêt d'isoler un « effet L1 » est également de pouvoir ensuite mieux cerner un « effet contexte » tel que défini dans le chapitre 1.

Lorsque l'on observe des parcours acquisitionnels différents d'un corpus à un autre, dans quelle mesure ces différences peuvent-elles s'expliquer par la langue source ? Si les différences s'expliquaient par la langue source, on ne devrait pas trouver de différences de développement des temps du passé entre des corpus de même langue source. Est-ce le cas ?

Il importe de distinguer préalablement dans le développement morphologique variables et invariables.

- (2.21.) a. Ce qui ne varie pas : la progression formelle (cf. 2.1.)
- b. Ce qui varie : la progression fonctionnelle (cf. 2.2.)
- la moment de l'émergence d'un temps passé (cf. 2.3.)

Il est clair que la langue source de l'apprenant n'a aucune influence sur la progression formelle puisque cette dernière constitue un ordre invariable d'une étude à une autre. En revanche, on peut supposer qu'elle a un impact sur la progression fonctionnelle ou sur ce qu'on peut appeler le temps de gestation d'une forme comme le passé composé.

La démarche de Kihlstedt (1998 : 27-28) s'appuie sur le constat initial de la différence primordiale entre le suédois (langue source des apprenants de son étude) et le français (langue cible) :

« les formes et fonctions temporelles se chevauchent mais ne correspondent pas les unes aux autres. D'un point de vue morphologique, les deux langues ont, pour référer au passé, une forme simple, formée sur le radical du verbe et un suffixe, et une forme composée, formée à l'aide d'un auxiliaire et le participe passé. D'un point de vue sémantique, les fonctions exprimées par ces formes divergent. »

Les deux temps du passé en suédois, le *Perfekt* et le *Preteritum*, réalisent trois notions, le parfait d'un côté et l'aoriste et l'imperfectivité du passé de l'autre. Un problème qui se pose à l'apprenant suédois est le suivant: comment réaliser l'aoriste en français, grammaticalisé en suédois par le *Preteritum*? Un scénario formel va l'inciter à réaliser l'aoriste au moyen de l'équivalent formel du *Preteritum* qui est l'imparfait. Or l'imparfait en français ne réalise pas l'aoriste mais seulement le passé imperfectif. Le temps qui en français exprime la notion aoriste est le passé composé. De la même façon, les apprenants suédophones vont chercher à exprimer la notion de parfait au moyen du passé composé qui est l'équivalent formel du *Perfekt*, temps qui, en suédois, encode naturellement la notion de parfait. Seulement le passé composé a perdu sa fonction originelle de parfait et il ne peut suffire dans certains cas à exprimer un parfait. Le sens du parfait s'exprime en français moderne au moyen d'adverbes ou d'autres indices contextuels. Cette analyse contrastive des temps du passé en suédois et en français conduit ainsi Kihlstedt à s'interroger sur l'implication de la langue source, et plus généralement des langues germaniques, dans les parcours acquisitionnels de français L2, ainsi que sur la place accordée à ces questions dans la RAL :

« Quelle influence la présence d'une forme parfait dans la L1 peut-elle avoir sur l'acquisition d'une L2 sans une telle forme ? Aussi curieux que cela puisse paraître, très peu d'études ont évoqué cet aspect, malgré le grand nombre d'études portant sur des apprenants de français de langue anglaise, où il y a une forme parfait. » (p. 36)

Comme le souligne Kihlstedt, depuis le tournant des années quatre-vingt, la question de l'influence de la L1 est très peu abordée dans les études sur l'expression de la référence au passé en français L2. On peut toutefois penser, sans pour autant revenir à des hypothèses strictement contrastives, que « la typologie des langues joue un rôle important en tant que facteur qui oriente l'acquisition » (Ramat 1993, cité dans Brum de Paula 1998), notamment en l'absence de motivation intégrative, comme c'est le cas en milieu scolaire (Brum de Paula 1998).

Justement, qu'observe-t-on dans les études portant sur des apprenants anglophones du français ? Les études menées auprès de ce public présentent des résultats cohérents les uns avec les autres. A défaut de pouvoir comparer toutes ces études entre elles car elles ne portent pas toutes sur des stades acquisitionnels similaires, on peut à leur lumière esquisser une échelle temporelle d'acquisition de la référence au passé par l'apprenant anglophone. On distingue trois types d'études selon le niveau envisagé, débutant (Kaplan 1987, Bergström 1997, Myles, 2003), intermédiaire (Bergström 1997, Salaberry 1998,) et avancé (Herschensohn 2001, Labeau 2002, Howard 2002a, 2002b).

**Tableau 2.5.** Le temps de mise en place du système de référence au passé chez des apprenants anglophones

<u>Temps d'apprentissage</u>	<u>Formes et fonctions acquises</u>	<u>Référence</u>
3-6 mois	forme PC	Kaplan 87
6-9 mois	forme IMP PR imperfectif	Kaplan 87 Bergström 1995
18-24 mois	PC et IMP formels PC achèvement et IMP état PC perfectif	Salaberry 1998 Kaplan 1987
30-36 mois	IMP état et modal	Bergström 1995
> 48 mois	IMP et PC formels et « globalement » fonctionnels	Labeau 2002 Herschensohn 2001



Dans les études portant sur les apprenants anglophones, on remarque d'une part que la notion d'imperfectivité surgit environ après 6 mois d'apprentissage de la langue mais n'est pas encodée au moyen de la forme cible. On observe également que la distribution du passé composé (PC) se fait de façon systématique à partir de 18 mois d'apprentissage. Au bout de 4 ans d'apprentissage de la langue plusieurs études confirment également que les temps du passé sont globalement fonctionnels. En d'autres termes, ils sont employés dans des contextes correspondant certes à l'emploi natif de ces temps mais moins diversifiés, ce que Salaberry appelle des contextes proto-typiques. Ces résultats mis en commun montrent donc l'uniformité des parcours acquisitionnels pour des apprenants de langue source similaire, ce qui pourrait signifier qu'à L1 identique les parcours sont identiques. Il importe toutefois de tester cette hypothèse en comparant d'autres parcours acquisitionnels, et notamment en comparant l'acquisition du français par des apprenants de langues entretenant des relations typologiquement différentes avec le français. On ne peut conclure à l'influence de la langue source que si cette situation de départ a une influence identifiable sur les parcours acquisitionnels.

Les études dont nous disposons sur l'acquisition du français en milieu scolaire ne permettent pas de faire des comparaisons translinguistiques d'envergure comme cela a été le cas lors du projet européen ESF sur l'acquisition de la langue cible par le travailleur immigré en immersion. Cependant les langues étudiées (suédois, anglais, espagnol, portugais, polonais, chinois, vietnamien) sont par rapport au français L2 dans une situation typologique intéressante susceptible de nous indiquer une influence formelle ou conceptuelle de la L1.

Il apparaît d'emblée que les formes et les valeurs sémantiques des temps verbaux en français et dans les L1 prises en compte dans les études sur la référence au passé se chevauchent. Même dans le cas des langues romanes, il n'y pas, au niveau de l'expression sémantique et formelle du passé, de recouvrement total avec le français. Ces différences peuvent rendre compte de certaines formes idiosyncrasiques dans l'acquisition. On remarque en tout cas que la langue source la plus distincte du français tant au niveau sémantique que formel est le chinois et si nous comparons l'acquisition de la référence au passé chez des sinophones avec l'acquisition de la référence au passé chez des apprenants de langue romane, les apprenants brésiliens par exemple, on remarque que le passé composé et l'imparfait émergent beaucoup plus précocement chez des apprenants brésiliens que chez des apprenants chinois. En effet à nombre d'heures sensiblement égales (200 h pour les apprenants brésiliens et 220 heures pour les apprenants chinois) et en l'absence de contact extra-scolaire avec le français, les apprenants chinois emploient quelques rares formes de PC et aucune forme d'imparfait tandis que ces deux formes ont émergé dans les lectures d'apprenants brésiliens. De la même façon, on

peut comparer l'étude de Garat (1996) avec celle de Kihlstedt (1998) en raison d'une population similaire à la fois de par la durée de leur apprentissage du français et par une situation de départ quasi-identique : les apprenants ont appris le français pendant 5 ans environ et au moment où l'étude commence, ils emploient dans leurs productions orales à la fois le passé composé et l'imparfait. En dépit de situations initiales comparables, les situations finales telles que les études longitudinales de Garat (1996) et Kihlstedt (1998) en rendent compte ne témoignent pas au bout de deux ans d'un même état final. En effet, au terme de deux ans d'apprentissage universitaire, les apprenantes hispanophones parviennent à un emploi approprié du passé composé et de l'imparfait en contexte, ce qui n'est pas le cas des apprenants suédophones qui, en dépit de séjours en France que les hispanophones, elles, n'ont pas effectué, présentent des difficultés à employer l'imparfait en contexte approprié. Ne faut-il pas imputer ces différences à une proximité typologique plus grande entre l'espagnol et le français qu'entre le suédois et le français, notamment au niveau sémantique? Ces deux comparaisons (Sun 2003/Brum de Paula 1998 et Garat 1996/Kihlstedt 1998) illustrent une possible influence de la langue source sur les rythmes de développement et par conséquent sur les principes qui guident l'appropriation des formes et des fonctions temporelles et aspectuelles de la langue cible et confirment ainsi l'intuition de Kihlstedt (1998).

### **2.3.3. L'influence de la progression**

A la lecture du tableau 2.4., on remarque que le passé composé est employé par tous les locuteurs observés mais il convient de noter que dans tous ces cas de figure ce temps a également été enseigné. Dans le cas de l'IMP, il n'apparaît pas dans le corpus des apprenants débutants observés par Sun (2003), et pour cause, il n'a pas été enseigné. Dans les autres études, l'imparfait a également été enseigné. Il apparaît dès après 84 heures d'enseignement auprès des collégiens polonophones qu'observe Paprocka (2000), ce qui s'explique par le fait qu'il apparaît également très tôt dans la progression linguistique du manuel *Nouveau Sans Frontières* qu'utilisent les apprenants en classe de langue étrangère. Pour autant, il n'apparaît pas de façon aussi nette que le passé composé, de nombreuses études soulignent que ces occurrences sont rares. Cela signifie que la progression d'enseignement détermine l'emploi des formes verbales temporelles du français mais ne peut à elle seule suffire à expliquer tous les phénomènes d'emploi et de non-emploi. Le fait que la plupart des études commencent à partir du moment où la morphologie temporelle a été enseignée est un biais qui ne nous permet pas de savoir ce que ferait un apprenant scolaire en situation de référence au passé lorsqu'il n'a pas été exposé aux moyens morphologiques d'encoder la notion sémantique d'antériorité.

## 2.4. Existe-t-il une variété de base en milieu scolaire ?

### 2.4.1. La notion est-elle transférable ?

Si les chercheurs sont certainement unanimes sur le fait que les apprenants scolarisés se distinguent des apprenants non scolarisés en premier lieu par le fait que leur lecte se développe au-delà, voire bien au-delà, de la variété de base, une question cruciale reste à nos yeux en suspens: des apprenants scolarisés développent-ils pour autant, au cours de leur acquisition de L2, une « variété de base » telle qu'elle a été définie pour des apprenants en contexte non scolaire (Klein et Perdue, 1997) ? Les auteurs ont toujours insisté sur le fait que ces affirmations sur la variété de base ne valent pas pour le contexte scolaire. Dans un article récent, Klein (2000) consacre le dernier paragraphe à expliquer pourquoi la variété de base ne se rencontre pas en milieu scolaire :

« Dans l'acquisition scolaire d'une langue seconde, l'apprenant ne s'approprie pas ce que sa faculté de langage naturelle, confrontée à un certain input, lui transmet, mais ce qui lui est présenté pendant le cours. Et si on lui présente la flexion des verbes forts et des verbes faibles, il va s'efforcer de les apprendre. Une forme langagière comme la variété de base, aussi efficace soit-elle pour la communication, n'est pas enseignée ni d'ailleurs tolérée ; elle s'écarte trop des normes de la langue cible. C'est pourquoi l'apprenant dans l'acquisition scolaire d'une langue seconde ne va pas la produire»<sup>7</sup>

Selon Klein, la classe n'est pas un environnement propice au développement d'une variété de base. Les pratiques correctives ont pour conséquence de détourner les apprenants de la communication dont l'objectif n'est pas tant de communiquer que de produire des énoncés grammaticalement corrects. Ces remarques s'inscrivent d'ailleurs dans le sillage de la note de bas de page de l'article de 1997 sur la variété de base selon laquelle il existe des divergences cruciales du fait de l'enseignement entre l'acquisition en classe et en dehors de la classe.

Toutefois, et en dépit des mises en garde réitérées des tenants de la variété de base (Dietrich, Klein, Noyau 1995, Klein et Perdue 1997, Klein 2000), cette proposition conquiert les chercheurs en classe de langue qui s'interrogent sur l'existence d'une variété de base dans des lectes d'apprenants scolarisés, une interrogation qui reste entièrement en suspens en raison de la divergence des réponses apportées. Deux réponses sont envisagées que l'on peut résumer sous la forme de deux hypothèses :

1. Hypothèse 1 (Bardovi-Harlig 1999, Myles 2003, 2004, Bartning et Schlyter 2002), que l'on peut appeler l'hypothèse de la continuité : les apprenants scolaires connaissent aux stades initiaux un développement de langue similaire à celui des apprenants non scolaires (énoncés sans verbe, énoncés avec verbe non fléchi, marquage discursif et lexical de la temporalité) mais ils « dépassent » les apprenants non scolaires en ce qu'ils développent dans la quasi-totalité des cas des variétés plus avancées et que leur lecte est caractérisé par un degré de correction formelle plus élevé.
2. Hypothèse 2 (Herschensohn 2001, Brum de Paula 1998, Paprocka 2003) ou hypothèse du clivage : les apprenants scolaires connaissent des parcours développementaux différents de ceux observés chez des apprenants non scolaires en ce qu'ils ne traversent pas de phase lexicale et emploient dès les stades initiaux des formes verbales morphologiquement marquées.

La question principale ici concerne la morphologie verbale. Les deux hypothèses s'accordent à reconnaître des marques formelles de morphologie cible dès les stades initiaux. Cependant les interprétations de ce phénomène divergent : les marques de morphologie sont-elles en trompe-l'œil (hypothèse 1) ? Autrement dit, s'agit-il de marques de surface uniquement qui ne nous permettent donc pas de conclure à la maîtrise de la morphologie de la langue cible ? A l'inverse, doit-on considérer que ces marques de surface correspondent à des structures profondes, autrement dit que la morphologie est maîtrisée par l'apprenant (hypothèse 2) ? Surgit ici cependant une autre question : peut-on tester empiriquement ces deux positions ?

Les recherches en milieu scolaire sont souvent confrontées à cette difficulté lorsque dès les premiers enregistrements, après 6 mois d'apprentissage, les « sujets localisent chaque situation dans le temps à l'aide de la morphologie verbale » (Carol 1995), parfois même avec plusieurs temps verbaux (Brum de Paula 1998, Paprocka 2000). Les apprenants se trouvent-ils déjà à un stade au-delà de la phase lexicale ? Ou bien n'ont-ils de toute façon jamais traversé la phase lexicale puisqu'ils ne gravissent pas la même échelle implicationnelle que des apprenants non scolaires ?

---

<sup>7</sup> Traduction libre de l'auteur d'après l'original.

Il est relativement difficile de comparer des développements qui, pour les uns, se situent dans des stades essentiellement pré-morphologiques et pour les autres dans des stades post-morphologiques. La zone commune attestée dans les recherches en milieu scolaire et en milieu non scolaire est finalement celle qui correspond à la mise en place de la morphologie temporelle (au moins deux formes verbales émergent avec une distribution systématique en fonction de valeurs sémantiques et discursives). Même si le phénomène s'observe dans les deux contextes, il nous semble toutefois que nous n'avons pas exactement affaire aux mêmes modalités. En effet, chez les apprenants non guidés, cette phase est très riche dans la mesure où se met en place la morphologie temporelle fonctionnelle, mais aussi les catégories telles que le sujet, le verbe, et l'accord. De la même façon cette phase est d'autant plus dense que l'on constate non seulement l'émergence de l'auxiliaire mais aussi de façon concomitante l'émergence de l'imparfait sur des verbes de copule, comme chez Abdessamad [*se*]/[*sete*]. Il semble qu'en milieu non scolaire, tout émerge à la fois, alors qu'en milieu guidé, la chronologie des acquisitions semble plus marquée.

#### **2.4.2. L'hypothèse du continuum**

On peut également penser que le développement linguistique se déroule le long d'un continuum identique pour les apprenants guidés et non guidés, la différence essentielle entre les uns et les autres étant une différence de rythme de développement (Bartning et Schlyter 2002). Dans cette perspective, les apprenants guidés connaissent effectivement, même si c'est au cours d'une période relativement brève, une variété de base. Selon Myles (2003), le développement morphosyntaxique chez des collégiens anglophones apprenant le français L2 passe ainsi par trois phases distinctes : une phase sans verbe, puis une phase verbale a-fonctionnelle avant que n'émerge, et c'est la troisième phase de ce développement, la morphologie temporelle.

Cet enchaînement n'est pas sans ressembler à la mise en place de la morphologie verbale chez les apprenants issus du projet ESF selon une échelle NUO-NFUO-FUO (Perdue et al. 2002). Bartning et Schlyter (2002) estiment également pouvoir en l'état actuel de la recherche rejoindre les deux bouts d'un continuum acquisitionnel, soit construire une passerelle entre les stades post-basiques et les stades avancés inférieurs, ce qui revient à admettre que les apprenants avancés connaissent, au cours de leur acquisition de langue étrangère, un état de langue similaire à la variété de base. Pour ce faire, les auteures montrent dans les corpus des apprenants suédophones scolarisés des signes manifestes d'un développement naturel ou en tout cas de la présence d'une phase lexicale par exemple. On le voit

à l'exemple du verbe *prendre* qui apparaît pendant longtemps sous sa forme non fléchie dans des langues d'apprenants scolarisés. Notons que la démarche inverse qui consisterait à montrer dans les lectures d'apprenants non scolaires des signes de développement morphosyntaxique avancé n'est pas envisagée simplement du fait que les lectures d'apprenants fossilisent à un stade antérieur.

Dans son article de synthèse sur le développement des systèmes aspectuo-temporels, Bardovi-Harlig (1999), sans pour autant reprendre ce terme de variété de base, va toutefois dans ce sens en retraçant un parcours de développement commun à des apprenants issus des deux contextes. Comparant les parcours acquisitionnels mis en évidence en milieu naturel par Meisel (1987) pour l'allemand et Schumann (1987) pour l'anglais avec ceux qu'elle observe chez des apprenants scolarisés de l'anglais, elle met aussi en évidence trois stades acquisitionnels communs en milieu scolaire et non scolaire :

Stade 1 : Pas d'emploi systématique de la morphologie aspectuo-temporelle. L'étayage, les références implicites, les contrastes entre événements, l'ordre chronologique permettent l'expression de la référence temporelle.

Stade 2 : La référence au passé est exprimée au moyen d'adverbes et de connecteurs.

Stade 3 : Apparition de la morphologie verbale mais pas encore de façon systématique, adverbes nombreux, morphologie et adverbes proportionnellement inverses.

Même si Bardovi-Harlig note que les apprenants scolaires connaissent un stade ultérieur, très rarement atteint par les apprenants en contexte naturel étudiés jusqu'à aujourd'hui et caractérisé par un taux élevé d'emploi de la morphologie en contexte, elle souligne également que les apprenants traversent dans leur développement de langue étrangère une phase de développement caractérisée par l'absence de morphologie aspectuo-temporelle fonctionnelle, un trait caractéristique de la variété de base. De la même façon, on a beaucoup insisté récemment sur le fait que les apprenants scolaires au début de leur apprentissage développaient des formes appelées *chunks* en anglais.

E. Diehl (1999) a mené une vaste recherche longitudinale (*DILf Genfer Projekt*) sur plus de quatre ans sur l'acquisition de l'allemand au collège par des élèves francophones de Genève au terme de laquelle elle dresse plusieurs grilles de progression très intéressantes, et notamment une grille de progression morphosyntaxique qu'elle commente en soulignant les nombreuses similitudes avec les parcours naturels observés surtout dans les études ESF et en faisant également remarquer qu'au début

de l'apprentissage en milieu scolaire, les élèves emploient de nombreuses formules préfabriquées ou *chunks* qui pourraient donner l'illusion que les apprenants ont dès leurs premiers pas dans l'acquisition de l'allemand une compétence grammaticale. Mais on remarque, notamment en matière de morphologie verbale, que ce système *a priori* parfait se déconstruit dans une deuxième phase avant de se reconstruire et de se diversifier progressivement dans des phases ultérieures, selon le modèle de l'apprentissage en U (*U-shaped behavior*). Myles (2004) abonde dans ce sens face au même constat fait à partir de l'interlangue d'apprenants anglophones débutants du français. On pourrait dire ici que la phase des *chunks* en milieu scolaire présente de nombreuses similitudes avec la phase pré-morphologique en milieu non scolaire. Dans les deux cas, la variation morphologique (au niveau de la base du verbe et du morphème verbal) est une sorte de trompe-l'œil (essentiellement pour le chercheur) qui ne renvoie pas à une compétence fonctionnelle. Remarquons toutefois que ces deux phases préliminaires se distinguent par le fait que les formules produites par l'apprenant sont une transposition formelle d'un même syntagme bien ordonné employé fréquemment à l'écrit ou à l'oral en classe, avec un verbe fléchi dans le cas d'un syntagme verbal, dans diverses situations de communication, tandis que les locuteurs de la variété de base emploient d'une situation à une autre une variété de formes verbales, sans que l'on puisse en déduire quelques régularités que ce soient. Ces phases initiales en contexte scolaire et non scolaire se distinguent par conséquent par la nature de la variation sur le verbe : les apprenants scolaires, contrairement aux non scolaires, présentent des formes figées avec un haut degré de correction grammaticale tandis que les apprenants non scolaires ont tendance, par exemple, à omettre l'accord ou à employer des formes non fléchies du verbe, ce qui pourrait présager de modalités d'appropriation différentes, antérieures et futures.

Un concept de plus en plus fréquent dans les études en acquisition est celui de *bootstrapping* (littéralement chausse-pied). Chez l'enfant par exemple, Höhle et al. (2000) montre que la prosodie est un *bootstrapping* à l'acquisition de la syntaxe. En effet, l'enfant est capable de reconnaître selon la prosodie si un énoncé est correct ou pas, et les séquences prosodiques lui donnent des informations sur le placement des catégories fonctionnelles de l'énoncé. Dans l'approche fonctionnaliste, selon Habertzettl (2001), le lexique pourrait également être conçu comme une sorte de *bootstrapping* pour l'acquisition de la syntaxe. Ici, on pourrait dire que les *chunks* sont une sorte de *bootstrapping* très efficace pour l'acquisition de la morphologie. Dans cette optique, on peut penser *a contrario* que l'absence de cet effet de levier rend l'émergence de la morphologie difficile dans des lectures d'apprenants non scolaires ne réunissant pas ces conditions initiales. D'où des effets précoces de fossilisation.

En somme, on voit bien qu'en dépit de mises en garde répétées sur la non-pertinence de la variété de base en milieu scolaire par les tenants de la théorie eux-mêmes, la théorie de la variété de base s'est révélée pertinente en milieu scolaire pour décrire la faible variation temporelle ou les énoncés préfabriqués. Des différences de parcours entre les contextes se font également sensibles, notamment en matière de correction formelle, ce qui nous encourage à poursuivre la discussion sur les divergences entre milieu scolaire et non scolaire. De la même façon que des conditions socioculturelles et linguistiques initiales pourraient influencer le développement de langue seconde (une piste initiale des projets européens : comment les individus s'intègrent-ils dans le pays d'accueil ?), le contexte d'apprentissage et ses modalités d'apprentissage influenceraient largement les modalités d'acquisition. Disons plutôt que le contexte détermine un type d'apprentissage (une démarche d'appropriation, inductive-déductive, spécifique), métaphoriquement un chemin, plus ou moins escarpé que l'on parcourt par conséquent plus ou moins vite, et que sur chaque chemin chaque individu en fonction de caractéristiques particulières liées à son âge, son niveau de qualification, sa L1, etc. part avec une probabilité plus ou moins forte d'atteindre un niveau avancé. Notons enfin que, lors de son application au milieu scolaire, la variété de base a été en quelque sorte filtrée puisqu'on n'a alors retenu de ce système intermédiaire que le niveau morphologique en occultant pour une large part les dimensions pragmatiques d'organisation de l'information dans l'énoncé ainsi que l'hypothèse d'une influence nulle de la L1.

### **2.4.3. L'hypothèse du clivage**

L'existence, en milieu scolaire, d'une phase nominale ou lexicale durant laquelle les apprenants n'emploieraient pas de verbe ou alors sans que ces verbes n'aient de véritable fonction dans l'énoncé, peut être mise en question, comme le fait Brum de Paula (1998) en conclusion de sa thèse, sans que cela ne remette en cause l'existence d'une phase en trompe-l'œil. On peut en effet imaginer que les apprenants qui ont bénéficié d'un enseignement de langue étrangère connaissent un autre mode d'appropriation que les apprenants « naturels », une proposition qui s'inscrirait effectivement à l'encontre d'un continuum acquisitionnel entre les stades pré-basiques définis par Noyau et al. (1995) et les stades avancés décrits par Bartning (1997) et d'autres (Kihlstedt 1998, Labeau 2002, Howard 2002), ou encore Carroll et von Stutterheim (1997) pour une perspective alternative.

En effet, à partir du moment où un premier prélèvement, après quelques mois d'apprentissage, fait apparaître des productions avec des énoncés verbaux fléchis et accordés, comment peut-on envisager



que les apprenants n'emploient pas la morphologie de façon fonctionnelle, d'autant que l'enseignement scolaire dispense dès le premier cours cette grammaire *a minima* qu'est la grammaire d'énoncés caractérisée par des relations de dépendance entre des catégories (sujet, verbe) opératoires, soit par exemple l'accord mais aussi le temps ? En tout cas, si les apprenants développent un système de base non fini morphologiquement, on aimerait comprendre ce qui se passe entre le stade de base bien connu et les stades avancés inférieurs tels qu'ils ont été définis par Kihlstedt (1998)

Comme nous l'avons déjà remarqué une question cruciale consiste à savoir si la morphologie verbale émerge progressivement, autrement dit après une série de tâtonnements et au terme d'une phase morphologique en « trompe-l'œil » comme l'affirment un certain nombre d'auteurs cités ci-dessus ou si, au contraire, on peut considérer que les langues d'apprenants scolaires présentent dès les stades initiaux des marques tangibles de morphologie verbale, comme le montre par exemple la recherche de Herschensohn (2001) sur le développement de la morphologie verbale en français auprès de deux apprenantes anglophones, Emma et Chloé. Herschensohn montre d'une part que les apprenants disposent dès les premiers enregistrements des catégories fonctionnelles du temps et de l'accord, d'autre part que les données sont différentes de données naturelles en ce qui concerne le degré de correction formelle, plus élevé chez les apprenants guidés – ce en quoi elle rejoint des conclusions de Bardovi-Harlig- et l'occurrence des formes infinitives. L'auteur compare ses données avec des données d'apprenants non guidés : Patty du corpus de Lardière (1998a) et Abdelmalek du corpus ESF. Ainsi Herschensohn indique-t-elle que les déficits morphologiques dans les langues des deux apprenantes sont d'une part accidentels (de l'ordre de 10%) et d'autre part d'origine morpholexicale : ils ne portent que sur des verbes irréguliers, lesquels font partie dans le paradigme minimaliste de ce que Chomsky (1995) appelle le morpholexique périphérique, moins fréquent dans l'input et plus marqué, plus variable d'une langue à une autre que la syntaxe universelle, et moins apprenable que le morpholexique noyau. Les apprenantes dont les productions (entretiens) sont étudiées par Herschensohn ressemblent en de nombreux points aux apprenants pris en compte dans les autres études sur l'acquisition du français L2 puisqu'elles ont appris le français pendant quatre ans au lycée aux Etats-Unis (*Highschool*) avant d'entamer des études à l'université (*College*) où a lieu le premier enregistrement après un trimestre. Elles rentrent à l'université avec un niveau selon l'auteur « bas » mais à partir de ce moment-là, elles se consacrent activement à l'étude du français, à raison d'une heure par jour en classe avec un enseignant anglophone très avancé en français et ne s'exprimant que dans la langue cible en cours. Le manuel et les pratiques de classe visent un apprentissage explicite avec des activités centrées sur la pratique de la morphologie du français et de nombreuses activités communicatives semi-dirigées. Les devoirs à la maison incitent l'apprenant à se

placer dans une perspective communicative mais aussi à veiller à la correction grammaticale de ses énoncés. Lors du premier enregistrement, les deux apprenantes ont des parcours tout à fait semblables. Chloé part ensuite pendant six mois en France où elle est plongée dans un environnement francophone: famille française et lycée français. Deux entretiens ont lieu pendant ce temps : un second entretien au bout de trois mois avec Emma qui continue ses études aux Etats-Unis et Chloé qui vit en France, les troisièmes et derniers entretiens ont lieu encore trois mois plus tard au retour de Chloé en France, ce qui correspond aux trois quarts de l'année universitaire pour Emma. Au total, on dispose donc de trois entretiens par apprenante. Plusieurs résultats de Herschensohn confirment des phénomènes déjà observés dans d'autres corpus, à savoir la concomitance de nombreuses formes au passé composé avec des formes de l'imparfait sur les seuls verbes *être* et *avoir*, l'emploi d'un présent par défaut dans des contextes passé, ainsi que quelques occurrences de morphologie incorrecte consistant en l'emploi de formes non fléchies, difficultés d'accord en personne et nombre et, précise Herschensohn, erreurs sur les verbes irréguliers. Ces précisions ne doivent toutefois pas occulter le fait que ces erreurs sont résiduelles et que le degré de correction formelle est dès les premiers entretiens très élevé, à savoir de l'ordre de 90% de formes correctes en ce qui concerne le temps et l'accord, ce qui est beaucoup plus élevés que le score de 34% pour le temps de Patty (Lardièrre 1998a, 1998b). Herschensohn conduit des analyses supplémentaires en distinguant le temps et l'accord. Elle observe dès lors qu'à un stade où le marquage temporel est encore soumis à une certaine variation, le marquage de l'accord est maîtrisé ce qui l'amène à conclure que l'accord du verbe en personne et en nombre avec le sujet est acquis avant celui du temps, notant par la même qu'une distinction formelle entre l'accord et le temps rend compte plus précisément du développement des lectures des apprenantes.

La recherche d'Herschensohn présente donc bien des similitudes avec d'autres études sur le plan des phénomènes observés mais s'en distingue également, en raison d'une part de la place accordée à l'erreur et d'autre part de la distinction formelle qu'elle opère entre l'accord et le temps, dans la lignée des travaux générativistes. Bien que se penchant sur la nature des erreurs de type morphologique, Herschensohn note que celles-ci sont accidentelles comme le montre une approche quantitative. Seuls 10 % des verbes ne sont pas corrects et parmi ces 10% de verbes incorrects, 38% ne sont pas correctement accordés et 62% ne présentent pas le temps approprié. Les erreurs d'accord sont autant des absences d'accord –soit des formes infinitives, que des morphèmes non appropriés. S'interroger sur la part que représentent les formes non fléchies dans les corpus permet ainsi d'opérer une distinction importante entre des lectures où l'absence de flexion est la règle (Patty et Abdelmalek) et des lectures où l'absence de flexion est l'exception (Emma et Chloé). Par ailleurs Herschensohn montre que

les catégories fonctionnelles du temps et de l'accord sont accessibles dès les premiers développements de langue avec une réalisation plus facile de l'accord que du temps.

A ce propos, concernant la référence au passé, Herrschensohn note des différences entre Emma et Chloé qui ne remettent pas en question les résultats précédents mais montrent que ces différences dans l'expression morphologique du passé peuvent être imputables à l'environnement d'apprentissage. En effet, lors des troisièmes entretiens, contrairement à Emma qui marque parfois le passé au moyen du présent, Chloé, qui a séjourné en France, est capable de tenir un discours au passé en employant le passé composé et l'imparfait :

(2.22.) CHLOE, anglophone

et après on est allé à Venise pour deux jours et c'était bien

Emma, de son côté, a tendance à d'abord opter pour le présent en contexte passé puis à s'autocorriger :

(2.23.) EMMA, anglophone

tous les examens sont / étaient très faciles pour moi

Selon Herschensohn, cela montre que si les deux apprenantes ont une connaissance semblable de la morphologie verbale, leur implémentation de la morphologie dans le discours est toutefois différente. Emma a des difficultés de traitement qui encore une fois ne remettent pas en question l'existence de catégories morphologiques fonctionnelles. En d'autres termes, les apprenantes ont toutes deux une notion de temps grammatical, mais font plus ou moins d'erreurs de performance lors de la réalisation morphologique, le fait d'avoir été immergé en contexte francophone aidant à la réalisation morphologique en contexte. A un niveau plus avancé et dans un paradigme fonctionnel, Kihlstedt (1998 : 257) observe un phénomène similaire, qu'elle nomme pour sa part « chutes morphologiques », dans des contextes discursivement complexes comme peuvent l'être des contextes au passé. Cependant, ces contextes « à risque » sont, chez les apprenants avancés suédophones, ceux du plus-que-parfait ou de la subordination temporelle.

### 3. Bilan et questions

Un nombre important de travaux ont contribué à défricher le terrain de l'acquisition de la référence au passé en français L2. Les recherches montrent qu'il existe, contrairement à ce qui se passe dans les stades initiaux en milieu non scolaire, un large consensus sur la chronologie du développement des formes verbales dans les stades intermédiaires et avancés. Quels que soient les langues sources et les cadres théoriques de référence (fonctionnel ou formel), on observe dans l'ordre chronologique l'apparition des temps suivants : présent, passé composé, imparfait, et plus-que-parfait.

En ce qui concerne les principes de distribution des temps verbaux, on remarque qu'ils sont limités. Autrement dit, l'emploi des temps du passé est systématique. En effet, on peut noter que le passé composé et l'imparfait émergent dans des contextes spécifiques, qu'il s'agisse de contextes discursifs (arrière-plan/ premier plan) ou associés à des classes de verbe d'aspect lexical identique (état, achèvement, etc.). Cependant, certains principes s'avèrent parfois plus pertinents que d'autres pour expliquer les parcours acquisitionnels. De la même façon, les principes qui gouvernent l'extension de l'imparfait à d'autres verbes que les verbes d'état, auxquels ce temps verbal est prototypiquement associé lorsqu'il apparaît dans les lectures d'apprenants, ne sont pas identiques d'une étude à une autre. Les principes de distribution illustrent assez bien la part de variation inhérente à un développement « globalement » systématique.

En ce qui concerne les rythmes de développement, on remarque qu'ils sont distincts d'une étude à une autre. Un temps verbal comme le passé composé n'émerge pas dans toutes les études après un nombre d'heures d'enseignement similaire, ce qui pose la question des facteurs déterminants du rythme, à savoir le moment d'apparition de ces temps dans les progressions d'enseignement, le type d'activités menées en classe, sans oublier la L1.

En l'état actuel des recherches et des données disponibles, le facteur le plus identifiable est justement la langue source. Même si peu d'études évaluent les résultats à la lumière de la L1, il semblerait toutefois que la distance typologique avec le français serait un facteur explicatif non négligeable de l'émergence précoce ou tardive de certaines formes et de la durée du processus de mise en relation avec la fonction correspondante. Cette dimension demande toutefois à être approfondie.

Quant à savoir si les stades initiaux en milieu scolaire sont comparables aux stades initiaux en milieu non scolaire en matière d'itinéraire de développement, il semble que la question reste ouverte,

non que ces stades soient comme le notait Huebner (1991) « far as well defined », on dispose en effet de plusieurs études sur cette période de l'apprentissage, mais parce que les interprétations des langues d'apprenants débutants aboutissent à des conclusions divergentes en ce qui concerne, non pas la présence formelle, attestée, de la variation morphologique sur le verbe, mais son interprétation. Il convient donc de se pencher à nouveau sur la façon dont les apprenants que l'on appelle avancés font leurs premiers pas dans l'acquisition de la référence temporelle et notamment de la référence au passé.

On peut avancer, en l'état actuel de nos connaissances, qu'effectivement les processus acquisitionnels observés dans les contextes scolaire et non scolaire ne sont pas des processus divergents en tous points (Brum de Paula 1998, Noyau 2002) car on retrouve dans l'apprentissage guidé du français langue étrangère des traces d'un développement bien connu : le développement de la référence au passé en milieu social, comme par exemple des énoncés sans verbes (Myles 2003), ou encore des verbes non fléchis (*prendre* dans le corpus *Interfra*, Bartning et Schlyter 2002). Il nous semble toutefois important de nous interroger sur la part que l'on doit accorder à ces traces de développement non guidé dans le développement guidé. Doit-on conclure à l'identité des processus en raison d'un taux de formes non fléchies équivalent et à des contextes d'occurrence semblables dans un contexte institutionnel et dans l'autre ? La phase de base en milieu scolaire serait quasi éphémère étant donné la rapidité du développement scolaire (hypothèse du continuum). Ou bien doit-on au contraire postuler, du fait que les phénomènes communs aux deux contextes ne revêtent pas la même importance et n'apparaissent pas dans des conditions similaires, que les développements ne se recouvrent pas et sont globalement divergents (hypothèse du clivage)? Aujourd'hui la question n'est pas tranchée et les deux positions coexistent au sein des recherches en langue seconde sur la morphologie verbale.

Finalement, la frontière posée *a priori* entre le contexte scolaire et le contexte non scolaire peut être validée comme une frontière pertinente ? Selon Bardovi-Harlig (1999), si le début de l'apprentissage est identique d'un contexte à un autre, les apprenants guidés « dépassent » les apprenants « non guidés » en matière de correction formelle en raison de l'enseignement qu'ils reçoivent. Cependant, on peut se demander, et notamment à la lecture de l'étude de Schlyter (1999) menée auprès d'apprenants suédophones non guidés, si le clivage guidé/non guidé permet d'opposer distinctement deux types d'apprentissage. En effet, le corpus des apprenants suédophones non guidés présente des parcours d'acquisition de la référence au passé qui dépassent nettement les stades relevés dans le corpus non guidé ESF et sont en cela en de nombreux points semblables aux parcours recensés dans des corpus guidés, à savoir un développement syntaxique avancé corrélé à une distribution systématique du passé

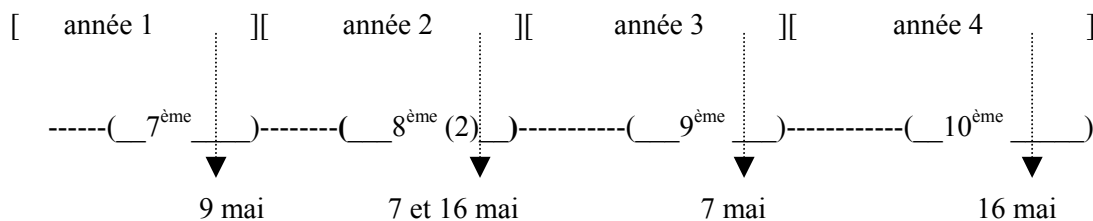
composé et de l'imparfait et à l'émergence un peu plus tardive du plus-que-parfait. Comment expliquer ce qui en milieu non guidé apparaît comme une exception développementale ?

Au terme de cette comparaison entre des parcours d'acquisition de la référence au passé en milieux scolaire et non scolaire nous pouvons conclure que la distinction entre contexte scolaire et non scolaire comprend certaines limites. En effet, on peut penser que le bagage socioculturel et linguistique des apprenants non scolaires est plus diversifié qu'il ne paraît. En d'autres termes, si le milieu scolaire rassemble une communauté d'apprenants homogènes de par leur formation, il semble que ce ne soit pas le cas des apprenants rassemblés sous l'étiquette « non guidés », c'est du moins ce que montreraient les différences de parcours acquisitionnels entre les suédophones d'une part et les arabophones et les hispanophones d'autre part. Il s'avère que le clivage le plus pertinent ne semble pas être celui entre deux lieux mais celui entre deux modalités d'appropriation. Ce qui distingue les apprenants suédophones des apprenants ESF et ce qui distingue d'ailleurs également Alfonso, l'apprenant hispanophone le plus avancé, des autres apprenants ESF, c'est une familiarité avec l'écriture, et ses formes sociales de diffusion, qui rend possible un mode d'apprentissage spécifique. Les apprenants suédophones ont déjà suivi un apprentissage scolaire d'une langue étrangère, à savoir l'anglais. Il nous semble donc observer des différences plus importantes entre des apprenants familiarisés avec l'écrit et les techniques d'apprentissage liées à l'écrit et des apprenants qui ne le sont pas qu'entre des apprenants lettrés ayant appris dans le pays francophone et des apprenants lettrés ayant appris en classe. Si le milieu scolaire de par ses « lois » de sélection des apprenants ne rassemble que des apprenants lettrés, le milieu non scolaire est un milieu beaucoup plus hétérogène rassemblant à la fois ceux qui ne sont exposés qu'au flux sonore de la langue et ceux qui de par leur formation scolaire antérieure sont non seulement exposés à la langue écrite mais ont également déjà appris à apprendre et notamment à analyser la langue en catégories. La comparaison des développements de la référence au passé en milieu scolaire et non scolaire nous invite donc à poursuivre une piste encore faiblement explorée, à savoir l'influence d'un mode spécifique d'apprentissage de L2 foncièrement lié à l'écriture et dont le lieu d'exercice par excellence est le contexte scolaire.

## Chapitre 3 - *Gymnasium* : terrain et méthode

Nous avons observé au quotidien cinq classes de français « langue étrangère » (« *Fremdsprache* ») d'un établissement secondaire de Berlin entre décembre 2000 et juillet 2001 en essayant de saisir leur fonctionnement, c'est à dire les pratiques quotidiennes d'apprentissage des acteurs de la classe, les objets et instruments constitutifs de l'espace, l'expression des contraintes institutionnelles, les rapports de force, et, autant que faire se peut, le sens de toutes ces activités. Au cours de cette enquête, nous avons mené une expérience de récit oral et écrit de film, une expérience classique dans les recherches en acquisition de langue seconde (Dietrich, Klein, Noyau 1995, Bardovi-Harlig 1995, Garat 1996, Bergström 1997, Brum de Paula 1998, Paprocka 2000, Sun 2003), afin de mesurer les possibilités d'expression des apprenants en dehors de la situation de classe.

(3.1.)



En (3.1.) ci-dessus, les périodes signalées entre crochets correspondent aux quatre années d'apprentissage du français. Les périodes entre parenthèses correspondent pour chaque année ou niveau à la période au cours de laquelle nous étions en classe, c'est-à-dire une partie de l'année, entre décembre/ janvier (selon les classes) et fin juillet de l'année scolaire 2000/2001. Le chiffre 2 sur la deuxième ligne signale que nous avons observé deux classes de 8<sup>e</sup> en deuxième année d'apprentissage. Sur la troisième ligne, nous indiquons la date de l'année 2001 à laquelle nous avons réalisé l'expérience des récits de film.

Ce dispositif a ainsi donné lieu à trois corpus, un corpus de verbalisations en classe en situation de référence au passé ou d'emploi de la morphologie recueillis sur une période d'environ 6 mois, deux corpus de récits en dehors de la classe recueillis ponctuellement entre le 7 et le 16 mai 2001, constitués respectivement de 27 récits oraux et de 95 récits écrits.

Observer la classe comme on découvre une *terra incognita* relève de la gageure lorsqu'on en a une triple expérience, non seulement en tant qu'élève, mais aussi en tant qu'enseignant et, de surcroît, en tant que lecteur de travaux didactiques. Il s'agissait donc de retrouver une certaine fraîcheur propre à l'observation ethnographique en ce lieu ordinaire qu'est la classe de langue étrangère. C'est en lisant Selinker (1972) l'année précédant l'enquête que nous avons puisé quelques premiers rudiments pour aborder la situation. Si l'on admet avec l'auteur que l'interlangue est par définition une variété linguistique qui ne relève ni de la langue source ni de la langue cible, on doit également admettre que sa description exige de l'observateur une reconstruction progressive de ses significations en fonction de ses usages par les différents locuteurs de la communauté linguistique qu'héberge la classe de langue. Ce travail n'est pas très différent de celui du linguiste en charge de reconstituer le lexique et la grammaire d'une langue jusque-là inconnue. Avouons cependant que, dans la « vraie vie », la variété de situations linguistiques s'accompagne d'une variété de situations réelles avec des échanges d'objets, des récits d'expériences, des rituels, etc. Or dans la classe, les énoncés sont extrêmement variés mais les individus restent la plupart du temps assis à leurs bureaux et n'échangent guère d'objets, ni de projets, ni même d'expériences passées. Ils sont apprenants et, à ce titre, une grande partie de leur vécu est ignorée au sein de la classe. Ils lèvent la main en criant « *Frau ...* », « *Madame ...* », ils manient le stylo, ils regardent leur livre, leur cahier, l'enseignant, ils vont parfois au tableau, ils semblent aussi manier plusieurs idiomes selon les situations et les interlocuteurs, pairs ou enseignants, et lorsque la sonnette retentit, ils s'agitent puis disparaissent. La panoplie des actes de parole en situation didactique est assez restreinte. Il est vrai toutefois que les supports iconographiques peuvent proposer une variété de situations et qu'il est dès lors possible de parler du vécu, partagé par tous les apprenants, des personnages du manuel, sorte de compensation au vécu, relégué au second plan, des apprenants.

Nous allons présenter les corpus et les raisons qui ont présidé au choix de trois observatoires des langues d'apprenants, ainsi que les lieux et les individus que nous avons rencontrés au cours de cette enquête sur l'apprentissage du français langue étrangère en classe de langue.



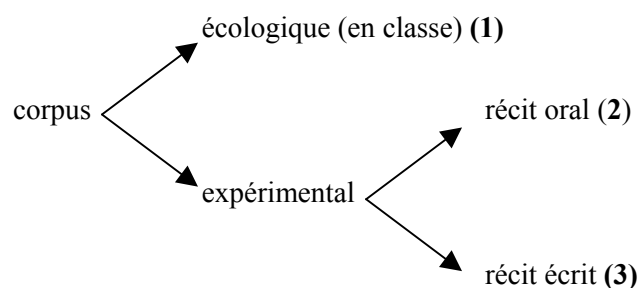
Dans ce chapitre, nous transgresserons parfois les normes académiques en nous permettant d'employer la première personne du singulier. Dans le récit des situations où l'enquêteur est physiquement engagé, le « nous » pourrait paraître ridicule.

## 1. Les corpus

### 1.1. Pourquoi trois corpus ?

Le corpus qui permet de répondre à la question globale de la thèse « Quelle est l'impact du contexte scolaire sur les parcours acquisitionnels des apprenants en matière de référence au passé ? » se compose en réalité de trois corpus qui sont conçus comme autant de fenêtres sur les langues d'apprenants :

(3.2. )



Il s'agit à travers ce recueil de données produites selon des modes distincts (écrit et oral) et recueillies en des lieux distincts (hors de la classe et dans la classe) d'exploiter les possibilités du milieu scolaire et de prendre en compte le rapport entre les conditions de production et les productions, soit l'effet d'une familiarité avec la tâche qui pourrait influencer les performances linguistiques. Une des difficultés du chercheur en acquisition est toujours de trouver le mode de recueil des données le plus propice à dévoiler ce que l'apprenant a acquis. On peut émettre l'hypothèse que plus l'apprenant est habitué à un type de tâche, plus la probabilité que cette tâche révèle ses possibilités est élevée. Ainsi une tâche de récit oral spontané risque fort, au contraire, de placer l'apprenant scolarisé débutant en difficulté et de ne pas rendre compte de ses acquis linguistiques car il n'a jamais été placé dans de telles conditions de production. C'est probablement moins le cas de

l'apprenant adulte vivant dans le milieu social et ayant l'habitude de s'exprimer dans de telles conditions. La même tâche à l'écrit est susceptible, du fait que la contrainte temporelle de production est levée, de moins nuire à la performance, d'autant que l'apprenant scolarisé a l'habitude de produire à l'écrit, notamment lors des devoirs sur table. L'observation des productions de ces apprenants dans le contexte de la classe pourra alors nous renseigner sur des capacités d'expression insoupçonnées car il remplit en classe des tâches de production adaptées à ces possibilités expressives. Ces considérations nous ont donc incité à multiplier les observatoires de l'interlangue. Même si, chronologiquement, le recueil des données de la classe a précédé le recueil des données expérimentales, nous procédons d'abord à l'analyse des données expérimentales, orales puis écrites, puis écologiques selon une échelle de familiarité avec la tâche.

La première fenêtre, les récits oraux spontanés, sont en effet des productions rares, voire absentes, dans le milieu institutionnel observé mais constituent le support par excellence pour mesurer les possibilités d'expression d'enfants apprenant leur L1 ou d'adultes apprenants de L2 vivant dans le milieu social, a fortiori lorsque ceux-ci ne maîtrisent pas l'écrit. Les récits des apprenants scolarisés constituent donc des tâches « étrangères » mais comparables eu égard à la tâche et aux conditions de réalisation de la tâche (stimulus, temps, etc.) égales à des récits produits par les informateurs adultes non scolarisés du projet ESF. Le chapitre 5 rend compte de l'analyse de ces productions.

La deuxième fenêtre, les récits écrits, constituent un type de productions plus familières puisqu'elles sont sollicitées par l'institution scolaire, notamment en contexte d'évaluation institutionnelle. Elles sont plus rarement prises en compte dans le cadre des expériences menées auprès d'apprenants adultes si l'on en juge le mode de collecte des données (cf. Tableau 2.3. Synopsis des recherches sur l'acquisition de la référence au passé en français L2, au chapitre précédent). Pourtant cette fenêtre pourrait laisser entrevoir des possibilités expressives que l'oral ne peut pas révéler et présente par ailleurs l'avantage d'être une tâche de production longue, permettant d'observer l'expression de la succession et, pour ce qui nous intéresse du flash back. L'analyse de ces récits figure dans le chapitre 6.

Quant à la troisième fenêtre, il s'agit d'une certaine façon de la fenêtre la plus scolaire puisqu'il s'agit d'observer comment s'expriment des apprenants scolarisés au quotidien dans leur univers qui est la classe de langue étrangère. De telles productions écologiques ont également été recueillies auprès d'enfants en interaction avec un adulte dans les instances de toute première socialisation, qu'il s'agisse du foyer parental ou des crèches, mais aussi, même si c'est plus rare, auprès d'adultes apprenants de L2 dans leurs interactions quotidiennes. Ces productions ne sont pas comparables entre

elles d'une classe à une autre car elles sont très dépendantes des conditions de production mais peuvent fournir un éclairage intéressant sur les possibilités d'expression de l'apprenant en milieu scolaire et surtout rendre compte des activités qui déclenchent l'acquisition de langue étrangère. Le chapitre 7 rend compte de ce corpus.

Nous analyserons donc dans la deuxième partie de ce travail des données de plus en plus écologiques afin d'observer si elles donnent à voir, en matière de référence au passé, des parcours acquisitionnels différents ou si, au contraire, les résultats convergent, ce qui signifierait que les acquis se laissent mesurer indépendamment des conditions de production qui les révèlent.

## 1.2. Lieu de recueil

L'établissement scolaire dans lequel nous avons prélevé nos données est un *Gymnasium* situé dans la partie ouest de la ville de Berlin. Les raisons du choix de cet établissement sont anecdotiques. Nous avons confié notre projet à un professeur de l'Université Libre de Berlin qui nous transmet les coordonnées d'une enseignante susceptible de nous introduire dans l'établissement où elle travaillait. Cette enseignante a aussitôt accepté et entrepris les démarches auprès de l'administration qui m'a autorisée à venir faire les observations que je souhaitais.

Le *Gymnasium*, pour ce qui est de la ville de Berlin, est un établissement qui scolarise une partie des enfants issus de l'école primaire pendant 7 ans, entre leur douzième et leur dix-neuvième année, de la 7<sup>ème</sup> à la 13<sup>ème</sup> classe. Au *Gymnasium*, on distingue deux cycles, le *Sekundarstufe I*, qui comprend les quatre premières années durant lesquelles est dispensé en français un tronc commun (« *Grundkurs* »), et *Sekundarstufe II*, qui comprend les trois dernières années durant lesquelles certains apprenants ont la possibilité d'intensifier leur apprentissage du français qui devient alors un cours intensif (*Leistungskurs*) tandis que les autres continuent selon un mode extensif. Nous avons observé pour notre part les cours du tronc commun (premier cycle) d'une classe de 7<sup>ème</sup>, de deux classes de 8<sup>ème</sup>, d'une classe de 9<sup>ème</sup> et d'une classe de 10<sup>ème</sup>. On pourrait avancer que ces deux cycles correspondent *grosso modo* au collège et au lycée en France. A titre d'illustration, en 2000, 32% des individus issus de la même classe d'âge (18-21 ans) ont obtenu à Berlin l'équivalent du baccalauréat (Landesschulamt 2001) ce qui correspond à la part de lauréats du baccalauréat général en France aujourd'hui. Cependant, la situation scolaire est difficilement comparable avec la situation française

dans la mesure où le collège unique n'existe pas en Allemagne. Le *Gymnasium* sélectionne une faible proportion d'enfants d'une même classe d'âge dès la 7<sup>ème</sup> qu'il mène jusqu'à l'équivalent du baccalauréat sans orientation intermédiaire comme c'est le cas en France entre le collège et le lycée. La sélection à l'entrée au *Gymnasium* se fait sur la base de critères scolaires et notamment de l'aptitude présumée à suivre l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères qui fait la particularité, et également le prestige, du *Gymnasium*. Les autres établissements de scolarisation (*Hauptschule* et *Realschule*) ne proposent qu'une seule langue étrangère obligatoire, le plus souvent l'anglais, et l'enseignement est orienté vers la pratique professionnelle de la langue. Dans la tradition scolaire allemande, la langue étrangère est un critère distinctif de sélection entre une formation de haut niveau et une formation de plus bas niveau (« *höherer und niederer Bildung* », Frister 1993 : 147).

Dans le *Gymnasium* où nous nous trouvons, tous les enfants ont commencé à apprendre l'anglais à 10 ans (en 5<sup>ème</sup>, à l'école primaire) puis à 12 ans (en 7<sup>ème</sup>), ils entament l'apprentissage d'une autre langue étrangère. Ils ont alors le choix entre le latin et le français. Les apprenants du français que nous observons apprennent donc l'anglais en parallèle et ont préféré le français au latin. En 2000-2001, le *Gymnasium* comprend 889 élèves, répartis sur 8 niveaux, et 83 enseignants dont 15 de français<sup>8</sup>. Les effectifs sont variables d'un groupe à l'autre. Lors de la première année d'apprentissage, les cours de français s'adressent à une moitié de classe seulement. Les effectifs avoisinent dans les autres classes la moyenne du *Land* de Berlin pour le *Gymnasium*, soit 25 élèves par classe, ce qui est supérieur de trois points à la moyenne nationale. La population apprenante du *Gymnasium* est « d'origine bourgeoise », écrit une enseignante-stagiaire dans son mémoire professionnel. La nationalité et les langues d'origine des enfants sont des données connues et rendues publiques par l'administration du *Gymnasium*, contrairement à ce qu'on peut observer en France par exemple. En 2000-2001, selon les statistiques officielles, environ 15 % des enfants scolarisés dans l'établissement sont de langue d'origine autre qu'allemande<sup>9</sup>. Selon la même stagiaire et au dire des enseignants, ces élèves de langue maternelle autre qu'allemande n'ont aucune difficulté à l'oral mais présentent des difficultés d'expression à l'écrit. Nous verrons en détail ultérieurement quelles sont les langues représentées en particulier dans

---

<sup>8</sup> Les enseignants en Allemagne sont bivalents : ils enseignent deux matières. Cela permet d'expliquer ce chiffre a priori élevé eu égard au nombre global d'enseignants. Tous les enseignants de français enseignent une autre matière. Aucune combinaison n'est imposée si ce n'est que certaines matières sont sur le marché éducatif plus demandées que d'autres.

<sup>9</sup> Ce terme est le terme officiel employé par le ministère allemand de l'éducation, soit « Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache » Il s'agit selon la définition officielle d'élèves « dont la langue maternelle ou familiale n'est pas l'allemand. La nationalité n'est pas prise en compte. Ce qui nous importe est la langue de communication au sein de la famille ». Cette catégorie a été établie car, toujours selon les sources officielles, on considère que « ces élèves ont besoin, en général, d'être davantage encouragés. » (Landesschulamt 2001 : 7)

les classes observées et nous reviendrons au chapitre 4 sur la difficulté méthodologique que pose la classe plurilingue dans une perspective acquisitionnelle.

### 1.3. Pseudo-longitudinal, groupes-classes, niveaux, stades et âge: quelques précisions

Nous avons observé 5 groupes-classes répartis sur 4 niveaux. L'objectif de notre recherche consistait à étudier le développement de la référence au passé sur plusieurs années. Le moyen le plus efficace d'y parvenir, étant donné le temps qui nous était imparti, a consisté à mener une étude pseudo-longitudinale. Au lieu de suivre un groupe d'apprenants sur 4 ans comme c'est le cas par exemple dans le remarquable travail de Paprocza (2003), nous avons observé, durant une période d'environ 6 mois et au sein du même établissement scolaire, 4 groupes d'apprenants, soit quatre classes de français situées en première, deuxième, troisième et quatrième année d'apprentissage du français, ce qui correspond selon la nomenclature institutionnelle aux classes de 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup>, qui constituent le premier cycle du *Gymnasium*. Afin de vérifier si l'hypothèse pseudo-longitudinale selon laquelle il n'y a guère de différences d'un groupe à un autre en matière d'acquis linguistique, selon laquelle autrement dit « l'effet classe » est négligeable, nous avons observé un groupe supplémentaire en année 2, le groupe 2' qui est donc un groupe non natif « contrôle ». Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique ces données en indiquant également la fourchette d'âge des apprenants de chaque groupe.

**Tableau 3.1.** Groupes-classes, année d'apprentissage du français et âge

<b>GROUPE-CLASSE*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2'</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	(7C)	(8C)	(8E)	(9C)	(10C)
<b>Année d'apprentissage du français*</b>	<b>1<sup>ère</sup></b> (7 <sup>ème</sup> )	<b>2<sup>ème</sup></b> (8 <sup>ème</sup> )	<b>2<sup>ème</sup></b> (8 <sup>ème</sup> )	<b>3<sup>ème</sup></b> (9 <sup>ème</sup> )	<b>4<sup>ème</sup></b> (10 <sup>ème</sup> )
<b>Age (en années)</b>	<b>12-13</b>	<b>13-14</b>	<b>13-14</b>	<b>14-15</b>	<b>15-16</b>

\* Les numéros cardinaux et ordinaux qui apparaissent en gras dans ce tableau sont également ceux que nous utilisons dans la présente étude pour la lisibilité de notre propos. Nous indiquons entre parenthèses l'appellation institutionnelle d'usage.

Notons que l'étude pseudo-longitudinale a plus de chance de révéler la réalité longitudinale si le nombre de sujets observés à chaque niveau est élevé. En effet, si l'on avait observé des individus isolés à chaque niveau, il est probable que les résultats auraient davantage traduit des différences individuelles. En observant les performances d'un groupe, on peut décider d'accorder moins d'importance aux profils déviants qui, pour reprendre une expression statistique, se situent «au delà de deux écarts types », non que ces profils ne soient pas dignes d'intérêt mais parce qu'ils ne paraissent pas rendre compte des tendances générales. Bardovi-Harlig (1994) rappelle l'importance de la quantification pour éviter de ne tirer que des résultats anecdotiques et pour parvenir à cerner au mieux la réalité de l'apprentissage.

Les données que nous présentons ci-dessus dans le tableau 3.1. (groupe-classe, années d'apprentissage ou niveau, âge) sont issues de la description des apprenants et de leur situation scolaire. L'appartenance d'un apprenant à un groupe-classe nous informe sur les contenus d'enseignement auxquels il a été exposé mais ne nous dit rien sur ses performances en situation de classe ou de communication en dehors de la classe. Il convient donc de distinguer ces données immédiates des données développementales qui sont constituées après coup, c'est-à-dire à partir des données de production des apprenants, et ordonnées selon des critères propres à l'objet d'étude et selon la nécessité de la démonstration. En milieu scolaire, étant donné la progression constante de l'enseignement et la régularité de l'exposition à la langue étrangère, on peut penser qu'entre un prélèvement de première et un de deuxième année, l'apprenant a inéluctablement progressé et que son niveau de développement linguistique que nous appelons stade est toujours plus avancé que celui qui serait observé s'il n'avait pas encore bénéficié de cette année supplémentaire d'enseignement du français. Nous emploierons le terme de « niveau » pour situer l'apprenant dans son apprentissage du français et le terme de « stade » ou encore de « séquence développementale » pour désigner un ensemble de propriétés linguistiques caractéristiques des langues d'apprenants à un moment de leur développement. Ces propriétés seront définies à partir de l'analyse des données expérimentales recueillies ponctuellement.

Le terme de stade est propre aux études en acquisition de langue. Concernant le développement de langue chez l'enfant, Brown (1973) montre qu'à partir de l'âge de deux ans, il est préférable de référencer le développement de l'enfant en terme de stade (*stage*) plutôt qu'en terme d'âge. La raison est qu'au-delà de deux ans, les enfants présentent de grandes différences, à un âge donné, quant à leur niveau de maîtrise de la langue. On peut dire à propos de l'enfant que les stades ou séquences de développement, sont des invariants mais que certains enfants traversent ces stades plus lentement ou plus rapidement que d'autres, ceci-dit dans une fourchette temporelle généralement finie. Pour

l'enfant, on distingue souvent trois stades entre 0 et 3 ans ; pour l'adulte, les études de Vainikka et Young-Scholten (1996), Klein et Perdue (1997), ainsi que Perdue et al. (2002) ont également montré l'existence de stades. Il importe toutefois de souligner que les études sur l'acquisition de L1 comme beaucoup d'études en psychologie génétique considèrent que le stade est une étape non réversible du développement. Or cet aspect de la définition du stade ne vaut pas pour l'acquisition d'une L2 car les expériences de régression en L2 existent, commencent même à être étudiées et intégrées à la RAL, et attestent en tous cas du caractère réversible du développement linguistique chez l'apprenant tardif de L2.

Concernant l'âge enfin, nous considérons, *a priori* et en l'absence de propositions consensuelles à ce sujet, que l'effet de l'âge est une variable négligeable dans le développement de la référence au passé sur la période considérée (11-16 ans). Autrement dit, nous n'aurons pas recours au facteur spécifique de l'âge pour expliquer l'évolution des langues d'apprenants. De plus, notre étude ne permet pas de révéler l'effet de cette seule variable puisque l'évolution de l'âge est conjuguée ici à l'évolution de l'exposition.

#### 1.4. Mode de recueil

Reconstituer le mode de recueil des données permet en général au lecteur de vérifier les sources utilisées et d'analyser les biais constitutifs de toute enquête, à commencer par l'effet de la présence de l'observateur sur le comportement des observés. Comme le notent Postic et de Ketele (1994), celui-ci varie selon le statut et le rôle qui sont attribués à l'observateur par les partenaires de la situation. Soit la présence de l'observateur est perçue comme intrusive et les structures comportementales sont modifiées, soit elle est vécue comme une présence catalysante et certains phénomènes habituels sont grossis sans être totalement modifiés. Il n'est probablement pas insignifiant par exemple que, la plupart du temps, nous arrivions et repartions en classe en même temps que l'enseignante en provenance ou en direction de la salle des professeurs. Toutefois, ces indications rentrent dans des catégories contextuelles que nous n'avons pas considérées comme pertinentes dans ce travail. C'est pourquoi nous les mentionnerons sans entrer toutefois dans le détail.

Le mode de recueil est différent d'un corpus à un autre et nous présenterons donc successivement le mode de recueil pour les productions en classe, puis les récits écrits et enfin les récits oraux.

### 1.4.1. En classe de langue

L'entrée dans les classes a été progressive. J'ai commencé par observer les classes de l'enseignante qui m'a introduite dans le lycée, soit une classe en année 2 et une classe en année 4, en assistant à deux-trois cours par semaine pendant les deux semaines qui ont précédé les vacances de Noël de l'année 2000. Cette période fut aussi l'occasion de rencontrer en salle des professeurs d'autres enseignants de français et de leur expliquer les raisons de ma présence. Au retour des vacances de Noël, j'ai commencé à élaborer un emploi du temps qui me permettait d'observer des classes à chaque niveau, de la 7<sup>ème</sup> à la 13<sup>ème</sup> classe, un emploi du temps qui au bout de quelques semaines a été délaissé pour ne garder que 5 classes d'observation de la 7<sup>ème</sup> à la 10<sup>ème</sup>. Avant Noël, certains enseignants m'avaient proposé spontanément de venir dans leur classe si je le souhaitais, j'ai donc accepté leur proposition. Pour l'année 1, je me suis adressée à l'enseignante qui a accepté.

Au bout de deux semaines, j'ai demandé une autorisation écrite aux élèves et à leurs parents afin de pouvoir les enregistrer et retranscrire leur parole dans mon travail, condition *sine qua non* posée par l'enseignante lors de notre premier entretien. La distribution des demandes d'autorisation a été l'occasion, pour l'enseignante, d'en dire un peu plus sur les raisons de ma présence. Jusque là, j'étais Madame Granget « *Besuch* », soit « une visiteuse ». Le jour de la distribution des demandes d'autorisation, j'avais demandé aux enseignants d'expliquer, en allemand, la démarche. En effet, le « contrat » établi entre les enseignants et moi était que je ne m'exprimais en aucun cas en allemand. Le flou devait être entretenu quant à mes capacités de compréhension et de production dans cette langue. En année 2, l'enseignante a expliqué en allemand « Madame Granget vient observer comment les élèves allemands apprennent le français, (« comment on est bons ! » s'est alors écrié un élève dans la classe), et à la suite de cela, elle écrira un travail, un livre, et pour cela, elle a besoin de votre autorisation ainsi que de celle de vos parents » Les élèves ne comprenaient pas. Alors l'enseignante a enchaîné : « vous comprenez, si vous dites des choses compromettantes, il faut accepter... », puis elle ajoute, « de toutes façons, ne vous inquiétez pas, Madame Granget dans son livre changera vos noms ». C'est alors qu'un élève a dit « ah non c'est pas nécessaire, moi, je veux bien qu'elle le garde » et d'autres ont renchéri : « moi aussi ». Cet accueil enthousiaste est propre à la classe 8c d'année 2. Ce cas de figure témoigne, comme le note à plusieurs reprises l'enseignante, de la présence catalysante de l'observateur. En année 1, les apprenants ont accueilli au début avec sérieux le projet et vécu notre présence comme une intrusion. Plus tard dans l'année, une détente s'est amorcée. En année 3, les apprenants étaient plus méfiants à mon égard que dans les autres classes. En année 4 régnait une relative indifférence face à ma présence. Ces impressions tout à fait subjectives procurent une vague



idée de la réception du projet mais n'ont en rien empêché l'enquête d'avoir lieu puisque deux semaines plus tard, tous les élèves avaient retourné la demande avec un avis favorable.

Lors du premier contact téléphonique avec l'enseignante de français des années 2 et 4, celle-ci m'avait clairement dit « je ne veux pas connaître votre sujet de thèse ». Cette position, bien réfléchie à mon avis, m'avait rassurée car je ne souhaitais pas non plus le lui dire pour éviter des effets d'auto-contrôle. Toutefois lorsque d'autres enseignants m'ont posé la question, j'ai avancé que j'observais l'apprentissage du français par des germanophones dans le cadre de mon doctorat. Je précisais souvent que ma discipline de référence était l'acquisition de langue étrangère, *Zweitspracherwerb*, un domaine que les enseignants allemands connaissent, et que mon objectif était donc avant tout d'observer l'apprentissage de langue étrangère en classe.

L'observation a donc commencé, en décembre pour les années 2 et 4, et en janvier pour les années 1 et 3, après que le sujet du présent travail a été déterminé. Dès lors l'enquête s'apparentait à une quête de toutes les situations de classe susceptibles de nous informer sur la façon dont les apprenants faisaient référence au passé, que ce soit à travers des gestes, des moyens lexicaux ou des moyens grammaticaux. L'enregistrement des cours n'a donc pas été continu, il a porté sur les séquences susceptibles d'alimenter notre recherche. Petit à petit, on apprend, en raison de la planification inhérente au cours et de l'analyse progressive des séquences déjà enregistrées, à repérer, anticiper les séquences clé susceptibles de nourrir la recherche.

Les enregistrements des verbalisations en classe s'accompagnent de prises de notes régulières visant à décrire le cadre de la classe et les conditions de verbalisation. Ce sont ces notes qui ont permis les précisions situationnelles, notamment en ce qui concerne ce que l'enseignante écrit au tableau.

#### **1.4.2. En situation de récit écrit**

Au mois de mai, nous avons mené l'expérience de récit de film des *Temps modernes* telle qu'elle a été menée dans le projet ESF (Perdue1993) auprès des travailleurs adultes immigrés impliqués dans cette recherche, dont les groupes des arabophones et des hispanophones pour l'acquisition du français, puis reprise dans plusieurs travaux sur l'acquisition des moyens d'expression temporelle, Bergström (1997) auprès d'apprenants anglophones universitaires, Garat (1996) auprès d'apprenants hispanophones universitaires, Brum de Paula (1998) auprès d'apprenants brésiliens universitaires,

Paprocka (2000) auprès de collégiens polonais, Sun (2003) auprès d'apprenants sinophones universitaires, par exemple.

Après avoir regardé l'extrait des *Temps Modernes*, les apprenants ont disposé de trente à trente cinq minutes pour écrire le récit de l'extrait de ce film muet produit par C. Chaplin en 1936. Les apprenants sont restés dans la salle de projection en présence de leur enseignant tandis que l'enquêtrice est sortie avec quelques-uns parmi eux désignés pour raconter le film oralement. Dans la salle de classe, les apprenants étaient installés selon la configuration habituelle d'une classe. Ils disposaient tous d'une aide à la conception du récit, une fiche lexicale, à laquelle ils pouvaient se référer s'ils le souhaitaient. On leur a expliqué qu'il s'agissait d'une expérience dont le résultat était destiné à l'enquêteur uniquement, qu'il n'y aurait donc pas de notes. Davantage de précisions concernant la préparation de l'expérience, le choix de la date, la présentation de l'expérience et la communication du projet auprès des enseignants sont données dans la section 3. de ce chapitre.

Les apprenants sont identifiés et mentionnés dans les analyses de la façon suivante :

**Tableau 3.2.** Les participants au récit de film écrit

<b>Groupe N = 95</b>	<b>Participants</b>
<b>1</b> (n= 10)	7CA – 7CJ
<b>2'</b> (n= 23)	8EB – 8EX
<b>2</b> (n= 18)	8CA – 8CR
<b>3</b> (n = 18)	9CA – 9CR
<b>4</b> (n = 26)	10A – 10Z

#### **1.4.2. En situation de récit oral**

Après avoir visionné l'extrait des *Temps Modernes*, l'enquêtrice a demandé à six apprenants par classe de la rejoindre. Ils sont sortis de la salle et ont été répartis en deux groupes de trois apprenants chacun. Un groupe a suivi l'enquêtrice dans une salle et l'autre groupe s'est dirigé vers une autre salle où les a accueillis un autre enquêteur francophone. Chaque enquêteur a demandé à un apprenant de venir avec lui tandis que les autres attendaient dans le couloir. L'enquêteur et l'informateur se sont installés face à face et l'enquêteur, après quelques mots visant à mettre à l'aise l'informateur, lui a demandé « raconte moi le petit film s'il te plaît ». Un appareil d'enregistrement, posé sur une table

mais néanmoins discret et hors du champ de vision de l'apprenant, enregistrait le récit. L'enquêteur ne faisait qu'écouter, l'informateur racontait. En ce qui concerne le mode de production, on observe des différences d'un groupe à un autre et, au sein d'un même groupe, d'un apprenant à un autre, différences contrôlables puisqu'elles concernent l'emploi de la fiche lexicale, initialement destinée aux scripteurs mais récupérée aussi par une partie des orateurs. Nous reviendrons en 3.3. sur l'incidence de la fiche lexicale sur les productions écrites et orales et sur la façon de la prendre en compte dans l'interprétation des données.

Nous indiquons ci-dessous les identifiants des participants au récit de film oral :

**Tableau 3.3.** Participants au récit de film oral

Groupe N = 17	Participants
1 (n = 5)	MAT, MAY, MIK, NIN, SAS.
2'(n = 5)	ASL, BEN, BER, HIL, NAD.
2 (n = 6)	ANT, MES, MIL, NOR, REA, VIO.
3 (n = 4)	DAN, EYS, LAU, REG.
4 (n = 7)	AID, ANN, DAV, GREG, LEA, LEO, SAH

## 2. Le cours de français à Berlin

### 2.1. Le français

D'après les statistiques officielles du rectorat de Berlin (« *Landesschulamt* »), en 2000/2001 et à l'échelle de Berlin, la langue étrangère la plus apprise entre la 7<sup>ème</sup> et la 10<sup>ème</sup> classe du *Gymnasium* est l'anglais (51 667 élèves) suivie par le français (39 897 élèves) puis le latin (13 440 élèves) et, loin derrière, l'espagnol et d'autres langues.

A la toute fin de l'année, nous avons distribué un questionnaire et demandé aux apprenants ce qui leur plaisait dans cette langue et ce qui ne leur plaisait pas. Les réponses font apparaître des constances d'une année à l'autre et des évolutions dans leur perception immédiate du français. En année 3, les données sont inexistantes car le jour prévu pour le recueil, le cours a été annulé en raison de la grève générale des cours, décrétée par les bacheliers, selon une tradition allemande. Il s'agissait du dernier cours.

En année 1, la plupart des apprenants (10/14) affirment que ce qui leur plaît est la mélodie du français (« *hört sich gut an* », « ça sonne bien ») ; les autres, unanimement, apprécient le fait que le lexique du français soit proche du lexique de l'anglais. Cette dernière réponse est plus technique que la précédente et témoigne probablement de ce qui apparaît comme un avantage objectif pour apprendre le français, alors que la prosodie est un avantage subjectif qui n'a guère d'utilité institutionnelle. Concernant ce qui ne leur plaît pas, les réponses sont plus diversifiées. Cependant ils sont nombreux (8 sur 13 réponses) à nommer la grammaire. Parmi ceux-ci, une grande majorité (6) mentionne la morphologie verbale en soulignant des points formels précis („die unregelmässigen Verben“, *les verbes irréguliers*, „die Verben (-re Verben)“ „*les verbes, (verbes en -re)*», « die Verbendungen », *les terminaisons verbales*). Ces appellations renvoient toutes à la morphologie flexionnelle. Pour les autres, il s'agit de l'orthographe, de la prononciation et, en plus, des chiffres. Un apprenant mentionne également les accents. L'orthographe, les chiffres, et les accents renvoient au français écrit. Nous avons mentionné au chapitre 1 le fait que l'écrit facilite l'apprentissage. Si l'on en croit les apprenants, l'écrit, et notamment le code de l'écrit, doit toutefois s'acquérir, ce qui constitue une charge cognitive supplémentaire pour l'apprenant scolarisé.

En année 2, nous avons recueilli 13 questionnaires. On peut d'abord remarquer l'apparition de réponses très tranchées de type « tout me plaît » ou « rien ne me plaît » mais aussi de réponses assez générales comme « ce qui me plaît c'est simplement de savoir parler beaucoup de langues ». Si l'on exclut ces quelques réponses, on remarque que la seule réponse, dominante, apportée à la question de savoir ce qui leur plaît dans cette langue est, comme en année 1, la prosodie du français parlé à laquelle ils attachent des qualificatifs tels que joli, bien, qui traduisent une appréhension immédiate alors que les réponses concernant les inconvénients du français traduisent une approche plus raisonnée. La proximité du lexique avec le lexique anglais ne figure plus parmi les réponses des apprenants. Alors qu'en année 1 le principal inconvénient du français est la désinence flexionnelle des verbes, en année 2, les réponses mentionnent plus généralement la grammaire, en précisant à deux reprises le genre (« un/une »). Un apprenant par exemple compare la grammaire du français avec celle de l'anglais, « j'ai plus de mal avec la grammaire du français qu'avec celle de l'anglais », écrit-il, un

autre écrit à propos de la grammaire que ça ne lui plaît pas car c'est dur de tout retenir. Cette évolution traduit aussi l'évolution de l'apprentissage, le fait que celui-ci porte sur un ensemble d'items plus vaste et donc plus difficile à embrasser. Cependant 5 sujets n'apportent aucune réponse à cette question.

En année 3, nous ne disposons donc pas de données pour des raisons déjà invoquées précédemment.

En année 4, nous disposons de 28 questionnaires. Contrairement à ce que l'on observe en année 2, les réponses enjouées comme « j'aime tout » ont disparu. De la même façon, à la question de savoir ce qui leur plaît dans cette langue, 6 apprenants écrivent « rien ». Tous les autres apprenants mentionnent le même atout du français, comme en années 1 et 2, la prosodie. L'absence de réponse à la question de savoir ce qui ne leur plaît pas, phénomène déjà observé en année 2, se confirme (11 cas sur 28). Pour les autres l'inconvénient du français est surtout qu'il s'agit d'une langue difficile à apprendre. En vrac les apprenants mentionnent la syntaxe, les pronoms, la prononciation, l'orthographe, mais la réponse la plus citée reste, de façon générale, la grammaire.

Tandis qu'en année 1 les élèves répondent à la question un peu affective de savoir ce qui leur plaît, comme si la langue était un objet à distance, en année 4 ils évoquent leurs difficultés, leur rapport subjectif à la langue dont ils ont une expérience marquée par l'évaluation de leur compétence, de sorte qu'il leur est souvent impossible de procéder à une évaluation objective. Stefanie écrit par exemple « la grammaire est parfois difficile voire troublante », un autre apprenant note « Insécurité au niveau de la prononciation », Jasmin « la grammaire est très difficile », Louis écrit même « je n'aime pas les difficultés du français », on relève encore « en fait, la langue ne me plaît pas du tout par ce que je ne sais pas la parler » Toutes ces réponses témoignent du fait qu'ils ont incorporé le français de façon plus ou moins heureuse. Il n'est pas inintéressant d'observer à travers ce questionnaire l'influence de la norme scolaire qui conduit inéluctablement l'apprenant à assimiler langue et compétence en langue. Quelle que soit la motivation initiale de l'apprenant, on remarque que l'expérience institutionnelle de l'apprentissage unifie les motivations en une seule : réussir scolairement. Le message que transmet un certain nombre d'apprenants est « je n'aime pas le français car je suis nul en français » alors qu'en année 1, le message est « la morphologie verbale est très compliquée et l'apprendre requiert beaucoup d'efforts ». Certains apprenants en année 4 semblent affectés par leur expérience institutionnelle de l'apprentissage du français alors même que, contrairement à ce qu'on observe en année 1, leurs contacts extra-scolaires avec le français y sont plus fréquents : certains affirment regarder les chaînes

télévisées françaises, être allés plusieurs fois en France ou dans un pays francophone (Canada, Sénégal), écouter de la musique française (hip hop).

En résumé, en ce qui concerne ce qui leur plaît, on n'observe guère d'évolution qualitative, de l'année 1 à l'année 4. En revanche, les réponses concernant ce qui ne leur plaît pas évoluent quantitativement et qualitativement: de plus en plus d'apprenants avancent ne rien aimer ou, lorsqu'une réponse est fournie, ne pas aimer, de façon générale, la grammaire. Lorsque des précisions accompagnent ces réponses, on s'aperçoit que la difficulté au début est selon eux morphologique (les verbes en er, les terminaisons) puis concerne le genre puis la syntaxe (la place des pronoms). Nous verrons au chapitre 7 si cela reflète l'évolution du focus de l'enseignement à chaque niveau.

On peut également penser au dépouillement du questionnaire que cette question ( qu'est ce qui te plaît dans cette langue ? qu'est ce qui ne te plaît pas ?) n'est pas adaptée à la situation institutionnelle: l'apprentissage d'une langue dans un cursus scolaire obligatoire n'est pas réellement un choix. Les réponses très générales, ou alors tranchées, comme l'absence de réponse, pourraient dès lors traduire le caractère inadapté de la question. Les réponses traduisent aussi en partie le rapport à l'enquêteur et à l'enseignant: par exemple en année 1, certains élèves indiquent dans la question ouverte (veux-tu me signaler quelque chose d'important que j'aurais oublié de te demander en ce qui concerne ton histoire avec les langues ? ») qu'ils aimeraient avoir des correspondants, qu'ils souffrent pour apprendre le français, etc. Ces réponses s'adressent de toute évidence à l'enseignant.

A titre de comparaison, une enquête (Hermann-Brennecke/Candelier 1993) menée dans les années quatre-vingt-dix auprès des élèves germanophones apprenants du français suite à la baisse des effectifs dans les classes de français, révélait que 30 % de ceux qui fréquentent les classes de français du *Gymnasium* à l'échelle de la République fédérale souhaiteraient abandonner cette matière aussi vite que possible. La raison invoquée par les élèves est que le français est difficile à apprendre. Les auteurs soulignent par ailleurs qu'un handicap majeur de cette langue est qu'elle joue un rôle mineur pour les adolescents allemands dans les domaines de la musique pop, de l'informatique et d'internet. L'avantage du français est toutefois d'être la langue d'un pays voisin de l'Allemagne. Dans l'enquête citée ci-dessus, les élèves mentionnent par exemple les beaux paysages, le climat méridional, le tempérament des Français, leur ouverture et leur joie de vivre. Pour les plus âgés, le fait que la France soit un partenaire commercial de l'Allemagne représente également une incitation à apprendre cette langue. Le français comme langue de culture qui prévalait pour les générations précédentes n'est plus évoqué au milieu des années 90.

Dans notre questionnaire, nous ne retrouvons pas de motivations socio-culturelles. Ceci s'explique certainement par l'orientation linguistique générale du questionnaire dont les questions portent exclusivement sur les langues, et notamment par le petit paragraphe introductif (« Dans mon travail de recherche, je m'intéresse à l'acquisition de langue. Mais le français n'est probablement pas la première langue que tu apprends, etc. »).

Le questionnaire révèle également que quasiment tous les apprenants ont commencé l'apprentissage du français au *Gymnasium* en classe 7. Il s'agit d'une caractéristique importante pour la comparabilité des résultats d'une année à l'autre.

## 2.2. La pédagogie

### 2.2.1. *Frontalunterricht versus Gruppenunterricht*<sup>10</sup>

En janvier, j'explique en salle des professeurs à Madame C., enseignante de français, que j'observe des classes de français, et que c'est très différent de ce que je connais des classes françaises, elle me donne une explication :

« C'est un problème de méthode. Nos méthodes sont plus communicatives. On fait des jeux, des travaux de groupe, les élèves se parlent entre eux. Le prof français, il est...(elle fait un geste de la main vers l'avant comme pour pointer vers un objet lointain) ...devant les élèves et fait un cours magistral. Surtout au lycée, les élèves ne font que gratter, hein ? »

Madame C., allemande, a enseigné huit ans en France et exprime à travers ce compte rendu d'expérience sa satisfaction de ne pas avoir à appliquer ces méthodes qu'elle désapprouve. Par un jeu de miroir, elle exprime les avantages du système allemand : les jeux, les travaux de groupe, la proximité, la communication.

Un autre jour, toujours dans ce lieu de convivialité qu'est la salle des professeurs, je me dirige vers une autre enseignante de français dont je souhaite faire la connaissance. Après de brèves présentations, je lui dis que je souhaite étudier la façon dont les élèves allemands apprennent le français. Elle s'exclame :

---

<sup>10</sup> trad. Cours frontal vs Cours de groupes

« Ah oui, c'est intéressant ! Chez vous, c'est tellement frontal, vous faites « Frontalunterricht », n'est-ce-pas ? »

C'est la première fois, me semble-t-il, que j'entends parler de *Frontalunterricht*, soit littéralement le cours frontal, mais le terme est extrêmement parlant. Sur le coup, je pense d'ailleurs que c'est un terme spécifiquement employé par la communauté des professeurs de français, avec un brin d'ironie, pour désigner cette façon si particulière qu'ont les enseignants de faire cours en France. Ce terme correspond tout à fait à ce que m'expliquait avec un grand geste madame C. : « le prof est devant les élèves et fait un cours magistral ». Mais quelques mois plus tard, je découvre dans le grand ouvrage de référence en didactique des langues étrangères, *Handbuch für Fremdsprachenunterricht* Bausch, Christ, Krumm (1995/2003), l'existence de deux entrées : *Gruppenunterricht und Partnerarbeit* et ... *Frontalunterricht*. Ces deux termes désignent, selon les auteurs des définitions, deux « formes sociales du cours de langue étrangère ». Le « cours frontal » est décrit, selon Walter (2003 :251) comme la forme sociale au cours de laquelle un enseignant enseigne à la classe conçue comme unité. On reconnaît le cours frontal à deux caractéristiques principales : d'une part le cours propose (un exposé de l'enseignant, un récit, une description, une explication) et d'autre part le cours progresse par des questions. L'enseignant planifie, guide, contrôle le cours tandis que les apprenants écoutent et répondent aux questions de l'enseignant. Lorsqu'ils veulent prendre position par rapport à des réponses de leurs pairs, ils ne s'adressent pas directement à eux mais à l'enseignant. L'auteur conclut que l'inconvénient de ce type de cours est que les apprenants ont un temps de parole limité. Un enseignant expérimenté peut bien s'organiser pour ne pas donner la parole à ceux qui la demandent et essayer de faire participer l'ensemble des apprenants mais cela conduit très souvent à l'ennui, la résignation et à la perturbation du cours par les élèves actifs désireux de participer. L'auteur souligne toutefois que, souvent, dans les écoles, l'enseignant n'a pas d'autre choix que d'enseigner de façon frontale. A l'opposé, le « cours de groupe et le travail en partenariat » est décrit par Schwerdtfeger (2003 : 254) comme le lieu où l'enseignant instaure des groupes de travail de trois à six apprenants qui font des exercices ou tout autre travail en autonomie. Dans ces groupes, on utilise, conformément aux préceptes de la psycho-sociologie mis en place au début des années 70, les relations dynamiques entre les membres du groupe pour stimuler le processus d'apprentissage de la langue étrangère. On considère que la communication non verbale est plus intense, les inhibitions moins fortes, les rapports de domination moins exacerbés que dans le grand groupe, ce qui crée un climat propice à l'expression en langue étrangère. En raison de ce contexte favorable à l'apprentissage, on peut aussi privilégier des activités créatives.



On peut penser que si la psychologie sociale et les courants pédagogiques prônant l'émancipation de l'individu ont connu un réel succès en Allemagne et continué jusqu'à aujourd'hui d'irriguer les réflexions dans le domaine éducatif jusqu'aux pratiques enseignantes institutionnelles, ce n'est pas un hasard. Comme le souligne Reinfried (2002), une explication réside dans le contexte socio-historique. Piepho (1974) qui prône dans les années 70 un tournant communicatif consistant à procurer aux apprenants les moyens d'exprimer et de défendre leurs propres pensées, se réfère ainsi à plusieurs reprises à la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1971) qui formule de son côté les conditions d'une communication en vue de fonder une société éclairée, critique et surtout libérée de toute domination. Eviter toute domination est une ligne d'action omniprésente dans la société allemande après 1945. Le cours de langue étrangère en témoigne à travers les activités de groupe mais aussi à travers la relation qui s'instaure en classe entre l'apprenant et l'enseignant. En guise d'illustration, voici la remarque d'une enseignante lorsque je m'étonne de la virulence des propos d'un apprenant à son égard :

« Nous, ici, quand il y a de la vapeur, on ne ferme pas le couvercle. La vapeur s'échappe petit à petit. Vous en France, vous le fermez et vous serrez bien fort. Du coup, quand il y a trop de vapeur, la couvercle vous saute à la figure et vous ne comprenez pas. »

Cette remarque montre encore une fois comment les enseignants germanophones du français conçoivent leur pratique en se distanciant de celle de leurs collègues français. En se référant à la cocotte-minute, l'enseignant dénonce de façon métaphorique des pratiques autoritaires à son sens, susceptibles de générer des conflits, et revendique le droit des apprenants à s'exprimer, à exprimer notamment leur désaccord avec les pratiques de l'enseignant, ce qui permet à son sens d'éviter les conflits. Les pratiques de classe offrent de nombreuses illustrations de négociation des pratiques pédagogiques entre l'apprenant et l'enseignant.

Le cours basé sur des activités de groupe s'accorde par ailleurs avec la tendance actuelle, amorcée depuis les années 1990 qui consiste à promouvoir l'autonomie de l'apprenant. La version maximale de l'autonomie de l'apprenant consiste à ce que ce dernier décide lui-même de ses objectifs d'apprentissage et du matériau sur lequel il travaille, la version minimale consistant plus modestement à aider l'apprenant à trouver une méthode d'apprentissage appropriée à ses besoins (Reinfried 2002). Nous verrons dans la section suivante dans quelle mesure le manuel *Découvertes* utilisé dans les classes de français observées met en œuvre cette version minimale de l'autonomie de l'apprenant.

### 2.2.2. Les *Lerntips* ou tuyaux pour apprendre

Sur les murs de la classe, on observe, en année 1 comme en année 4, des affiches qui témoignent de l'activité de la classe ou donnent des « tuyaux » pour apprendre. En 10<sup>ème</sup> par exemple, on observe une série de posters intitulé *Soziogram* : les élèves ont étudié en cours d'allemand un roman policier et ils en ont fait une analyse critique sociolittéraire illustrée de la sorte. Certains posters retracent l'activité en cours de langue. Au chapitre 7, nous mentionnons la confection d'affiches en année 1. Il s'agit d'écrire en français les questions les plus fréquemment posées dans le cours de français. Dans leur élaboration, les élèves conçoivent aussi ces traces écrites de l'activité didactique comme une aide à l'apprentissage de formules. La fonctionnalité de l'entreprise est double: informer les autres apprenants et enseignants de l'activité en classe et garder la mémoire de ce travail, apprendre en regardant. Les posters en tant que lieux de mémoire (déposer le résultat d'un travail et exposer) didactiques reflètent une option pédagogique de valorisation du travail de l'apprenant.

Le deuxième type de poster traduit également un choix pédagogique qui consiste à prodiguer aux élèves des conseils pour bien apprendre et à les encourager dans leur apprentissage. En année 1, deux grandes affiches présentent des conseils écrits en plusieurs couleurs. On peut y lire des expressions courtes comme « Kopf hoch ! » *Hauts les cœurs !*, « Durch Fehler lernt man », *C'est en faisant des fautes que l'on apprend !*, etc. Ces remarques semblent avoir été élaborées en commun et visent à prévenir le découragement de l'apprenant face à la logique institutionnelle évaluative. Elles donnent des conseils sur la façon d'affronter les épreuves de l'institution et notamment de surmonter l'échec qui selon ces conseils n'est jamais un échec. En voulant l'atténuer en prônant un comportement combatif, ces affiches rappellent en fait la violence symbolique de l'institution scolaire.

Ces conseils qui relèvent globalement d'une pédagogie, affichée, de l'encouragement, ne sont pas spécifiques à l'apprentissage d'une langue étrangère mais à l'apprentissage scolaire en général.

Ces extraits de dialogue et ces quelques explications peuvent suffire à comprendre dans un premier temps les options pédagogiques qui sous-tendent la pratique des enseignants de français dans ce lycée. Nous verrons dans un deuxième temps, à travers les analyses du chapitre 7, leur mise en pratique, variable selon les classes, à travers les activités autour de la morphologie verbale.

### 2.3. Le manuel

Le manuel de français utilisé dans le lycée par l'ensemble des enseignants depuis au moins 1997 est le manuel *Découvertes série verte* ( Klett Verlag, Stuttgart, 1994 pour le numéro 1, 1995 pour **Découvertes 2** et 1996 pour *Découvertes 3* ). Il est accompagné d'un *Grammatisches Beiheft* ou livret de grammaire qui expose les points de grammaire en fournissant quelques explications en français et en allemand et d'un cahier d'activités sur lequel les apprenants peuvent écrire.

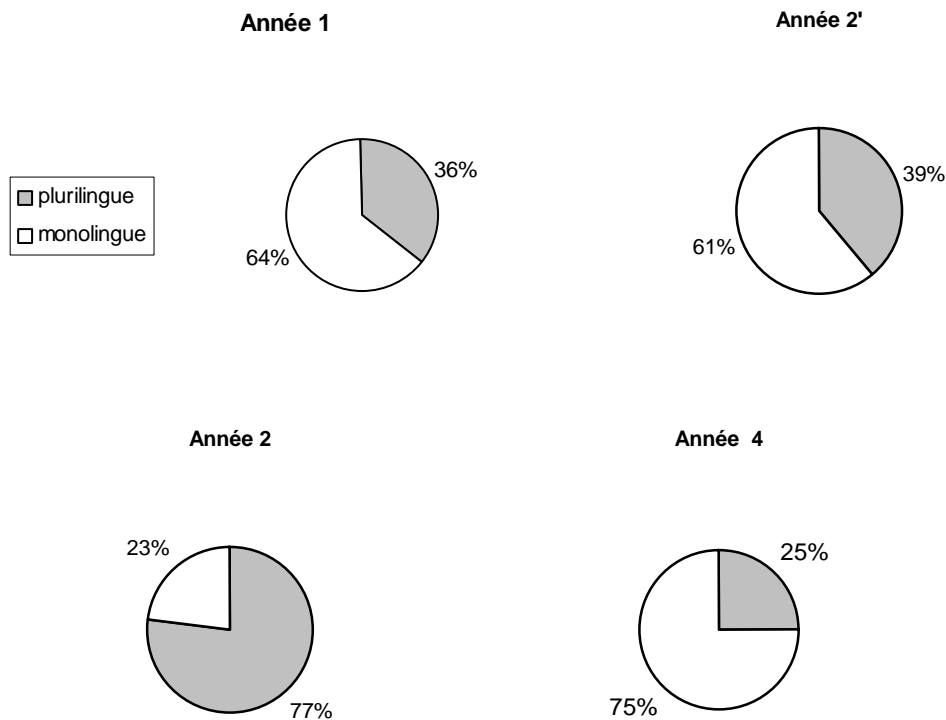
Ce manuel accompagne et a accompagné tous les apprenants dont nous étudions les productions. Il s'agit donc d'une référence commune qui permet notamment d'expliquer la progression d'enseignement à laquelle ont été exposés les apprenants d'une année à l'autre. Dans les 5 classes observées, tous les enseignants suivent pas à pas la progression du manuel. En année 4 toutefois, l'introduction d'une lecture suivie et de documents annexes conduit l'enseignant à s'écarter momentanément de la progression et des activités du manuel.

La progression du manuel est guidée à la fois par des choix grammaticaux et pragmatiques. On remarque toutefois que ce sont les activités d'apprentissage et notamment les situations dans lesquelles sont placés les apprenants qui sont subordonnées à la progression morphosyntaxique. Dans un premier temps l'apprenant n'est exposé qu'au seul temps présent, à la syntaxe de la phrase simple, affirmative puis négative et interrogative, et à des dialogues entre des personnages. A ce moment-là, il est exposé d'abord à des verbes réguliers et irréguliers fréquents employés avec la première ou la troisième personne du singulier, puis à des verbes irréguliers moins fréquents et à d'autres personnes grammaticales. Dans un deuxième temps l'apprenant est exposé à d'autres temps verbaux comme le passé composé et l'imparfait avec d'abord les premiers verbes irréguliers fréquents et les réguliers et ensuite les irréguliers. L'échelle de complexité formelle autour du verbe est la même que dans le premier cycle. Dans ce cycle, l'apprenant est également exposé à la phrase complexe et à des actes d'écriture et de parole plus complexes.

Le manuel met en œuvre les préceptes de l'autonomie de l'apprenant. Plusieurs pages sont consacrées à la façon dont on peut apprendre une langue, aux stratégies à mettre en œuvre pour communiquer efficacement. Cela se traduit par des conseils pour comprendre un texte que l'on lit pour la première fois, pour apprendre du vocabulaire, pour apprendre un texte par cœur, ou encore sur la façon dont on se sert du dictionnaire. Des illustrations sont données au chapitre 7.

## 2.4. Les apprenants

Les questions posées dans le questionnaire visaient également à déterminer leur environnement linguistique extrascolaire. La langue de scolarisation de tous les apprenants est l'allemand mais comme dans toute grande ville multiculturelle, on peut penser que la situation linguistique des apprenants n'est pas uniformément monolingue, d'autant que l'observation des classes par exemple permet déjà de remarquer l'emploi d'autres langues entre pairs. Il s'ensuit généralement une remarque de l'enseignant rappelant que l'allemand est la langue de communication de l'école. Nous avons demandé aux adolescents-apprenants quelles langues ils avaient apprises en tant qu'enfant, et quelle langue ils utilisaient en dehors de l'école, en famille et avec leurs amis. Ces questions nous ont permis de déterminer deux profils d'apprenants en fonction de leur emploi actif d'une ou plusieurs autres langues que l'allemand en dehors de la classe. Nous avons déterminé une catégorie d'apprenants monolingues qui apprennent certes l'anglais et le français à l'école mais ne parlent que l'allemand en dehors de l'école et une catégorie d'apprenants plurilingues. Ce type d'apprenant apprend également le français et l'anglais à l'école, il a appris l'allemand soit dès sa naissance, en raison d'un parent allemand par exemple, ou plus tard, à l'entrée au jardin d'enfant ou à l'école primaire, soit lors de l'arrivée en Allemagne quelques années avant l'entrée au *Gymnasium*. Dans tous les cas, l'apprenant plurilingue a atteint un degré de maîtrise tel qu'il se confond au regard de l'institution avec des locuteurs natifs de l'allemand, et il a été exposé et, la plupart du temps, est toujours exposé, à une ou plusieurs autres langues que l'allemand en dehors de l'école, la plupart du temps en famille. La répartition des monolingues et des plurilingues dans les quatre classes où nous avons recueilli des réponses est donnée par la figure ci-dessous :

**Figure 3.1.** Part des apprenants plurilingues dans les classes 1, 2, 2' et 4

Selon notre enquête, la part des apprenants plurilingues dans les classes observées est, d'une façon générale, beaucoup plus élevée que la moyenne officielle donnée par l'administration du lycée (18 %) et par le rectorat (15%) pour ce quartier de Berlin. Les classes des années 1, 2' et 4 se ressemblent : la part d'apprenants plurilingues oscille entre 25 et 39 %, soit entre un quart et un peu plus d'un tiers. En revanche la classe 2 présente un profil inverse puisque les enfants plurilingues représentent plus des trois-quarts des enfants de cette classe. En ce qui concerne les langues des enfants plurilingues, on observe dans les classes 1 et 2 des similarités tandis que la classe 4 se distingue des deux autres. Dans la classe 4 par exemple, les apprenants plurilingues sont en réalité tous des apprenants bilingues, et on ne distingue pas de langue d'origine autre que l'allemand dominante. Les langues représentées sont le serbo-croate, l'arabe, l'indonésien, le turc, le russe et l'anglais. Dans les classes 1 et 2, les plurilingues ne sont pas seulement des bilingues. Dans les deux classes, on compte plusieurs locuteurs du russe, deux sur cinq dans la classe 1, cinq sur dix, soit la moitié dans la classe 2 et parmi eux plusieurs parlent également l'hébreu. Tous les plurilingues relevés à partir de notre questionnaire sont en fait des apprenants qui parlent russe et hébreu en dehors de l'école. Violetta, une apprenante de l'année 2 par exemple, est née en Russie en 1987 et à l'âge de 2 ans, elle a immigré en Israël. A cette époque, ses

langues sont le russe et l'hébreu. Elle est arrivée en Allemagne en 1996. C'est donc à l'âge de 9 ans qu'elle a commencé à apprendre l'allemand. A 12 ans elle fait partie, comme Milana, des 15 % d'élèves de langue d'origine autre que allemande qui entrent au lycée (selon les statistiques officielles). Milana, elle, est également née en Russie mais est arrivée en Allemagne à l'âge de trois ans, le russe est resté la langue du foyer mais elle a aussi été exposée petit à petit à l'allemand. Aujourd'hui en dehors de l'école, elle parle autant le russe avec ses parents que l'allemand avec ses amis. Pour beaucoup d'enfants plurilingues dans cette classe, l'allemand est une langue apprise car ils sont arrivés avec leurs parents à Berlin, avant ou après avoir commencé une scolarité dans leur(s) pays d'origine. Les autres langues représentées en années 1 et 2 sont le perse et le bulgare en année 1, le polonais, le turc, l'albanais, et le grec en année 2.

Le fait que la part des apprenants plurilingues dans les classes observées soit plus importante que la moyenne annoncée par les institutions peut être liée à une logique institutionnelle de regroupement des enfants de langue d'origine autre que l'allemand ou à un biais méthodologique lié au mode d'enquête. Notre questionnaire incitait fortement les apprenants par exemple à mentionner les langues présentes dans leur environnement. Des phénomènes d'auto-censure peuvent intervenir lorsqu'il s'agit de mentionner les langues parlées dans le foyer dans des questionnaires institutionnels. En année 2, un apprenant mentionne par exemple qu'un de ses parents lui parle turc mais qu'il ne répond pour sa part qu'en allemand. Nous avons considéré que cet apprenant faisait partie du type plurilingue alors qu'un autre mode d'enquête aurait pu considérer que cet apprenant ne faisait pas partie des élèves de langue d'origine autre qu'allemand. Ces différences d'interprétation peuvent expliquer les divergences observées entre nos données et les données officielles.

Nous avons par ailleurs complété le questionnaire en demandant aux apprenants d'indiquer les langues que parlaient leurs parents à la maison, ce qui confirmait en général les réponses précédentes concernant la langue que les enfants parlent à la maison, mais aussi d'indiquer quelle langue leurs parents avaient apprises à l'école, question à laquelle tous sauf deux pouvaient répondre. Il y a plusieurs façons de lire ces réponses. Les langues apprises par les apprenants renvoient à un niveau de qualification et donc à l'origine socioprofessionnelle permettant une lecture sociologique mais aussi à la mobilité géographique, certaines langues ont été apprises scolairement, d'autres par immersion comme c'est le cas de l'allemand pour certains parents immigrés. Cependant il faudrait aussi distinguer le statut des langues selon les pays d'origine ce qui complique singulièrement l'interprétation des données. Nous nous contenterons de mentionner quelques informations, notamment que tous les parents ont au moins appris l'anglais, que la plupart des parents ont également appris une autre langue (41/ 55) et que presque la moitié des parents des apprenants qui apprennent le

français en années 1, 2' et 4 ont également appris le français avec quelques différences selon les classes: en années 1 et 4, 50% des apprenants ont au moins un parent qui parle le français, contre 25% dans la classe plurilingue de l'année 2'. Dans cette même classe, les réponses montrent que la plupart des parents des apprenants plurilingues ont appris l'allemand, ce qui traduit une immigration récente comme le montrent aussi les parcours géographiques de Violetta et Milana esquissés brièvement ci-dessus.

Il s'avère donc au terme de ce questionnaire que la classe 2 présente une configuration linguistique particulière. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'impact théorique du plurilinguisme sur les parcours acquisitionnels dans le chapitre suivant. En conclusion de ce travail, nous répondrons à la question de savoir si le plurilinguisme a un impact sur l'expression de la référence temporelle en français, autrement dit si les lectures des apprenants de cette classe présentent, par rapport à ceux de la classe 2' par exemple, des propriétés distinctives.

## 2.5. Les enseignants

**Tableau 3.4.** Répartition des enseignants par classe

Année (classe)	Enseignant
1 (7c)	Mme B.
2' (8e)	Mme M + Mme E.
2 (8c)	Mme M
3 (9c)	Mme H
4 (10c)	Mme M.

Madame M. enseigne le français en année 2 dans les classes 8E et 8C et en année 4 dans la classe 10. Elle enseigne également l'histoire et les sciences politiques. C'est elle qui nous a introduit dans le

lycée. Elle est non seulement enseignante mais aussi formatrice d'enseignants dans une université berlinoise. Elle a travaillé au ministère de l'éducation pendant quelques années, fait partie d'une association de professeurs de français berlinois. Elle coordonne le groupe des enseignants de français du lycée.

Mme E. est une jeune enseignante en première année de formation<sup>11</sup> et elle enseigne en alternance avec Madame M dans la classe 8e. En décembre elle vient d'arriver dans ce lycée. Mme E. enseigne également l'allemand.

Mme A. enseigne depuis de nombreuses années dans ce Gymnasium. Elle enseigne le français en année 1. Elle a de la famille en France et a l'habitude d'y séjourner.

Mme H. est une jeune enseignante en deuxième année de formation. Elle est seule à enseigner le français dans sa classe. Elle a souvent séjourné en France, elle est très dynamique, aime reprendre des idées d'activités observées dans les cours de ses collègues et a entrepris par exemple de monter un petit film avec ces élèves en français.

### 3. L'expérience des *Temps Modernes*

L'expérience des *Temps Modernes* constitue une tâche particulière, ce que nous avons encore appelé au chapitre 1 un micro-contexte expérimental car il détermine en partie les performances des apprenants et les résultats que nous allons analyser aux chapitres 5 et 6, de la même façon que les micro-contextes écologiques de la classe de langue déterminent les performances analysées au chapitre 7. Nous avons conduit cette expérience de récit selon deux modalités différentes, dans des conditions de production orale en situation de face à face avec un interlocuteur francophone et sans contrainte temporelle pour une partie des participants et dans des conditions de production écrite en situation de rédaction individuelle et en temps limité pour une autre partie des apprenants. L'effet de la tâche sur le processus de production et surtout sur les produits finis devra être pris en compte dans l'analyse,

---

<sup>11</sup> En Allemagne, les étudiants doivent choisir à un moment de leur cursus universitaire entre une formation à la recherche et une formation à l'enseignement. La formation pratique à l'enseignement débute par conséquent à l'université avec de courts stages en lycée parallèlement à une solide formation théorique via des cours de didactique de français. Cette formation pratique se poursuit après l'obtention du diplôme d'aptitude à enseigner pendant une période de deux ans appelée « Referendarzeit » au cours de laquelle l'enseignant stagiaire est affecté dans un lycée où il est en charge de plusieurs classes, sous la responsabilité d'un tuteur, et où il peut observer le cours de ses collègues de français.



l'interprétation et la confrontation des résultats recueillis à partir de ces deux micro-contextes. C'est pourquoi nous allons nous employer à définir les divers éléments constitutifs de ces micro-contextes expérimentaux et susceptibles d'influencer les observables.

### 3.1. Le choix du film

Nous avons choisi les *Temps modernes* car d'une part nous souhaitions recueillir des données comparables avec celles déjà recueillies en acquisition de L2, en milieu scolaire mais aussi non scolaire et d'autre part nous souhaitions travailler sur la référence temporelle pour l'étude de laquelle cet extrait de film a été sélectionné dans le projet ESF sur l'acquisition de langue seconde auprès d'adultes immigrés.

Pour étudier la référence au passé, le récit fictionnel n'est certes pas le meilleur support. Dans le récit personnel faisant suite à une question du type « Qu'avez vous fait à tel moment du passé ? » ou « Racontez-moi votre plus grande frayeur », la propension de l'apprenant à référer au passé est sans aucun doute beaucoup plus forte. Néanmoins, l'inconvénient de cette tâche est que les récits obtenus sont difficilement comparables, principalement en raison de la diversité des sujets possibles. De plus, la déduction des fonctions servies par les temps verbaux dans ces récits est délicate en raison d'événements extra-linguistiques inconnus du chercheur en charge d'interpréter les données.

L'avantage du film est que l'on peut, lors de l'analyse, deviner ce à quoi l'apprenant fait référence, indépendamment du sens véhiculé par les moyens linguistiques mis en œuvre. Comme le note Perdue (1993 : 105), c'est un bon compromis entre l'authenticité et la contrôlabilité. Bardovi-Harlig (1994) souligne également les avantages du récit de film en avançant que :

« the sequence of events is known to the researchers independently of the narrative itself and such narratives can be compared across learners. »

Les approches fonctionnelles ont bien montré l'émergence dans le processus acquisitionnel de formes idiosyncrasiques dont le sens n'est pas celui qu'elles recouvrent habituellement mais celui que leur confère l'apprenant. Nous aurons l'occasion d'illustrer ce phénomène dans les chapitres d'analyse des données. La présence d'un support connu permet de mettre à jour ces procédés et d'affiner notre perception du phénomène acquisitionnel.

Dans le récit de film, l'obligation de référer au passé est limitée à une situation de *flash-back* qui constitue un contexte obligatoire, même lorsque la perspective adoptée par l'apprenant est le présent. Ces situations permettent de se focaliser sur le seul développement des moyens linguistiques d'exprimer une situation constante d'un groupe à un autre. Outre un contexte diagnostique passé, le film contient plusieurs contextes diagnostiques permettant de comparer entre les apprenants l'expression de l'aspectualité. C'est le cas d'une scène d'accident. Nous verrons toutefois que l'emploi des moyens de faire référence au passé et d'exprimer l'aspectualité ne se limite pas à un seul passage des récits.

### 3.2. Le protocole d'enquête

Afin d'obtenir des données comparables avec celles obtenues dans le projet ESF, nous avons repris les modalités d'expérience de ce projet (Perdue 1993 : 105). Seulement, répliquer dans le contexte scolaire l'expérience du récit de l'extrait des *Temps Modernes* initialement conçu pour tester l'expression de la référence temporelle auprès d'adultes immigrés a exigé quelques modifications. Nous présentons ci-dessous les considérations qui ont prélué à la mise en œuvre de l'expérience.

Les récits que nous souhaitions obtenir devaient satisfaire deux conditions :

1. montrer comment des apprenants scolarisés font référence au passé à différents moments de l'exposition à la L2 ;
2. rendre possible une comparaison avec les récits qu'en ont fait les informateurs du projet ESF.

Afin d'atteindre notre premier objectif, nous avons choisi de mener l'expérience à un moment de l'année scolaire où les groupes d'apprenants scolarisés se distinguaient nettement au niveau de leur exposition à la langue, notamment en ce qui concerne l'exposition aux temps verbaux. Ainsi au moment de l'expérience (début mai 2001) certains informateurs regroupés au sein d'une classe (au sens institutionnel) ont été un peu exposés aux temps du passé, d'autres fréquemment, d'autres pas du tout.

*Groupe 1* : après 8 mois d'apprentissage du français, ce groupe n'a pas du tout été exposé aux temps du passé.

*Groupe 2'* : après 20 mois d'apprentissage du français, celui-ci n'a toujours pas été exposé aux temps du passé mais possède selon toute vraisemblance un répertoire lexical et grammatical plus vaste.

*Groupe 2* : après 20 mois d'apprentissage du français, celui-là a été tout récemment exposé au passé composé de façon explicite.

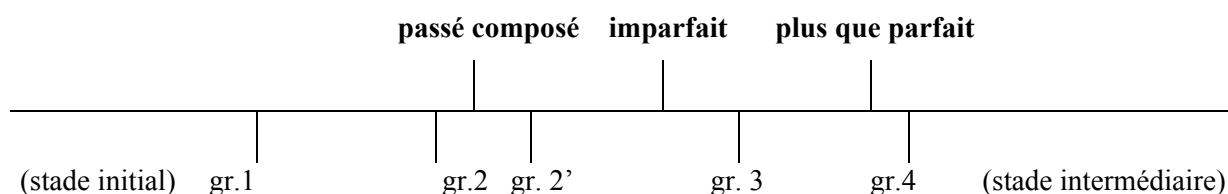
*Groupe 3* : après 32 mois d'apprentissage, il a été exposé non seulement au passé composé mais aussi à l'imparfait.

*Groupe 4* : après 44 mois d'apprentissage, ce groupe a été exposé au passé composé, à l'imparfait et au plus-que-parfait.

Les temps verbaux constituent des repères importants de la progression du manuel duquel découlent les activités d'enseignement, mais ce ne sont pas les seuls moyens de faire référence au passé auxquels les apprenants ont été exposés (dans la perspective de faire effectivement référence au passé ou dans une autre perspective).

Par rapport à la progression des temps verbaux, les différents groupes se situent donc de la façon suivante :

(3.3.)



Pour atteindre notre deuxième objectif, à savoir que les récits soient comparables avec les récits en français L2 des apprenants arabophones et hispanophones (ESF), les passages à raconter doivent d'une part être communs et d'autre part être recueillis dans des conditions similaires. Les conditions de recueil des récits oraux des *Temps Modernes* consistent à montrer le film à l'apprenant puis à un moment déterminé de quitter la salle sous un prétexte quelconque puis de revenir dans la salle où l'on

avait laissé l'apprenant devant le film afin de lui demander de raconter ce qu'il a vu pendant notre absence. Cette démarche permet de recréer les conditions d'une narration authentique, l'apprenant devant réellement informer l'enquêteur des scènes que lui seul a vues. Nous avons reproduit les conditions de cette expérience. Admettons toutefois que les apprenants ne sont pas dupes et qu'ils peuvent se douter que l'enquêteur qui au même titre que leur enseignant prépare certaines activités ne l'a pas fait au hasard et connaît par conséquent ses supports. Toutefois l'apprenant scolarisé a l'habitude de se plier à ce type d'injonction et à jouer le jeu, explicité par la démarche de l'enquêteur.

Dans la poursuite de la mise en œuvre de cette expérience dans le cadre institutionnel, il faut cependant tenir compte des contraintes institutionnelles et pédagogiques propres au milieu scolaire:

- a. le nombre de participants par groupe, de 15 à 30, nous conduit ainsi, conformément à notre projet initial, à diviser la tâche narrative en une tâche écrite et une tâche orale et donc à déterminer des critères de sélection des apprenants destinés au récit oral.
- b. la durée d'un cours de français pendant laquelle a lieu cette activité est de 45 minutes. Si on soustrait le temps nécessaire à la présentation de l'expérience et à sa mise en œuvre, on peut considérer qu'on dispose de 35 minutes pour mener l'expérience du récit de film, soit pour montrer le film et recueillir les récits, ce qui limite le nombre de sujets que l'on peut écouter raconter le film à environ 6 apprenants sachant que 2 enquêteurs sont prévus.
- c. enfin, un élément important réside dans le fait que cette expérience s'inscrit pour les apprenants dans la continuité de leur apprentissage du français et dans la continuité de la pédagogie de l'enseignant. Le caractère inhabituel de la tâche peut être perçu comme un facteur inhibant (surtout dans les stades initiaux) et il en va de la bonne poursuite de notre investigation empirique de ne pas mettre les apprenants dans une situation insurmontable susceptible de les décourager.

De toutes ces considérations, on peut retenir :

1. la nécessité de réduire l'extrait long des *Temps Modernes* utilisé dans le projet ESF à un extrait plus court comme c'est le cas de l'étude de Bardovi-Harlig (1994). Nous n'avons montré que la deuxième partie à partir du moment où la jeune fille affamée erre dans la rue en interrompant au moment où les deux personnages entrent dans leur maison, soit un extrait de 8 minutes, ce qui laisse 20' - 25' pour la narration. L'extrait

de film ainsi réduit reste riche pour l'expression de relations temporelles variées, y compris pour l'expression de la référence au passé

2. l'importance du choix des narrateurs par groupe pour le récit oral. Divers critères sont possibles (tirage au sort, demande de volontaires, niveau scolaire, motivation, etc...). En l'absence d'analyse individuelle précise concernant la référence au passé au moment de l'expérience, notre choix va porter sur des élèves familiarisés avec la prise de parole en classe.
3. la possibilité, suggérée surtout par les enseignants, de procurer aux élèves une aide à la production sous la forme d'une liste d'items lexicaux.

De fait, nous avons reproduit les conditions de l'expérience des *Temps modernes* telle que menée dans le projet ESF en apportant trois modifications : la réduction du film à un extrait plus court, le recueil de données écrites et surtout l'apport d'une fiche lexicale d'aide à la production.

Les apprenants n'ont pas été prévenus de l'expérience du récit de film. Ils en ont été informés au moment où ils se sont présentés pour le cours de français. A ce moment là, ils se sont dirigés en salle de télévision avec leur enseignant et une fois installés, nous leur avons expliqué en français que, ce jour-là, il ne s'agissait pas d'un cours mais d'une expérience pour notre travail. Dans un premier temps, nous leur avons indiqué que nous allions leur montrer un film et qu'ils devaient bien le regarder. C'est à ce moment-là que nous leur avons distribué la feuille sur laquelle figure en premier lieu les intertitres du montage des *Temps Modernes*. En effet chaque scène est annoncée par des titres dans trois langues différentes, en turc, en italien et en allemand qui sont les deux langues sources des informateurs et la langue cible pour ce qui est de la version allemande dont nous disposons, conçue pour le projet ESF. Ces titres n'étaient pas visibles des apprenants disposés à parfois plus de cinq mètres du téléviseur. C'est pourquoi nous les avons reproduits en français (langue cible) et en allemand (langue source) sur la fiche lexicale. Puis nous sommes sortis de la salle et revenus 8' plus tard pour interrompre la bande vidéo. Dans un deuxième temps, nous avons choisi 6 apprenants parmi le groupe. Nous avions présélectionné 6 apprenants par groupe mais finalement notre choix s'est porté sur les apprenants qui se sont portés volontaires à ce moment-là. Dans un troisième temps nous avons distribué une feuille blanche à ceux qui étaient en classe et leur avons demandé de raconter le film en précisant que les récits étant anonymes, ils n'étaient pas tenus d'écrire leur nom sur la feuille. Cette démarche visait à faire comprendre à l'apprenant que cette expérience était dénuée d'enjeu institutionnel. Nous avons précisé qu'ils pouvaient s'aider de la fiche lexicale s'ils n'y arrivaient pas

mais que cela n'était en aucun cas nécessaire. Enfin, nous sommes sortis avec les 5 à 6 informateurs sélectionnés et nous les avons répartis en deux groupes. Un groupe est resté avec nous et l'autre s'est dirigé vers une salle où les a accueillis un autre enquêteur francophone natif. Chaque enquêteur a demandé à un apprenant de rentrer dans la salle avec lui tandis que les deux autres informateurs restaient en dehors de la salle. La consigne donnée à l'apprenant était toujours la même : « Raconte moi le petit film s'il te plaît ». L'injonction au présent a été choisie afin d'être compréhensible de tous les apprenants, à commencer par les apprenants débutants. Une consigne au passé aurait peut-être permis de recueillir davantage de récits ancrés au passé mais elle n'aurait certainement pas été comprise de tous, aurait nécessité d'emblée des reformulations, ce qui n'est pas le cas avec la consigne au présent, et aurait ainsi rendu les récits moins comparables d'un groupe à l'autre. Or la comparabilité des données est un point essentiel dans une étude pseudo-longitudinale. Nous verrons dans les chapitres d'analyse qu'à consigne constante, les apprenants n'ancrent pas leur récit de la même façon selon leur groupe d'appartenance et qu'une consigne au présent peut donner lieu, à un certain stade de développement, à un récit ancré au passé. Après le récit du premier apprenant, nous avons demandé à celui-ci de retourner dans la salle de projection et avons procédé de la même façon avec le deuxième puis le troisième apprenant. Il est possible que le premier apprenant ait communiqué au troisième apprenant la nature de l'expérience. Cependant rien n'indique à ce dernier que l'enquêteur reproduit la même consigne d'un apprenant à l'autre.

Pendant le récit de l'apprenant, la consigne donnée aux enquêteurs est d'intervenir le moins possible. Si toutefois il s'avère nécessaire d'intervenir, on demande aux enquêteurs de ne poser des questions que sur le sens des propos de l'apprenant, afin de respecter l'objectif communicatif de la tâche. En aucun cas, il s'agit de faire des corrections de nature morphologique ou autre si elles n'entravent pas le sens du propos. Il s'agit également de ne pas employer la langue source et d'essayer de ne pas la comprendre. En effet, les deux enquêteurs comprennent l'allemand et l'anglais, et les apprenants peuvent s'en douter et avoir recours à ces langues, même si les enquêteurs ne les emploient pas. Une des premières questions que certains apprenants posent d'ailleurs à l'enquêteur francophone qu'ils découvrent pour la première fois est « Do you speak english ? ». Malgré la réponse négative de l'enquêteur, les apprenants ont recours à l'anglais, et malgré le protocole recommandant de faire mine de ne comprendre ni l'anglais ni l'allemand, les deux enquêteurs ont parfois ratifié des expressions en allemand ou en anglais, tout simplement en opinant du chef, ou répondu aux demandes des apprenants concernant un équivalent en français d'un terme en allemand ou en anglais que ceux-ci ne connaissaient pas, afin, à chaque fois, de faire avancer le récit.

Au moment de l'expérience des récits de film, début mai, nous avons précisé les contours de notre recherche aux enseignants en leur distribuant une petite fiche reproduite en annexe pour leur expliquer l'expérience que nous allions mener. L'observation de classe se poursuivant par ailleurs, nous avons délibérément maintenu un certain flou concernant le projet linguistique afin d'éviter que l'enseignant ne contrôle sa démarche d'enseignement dans les cours de français qui ont suivi l'expérience.

### 3.3. L'impact de la fiche lexicale

La fiche lexicale a été élaborée à la demande d'une enseignante, Madame M., à qui nous avons fait part de notre projet. L'enthousiasme de l'enseignante se doublait d'une crainte, partagée par les autres enseignants, à savoir que cette expérience puisse mettre les élèves en situation d'échec et ait un impact négatif sur leur motivation à apprendre le français. Nous avons accepté cette modification de l'expérience puisqu'elle en était la condition de possibilité. Après avoir vu l'extrait des *Temps modernes*, Madame M. a fait une liste des termes et expressions qu'il fallait fournir à des apprenants en première année d'apprentissage afin qu'ils puissent réaliser la tâche. Nous avons un peu revu à la baisse cette liste d'items mais en avons gardé l'essentiel. Nous avons notamment maintenu la traduction en allemand de ces termes et expressions.

Cette liste a un impact certain sur l'organisation de l'information mais la liste d'items a le double avantage aussi d'être d'une part un facteur d'influence tout à fait contrôlable et d'autre part une liste d'items lexicaux et de formules préfabriquées. Ainsi nous verrons dans les chapitres d'analyse que le recours à la fiche lexicale est très variable d'un groupe à l'autre et selon le degré de maîtrise de la langue, mais surtout que le recours est en partie repérable dans les productions, par le choix du lexique, par l'emploi d'énoncés, préfabriqués et par l'organisation de l'information.

## 4. Mode de transcription et d'analyse des données

En ce qui concerne les récits écrits, nous avons recueilli les manuscrits et en ce qui concerne les récits oraux, nous les avons enregistrés digitalement au moyen d'un enregistreur portable Mini Disc (MD). L'arrêt inopiné de l'enregistrement au milieu du récit oral a, à quelques reprises, conduit l'enquêteur à interrompre l'apprenant et à relancer l'apprenant après réparation. Ces interruptions sont notées dans les transcriptions concernées. Nous avons ensuite transcrit les récits écrits et oraux selon le même format utilisé dans le système CHILDES. En ce qui concerne les verbalisations en classe que nous reproduisons au chapitre 7, nous avons adopté une transcription libre visant surtout à rendre compte des conditions de production (présence d'un support écrit, question d'un pair ou de l'enseignante, production libre ou guidée, etc.) en évitant tout codage supplémentaire pouvant gêner la lecture et limiter l'accès à la réalité de la production en classe de langue. Ces deux façons de transcrire les données traduisent donc deux façons de les analyser. La transcription selon le format préconisé par CHILDES permet une analyse linguistique fine tandis que la transcription libre que nous avons adoptée pour les verbalisations en classe permet d'évaluer les productions des apprenants à la lumière des conditions de production. Tandis que les transcriptions des récits écrits et oraux sont intégralement reproduits en annexe, les transcriptions des verbalisations en classe sont incorporées au corps de texte du chapitre 7.

Afin de préserver l'identité des sujets, apprenants et enseignants, nous avons systématiquement modifié leurs noms et prénoms, voire certains détails susceptibles de provoquer leur reconnaissance. Concernant les transcriptions des verbalisations en classe, elles ont été effectuées après les transcriptions des récits oraux et écrits et se sont échelonnées sur une période d'un an après leur recueil. Parfois l'identité des apprenants, déterminée certes à partir de nos notes mais aussi à la reconnaissance du timbre de la voix des apprenants, n'a pas pu être retrouvée. Nous avons noté ces élèves non identifiés simplement par X.



## 4.1. Le système CHILDES

Le système CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) comporte 3 outils initialement conçus pour la transcription, l'analyse et le stockage de données en langue première mais également utilisés par la suite pour des données en langue seconde (Rutherford et Thomas 2001, Myles 2003).

Les deux outils principaux sont CHAT et CLAN, le troisième outil étant la banque de données qui permet de stocker et consulter les données recueillies sur le site de CHILDES. CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) est un ensemble unifié de conventions de transcription du langage parlé, intégrées dans un système de traitement de texte, l'éditeur du CHILDES. Ces conventions de transcription sont spécifiquement conçues pour permettre l'exécution d'un ensemble de programmes automatiques d'analyse des données, y compris d'analyses morphologiques. L'ensemble de ces programmes d'analyse des données transcrites sous CHAT est appelé CLAN (*Computerized Language Analysis*).

Les avantages du système CHILDES sont nombreux. Il permet le partage des données transcrites au sein de la communauté scientifique, indispensable à la discussion et au progrès scientifique, ce qui représente une première raison d'opter pour ce système de transcription. Aujourd'hui, par exemple, une trentaine de langues sont représentées au sein de la banque de données CHILDES et environ 1300 études publiées au cours des 20 dernières années ont eu recours à ce mode de transcription et d'analyse (MacWhinney 1999). Il permet également de mener des analyses spécifiques sur un vaste corpus. Nous n'avons pas exploité pour notre part toutes les possibilités qu'offrent ces outils mais avons utilisé par exemple COMBO, un programme de recherche automatique des contextes d'occurrence d'un item sur l'ensemble du corpus (tous récits confondus) afin de déterminer la ou les fonction(s) de cet item dans l'interlangue d'un ou plusieurs apprenants. C'est à cette fin que nous avons également transcrit les données écrites sous la format CHAT, en omettant certes les virgules, les points, et autres marques de ponctuation que l'éditeur ne peut pas reproduire, mais en conservant la version manuscrite afin de compléter les analyses.

Les fichiers transcrits que nous reproduisons intégralement en annexe mais aussi, dans des versions souvent expurgées, dans le corps de texte des chapitres 5 et 6, obéissent à un ensemble de transcriptions que nous allons expliciter.

### Les en-têtes

Chaque fichier commence par @Begin et se termine par @End. La deuxième ligne de la transcription introduit les participants, enquêteur et informateur, la troisième ligne mentionne la date de l'enregistrement et la quatrième ligne la situation de production. La quatrième ligne indique la localisation de l'enregistrement, soit le numéro du *Mini Disc* utilisé et de la piste d'enregistrement. Toutes ces indications sont en anglais.

Concernant les informateurs apprenants, deux systèmes d'identification distincts ont été utilisés à l'oral et à l'écrit. Dans tous les cas les apprenants doivent être identifiés par trois caractères. À l'oral nous avons retenu les trois premières lettres du prénom de l'apprenant. Pour les récits écrits, nous avons adopté, en raison de l'anonymat des récits, un autre système d'identification. Les deux premiers caractères indiquent la classe d'origine de l'apprenant et le dernier caractère identifie arbitrairement un récit d'apprenant. Par exemple 8CA (8C est la classe de l'apprenant, la 8<sup>ème</sup> correspondant à la deuxième année d'apprentissage du français et A un apprenant particulier), 8ER (8E est la classe de l'apprenant, ce qui correspond également à la deuxième année d'apprentissage du français mais indique qu'il s'agit d'un groupe différent du groupe précédant, R est un apprenant particulier), 10M (10 réfère à la classe de 10<sup>ème</sup> soit la quatrième année d'apprentissage du français et M désigne un récit d'apprenant spécifique).

### Les lignes principales

Les lignes principales sont introduites par \* et suivies de l'identifiant de l'apprenant ( \*NIN par exemple) puis ce qui est effectivement dit par les apprenants. Lorsque l'enquêteur intervient dans le récit de l'apprenant à la demande de celui-ci ou pas, une nouvelle ligne principale est indiquée introduite par \* INV (Investigator en anglais).

Les principaux signes utilisés dans la transcription sont les suivants

- arobas + s:** se situe après un mot en langue autre que français, langue ressource ou idiosyncrasie
- [ = ? texte]** le texte entre les crochets précédé du signe égal et d'un point d'interrogation est une interprétation que fait le chercheur de ce qu'a voulu dire le sujet. Il ne s'agit que d'une indication pour le lecteur.
- [=g texte]** le texte entre les crochets précédé du signe égal et de la lettre g minuscule est la traduction d'une expression en allemand.
- [= e texte]** le texte entre les crochets précédé du signe égal et la lettre e minuscule est la traduction d'une expression en anglais.
- < > [/]** reprise sans correction, l'informateur apprenant répète le mot ou l'expression entre crochets. Ces indications permettent d'exclure la portion répétée de certaines analyses de comptage de mots par exemple. En général nous n'avons pas reproduit ces portions répétées dans les extraits du corps de texte (chapitres 5 et 6)
- < > [//]** reprise avec correction. L'informateur apprenant reprend ce qu'il a dit en maintenant la même idée mais en changeant partiellement la forme.
- xxx** partie inaudible du discours.

Nous avons par ailleurs opté pour une transcription globalement orthographique. Le recours à la transcription phonétique a lieu en cas d'incertitude quant à la morphologie verbale.

#### Les lignes dépendantes

Il est possible d'introduire sous la ligne principale d'autres lignes dépendantes visant à fournir des indications sur les contextes, sur la situation ou encore des commentaires. Nous y avons peu recours en raison de l'uniformité des situations de production mais lorsque c'est le cas, la ligne dépendante est introduite par %sit.

## 4.2. Les analyses quantitatives : Excel et StatView

Nous avons procédé à des analyses quantitatives pour l'analyse des corpus écrits et oraux. Cependant nous avons eu recours à des tests statistiques que lorsque le corpus le permettait, autrement dit lorsque le nombre de sujets considérés était suffisamment important, ce qui exclut d'emblée le corpus oral étant donné que nous ne disposons que de quelques sujets par niveau institutionnel. En revanche l'exécution de tests paramétriques est possible sur le corpus écrit.

Nous avons exploité nos données avec Excel et StatView 5 pour des tests paramétriques, des logiciels qui peuvent être conçus comme un complément d'analyse de données déjà analysées automatiquement par CLAN. Nous avons eu recours tantôt à la statistique descriptive, tantôt à la statistique comparative, notamment pour mesurer l'évolution d'un paramètre de l'interlangue d'un groupe à un autre.

Plusieurs résultats et conclusions n'auraient jamais pu être obtenus par la seule approche intuitive des corpus. A titre d'illustration, la lecture suivie des 95 récits écrits, du groupe 1 au groupe 4 a fait surgir une idée forte, à savoir que les formes non fléchies du verbe étaient de plus en plus fréquentes. Ce constat était certes étonnant mais nous pouvions y trouver quelques explications. Lorsque nous avons entrepris un comptage systématique des verbes par récit, des formes non fléchies du verbe, et calculé un taux d'occurrence de la flexion par groupe, nous nous sommes aperçus que le taux de flexion était constant du groupe 1 au groupe 4 et que nous avions été trompés par une approche purement intuitive. Ce qui nous semblait être une augmentation de la fréquence des formes non fléchies n'était en réalité qu'une augmentation du nombre de formes fléchies. Nous n'avions pas perçu que le nombre de formes non fléchies augmentait proportionnellement au nombre de verbes employés et qu'au final, les formes non fléchies étaient certes plus nombreuses mais tout aussi fréquentes dans le groupe 4 que dans le groupe 1. On peut penser que l'esprit humain ne peut pas estimer immédiatement cette complexité et que le recours à des outils d'analyse s'avère dès lors nécessaire. Cette expérience parmi d'autres nous a convaincu de la nécessité de combiner analyses quantitatives et qualitatives lors de l'investigation de vastes corpus.

### 4.3. Les analyses qualitatives : modèle ESF

Pour ce qui est des analyses qualitatives, ce travail emprunte beaucoup aux travaux qui ont été menés sur le même sujet en d'autres lieux (Garat 1996, Brum de Paula 1998, Paprocka 2000, Starren 2001). Nous nous sommes largement inspirés des méthodes d'investigation utilisées dans ces recherches, à la suite et dans le prolongement des travaux ESF (cf. Dietrich, Klein, Noyau 1995). Un des principes de l'investigation empirique des langues d'apprenants consiste d'une part à traquer les moyens déployés par les apprenants lorsqu'ils ne disposent pas des moyens cibles dont dispose le locuteur natif et d'interroger la fonction qu'ils attribuent à des moyens cibles tels que les temps verbaux lorsqu'ils en font usage. Une des leçons du projet ESF consiste à notre sens à ne pas transposer dans la boîte noire d'apprenants ce qui se trouve dans nos représentations chercheurs natifs, à ne pas orthographier par exemple des données linguistiques qui ne sont pas perçues sous leur forme écrite. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'un apprenant emploie un passé composé qu'il a acquis la double fonction de parfait et de perfectif du passé composé en français. Il existe dans l'acquisition d'une langue seconde un développement non seulement formel mais aussi fonctionnel. Ces études montrent également que le développement fonctionnel peut précéder le développement formel. Il est autrement dit utile de voir quels sont les moyens déployés avant l'emploi du temps verbal dans un contexte d'occurrence spécifique afin de comprendre la fonction attribuée aux premières occurrences de ce temps verbal lorsque plus tard il émerge.

C'est ainsi que nous avons à la suite de Starren (2001) repéré dans le récit de film des scènes dites de contexte diagnostique afin de repérer à fonction constante l'évolution des moyens formels déployés d'un groupe d'apprenants à un autre. Nous avons également cherché à comprendre quelles fonctions les apprenants attribuent à des formes nouvelles telles que les adverbes temporels et les temps du passé en observant non seulement l'évolution des formes en question mais l'évolution des formes périphériques comme les moyens macro-syntaxiques ainsi que l'évolution de l'organisation de l'information dans le discours de l'apprenant. Comme le notent Starren et van Hout (1996 : 35):

« To capture the way in which learners progressively encode temporal notions it does not suffice to concentrate on one level of analysis : morphology, lexicon, pragmatics or whatever. At the sentence level the expression of temporal properties is regularly based on the interaction between tense and aspect marking, the lexical content of the verb and its arguments, contextual knowledge and the semantics and position of temporal adverbials. »

Nous postulons donc d'emblée, par la méthode d'investigation, qu'il peut y avoir un lien entre la morphologie, le lexique, la syntaxe, et le discours.

## Conclusion

Au chapitre 1, nous avons suggéré que la spécificité de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire résidait, quels que soient l'établissement, la classe ou l'enseignant, dans l'influence de l'écriture sur la langue cible, sur les activités d'apprentissage, et les motivations à apprendre. Dans cette perspective, l'institutionnalisation de l'apprentissage de langue étrangère nous apparaît comme une illustration de la raison graphique. Dans ce chapitre, nous avons observé ce qui fait le propre des classes de langue où nous avons enquêté en replaçant les apprenants germanophones dans leur contexte subjectif, en recueillant leur témoignage sur leur apprentissage du français mais aussi quelques bribes de leur biographie linguistique, en montrant aussi qu'ils sont pris dans des réseaux de significations qui les dépassent, tels les options pédagogiques retenues par les enseignants et des conceptions éducatives propres à une société ainsi que le statut d'une langue étrangère tel que le français. Montrer l'originalité de cette situation d'apprentissage suggère qu'il existe de nombreuses façons de reconstituer un contexte acquisitionnel minimal ou de s'accomoder des contraintes institutionnelles dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Inversement cette diversité des situations d'apprentissage ne devrait pas nous faire perdre de vue leur caractère foncièrement institutionnel.

En présentant l'enquête linguistique, nous avons précisé le lien entre le micro-contexte expérimental et le macro-contexte d'apprentissage. L'expérience de récit de film se déroule aux marges de la classe. Bien qu'elle se présente comme une expérience à part en raison de conditions de production adidactiques (situation de face à face, absence d'évaluation, production orale spontanée et longue), elle n'est pas sans rapport avec ce qui se passe en classe, en raison de la continuité assurée par l'apprenant, continuité temporelle entre ce micro-contexte expérimental et les micro-contextes écologiques de la classe, continuité spatiale également car l'expérience a lieu dans une salle de l'établissement.

Avant d'en venir aux manifestations de l'interlangue des apprenants germanophones du français, il convient de nous pencher davantage sur la situation linguistique telle que nous l'observons jusqu'à

maintenant, c'est à dire sur le problème théorique de l'acquisition des propriétés aspectuelles du système de référence au passé en français, lorsqu'on n'a pas encore, comme c'est le cas à l'école, les moyens grammaticaux de les exprimer ou tout simplement lorsque la langue première n'encode pas explicitement ces notions explicitées par les locuteurs de la langue cible. Ce faisant, nous serons amenés à discuter de la complexité de la situation linguistique écologique telle que ce chapitre 3 la découvre : apprenants plurilingues et français deuxième langue étrangère.

## Chapitre 4 - L'expression du passé et de l'aspectualité du passé en français et en allemand

L'objectif de ce chapitre est de présenter les enjeux de l'acquisition de la référence au passé en français L2 par des germanophones sachant les langues en présence. Nous présenterons tour à tour le système temporel du passé en français et en allemand. Le cadre descriptif mis en œuvre servira de cadre à l'investigation empirique des données d'apprenants et à l'interprétation des résultats.

### 1. Le problème acquisitionnel sachant les langues en présence

Comment envisager l'acquisition du français L2/L3/L4 par de jeunes apprenants berlinois scolarisés ? L'expression de la référence au passé par des locuteurs apprenants germanophones est un cas passionnant du point de vue acquisitionnel car le français présente au passé une distinction aspectuelle qui n'existe pas dans la langue source alors qu'il existe deux temps du passé morphologiquement similaires aux temps du passé en français parlé, un temps analytique (auxiliaire + participe passé) et un temps synthétique (base verbale + suffixe). Si l'appropriation formelle de la morphologie du passé en français L2 par des germanophones se semble pas poser problème *a priori*, l'appropriation fonctionnelle s'avère plus délicate. Comme le note Molendijk (1994), «ceux dont la langue première ne marque pas de façon explicite ce qui distingue le *passé simple* et l'*imparfait* en français ont en règle générale de grandes difficultés à employer ces temps correctement. Cela vaut même pour des locuteurs qui ont atteint un degré élevé de maîtrise du français ». L'auteur s'intéressant à la langue écrite, elle évoque l'opposition *passé simple/imparfait* dont l'équivalent en français parlé, mais aussi en français langue étrangère scolaire puisque le passé simple est écarté de la progression observée, est l'opposition passé composé/ imparfait.



Le cas théorique qui sous-tend notre étude est cependant plus complexe que le cas de l'acquisition du français L2 quand la L1 est l'allemand. Etudier ce cas exemplaire en milieu scolaire est certes possible, à condition d'étudier un cas de figure où (i) les apprenants apprennent le français comme première langue étrangère, et non l'anglais, ce qui n'est pas fréquent en Allemagne, et où (ii) les apprenants sont sélectionnés sur la base d'un environnement linguistique où l'allemand est la seule langue pratiquée. Ce n'est toutefois pas l'option que nous avons retenue. Nous avons observé le cas le plus fréquent de l'apprentissage du français en Allemagne, c'est à dire lorsque le français est, après l'anglais, la deuxième langue étrangère apprise. Nous avons également pris en considération tous les apprenants d'une même classe, ce qui suppose d'inclure dans l'échantillon des sujets observés des apprenants dont l'environnement linguistique comporte certes l'allemand mais aussi, pour un certain nombre d'entre eux, d'autres langues. Dès lors que la démarche écologique prime sur l'expérimentation linguistique, nous ne sommes plus dans le cas de figure exemplaire mentionné ci-dessus (L1 allemand – L2 français). Avant d'exposer le cadre théorique d'analyse du phénomène acquisitionnel en présence, nous allons nous pencher sur cette configuration linguistique particulière et discuter de ses implications.

## 1.1. Les langues en présence

### 1.1.1. Fin d'un modèle bipolaire L1/L2?

Si une étude écologique présente de nombreux avantages par rapport à une étude décontextualisée et apporte notamment une plus grande satisfaction au didacticien, force est de reconnaître qu'une telle étude place le chercheur face à une réalité éminemment complexe. Si l'observation distante des langues en contact dans les classes observées révèle l'existence de deux langues, l'allemand et le français, l'identification des langues employées activement par les sujets apprenants en dehors de la classe révèle en revanche l'existence de sujets plurilingues (*cf.* Chapitre 3). La complexité de la situation met à mal le cadre de recherche bipolaire (L1-L2) souvent déployé dans les études en acquisition, et ce, quel que soit le cadre théorique de départ. En effet, on a pendant longtemps pris l'habitude de considérer toute langue acquise après l'acquisition de langue première (L1) comme une L2, peu importe s'il s'agissait de la première ou de la deuxième, voire troisième langue étrangère apprise par l'individu. Les grandes hypothèses de l'acquisition de langue étrangère, de l'hypothèse contrastive à l'hypothèse de l'interlangue en passant par l'hypothèse de l'identité (*cf.* Wode 1993 pour une présentation exhaustive) reposent toutes sur ce modèle bipolaire et supposent que les mécanismes

acquisitionnels sous-jacents sont identiques, quelle que soit la chronologie des langues apprises (Hufeisen et Gibson 2003). Ce solide présupposé commence à vaciller depuis l'essor des recherches en L3 qui posent la différence d'ordre chronologique d'acquisition comme une différence constitutive et explicative du processus de développement des langues d'apprenants. Selon Hufeisen et Gibson (2003 : 15), l'apprenant plurilingue est doté d'une conscience méta-linguistique issue de son apprentissage antérieur d'autres langues que l'on pourrait aussi appeler une conscience trans-linguistique, et qui constitue un facteur cognitif influent sur la dynamique d'apprentissage d'une L3 par exemple.

### **1.1.2. En l'état actuel de nos connaissances...**

A l'exception de quelques études, dont celle de Leung (2003) étudiant l'effet de la L2 sur l'acquisition de la morphologie verbale du français L3 par des sinophones bilingues anglais, les études sur l'acquisition d'une L3 se sont essentiellement employées jusqu'à aujourd'hui à identifier les facteurs responsables de l'emploi d'autres langues que la L3 dans un discours majoritairement produit en L3 ainsi que leur implication dans la construction du lexique mental (Cenoz 2003 : 1). C'est un premier point essentiel pour évaluer l'impact de ces recherches. En effet, il n'est pas encore possible d'opérer avec un modèle multilingue qui permette d'évaluer l'impact respectif des langues en présence dans le processus acquisitionnel.

Par ailleurs, la plupart des études se concentrent ainsi sur l'effet de la L2 sur la L3. C'est un deuxième point décisif qui nous incitera à émettre quelques hypothèses quant à l'influence de l'anglais dans l'acquisition du français par des germanophones. Des apprenants du français dont la L1 est une langue non-indoeuropéenne ont ainsi tendance à transférer du lexique mais aussi des structures de la L2 indoeuropéenne qu'ils connaissent, l'anglais le plus souvent, plutôt que de leur L1, un phénomène confirmé également par des études prenant en compte des apprenants de langue première indoeuropéenne.

Cet effet de transfert, déjà observé par Meisel (1983) sous la forme du *foreign language effect*, s'observe particulièrement dans des tâches de production orale spontanée en L3. Ce troisième point montre la nécessité de distinguer l'effet de la L2 dans l'acquisition de la L3 au niveau du processus acquisitionnel, ce que Hufeisen et Gibson (2003) appellent le niveau cognitif, et au niveau du produit qu'est le discours en L3. Par processus acquisitionnel, nous entendons la dynamique de perception de la L3 et de mise en correspondance forme-fonction qui a un impact sur l'emploi de la L3 dans des discours d'apprenant. Par produit de l'acquisition, nous entendons la performance issue d'un micro-

contexte de communication spécifique, pouvant faire intervenir plusieurs langues dont la L3. L'influence de la L2 n'est pas identique dans les deux cas mentionnés ci-dessus. Dans un cas, elle représente un biais dans l'élaboration du lexique mental en L3 selon des modalités difficilement perceptibles, dans l'autre cas, la L2 est mobilisée dans le discours au même titre que la L3.

Cenoz (2003 : 5) distingue à ce propos deux types d'influence translinguistique, les stratégies interactionnelles et les *transfer lapses*. Les stratégies interactionnelles sont des demandes d'aide à l'interlocuteur pour réaliser la tâche communicative, obtenir du vocabulaire en L3 par exemple. Elles recouvrent essentiellement des énoncés interrogatifs. La catégorie des *transfer lapses* regroupe des emprunts, *borrowings*, qui consistent en l'emploi d'un mot en L1 ou Ln sans aucune adaptation phonologique ou morphologique, et des étrangetés, *foreignizings*, consistant en l'emploi d'un mot de la L1 ou Ln avec une adaptation phonologique ou morphologique à la L3. L'auteur n'observe pas de stratégie de *code switching*, c'est à dire d'emploi d'énoncés entiers dans la L1 ou la L2 auprès des participants à la tâche narrative, c'est à dire une vingtaine d'enfant de L1 basque, L2 espagnol et L3 anglais.

Le troisième et dernier point que mentionne Cenoz (2003 : 2) est que peu d'études, à l'exception de Williams et Hammarberg (1998, cité dans Cenoz 2003) adoptent une perspective longitudinale et observent ainsi le rôle des langues par défaut à différents stades du processus acquisitionnel.

Les études sur l'acquisition de L3 sont sans aucun doute très prometteuses. Si le fait que l'apprenant de L3 n'est pas une table rase et que la connaissance et l'emploi d'autres langues, première et étrangères, doivent être pris en compte dans l'évaluation du processus acquisitionnel, ne fait plus aucun doute, les manifestations observées de ces influences translinguistiques apparaissent aujourd'hui essentiellement comme des réalisations de surface liées à des micro-contextes spécifiques (tâche, sujet, et interlocuteurs).

### 1.1.3. Un cadre transitionnel

Dans cette phase transitionnelle entre un modèle bipolaire et un modèle multipolaire de l'acquisition d'une langue étrangère, nous maintiendrons les termes de L1 pour faire référence à l'allemand qui constitue aussi la langue de scolarisation, et de L2 pour référer au français, dite aussi dans ce travail langue seconde ou, plus souvent, langue étrangère, sans que ces variations lexicales ne soient imputables à une perspective spécifique. La simplicité des termini ne doit pas occulter la complexité de la situation. Ainsi nous parlerons également de langues ressources pour désigner l'anglais et l'allemand lorsqu'ils sont mobilisés dans la tâche de production orale et, dans une moindre

mesure, écrite, selon les catégories et sous-catégories définies ci-dessus par Cenoz. Ce terme de « langue ressource » désigne donc une fonction que remplit une autre langue que celle attendue dans un discours issu d'un micro-contexte spécifique mais peut aussi par extension désigner le rôle positif que joue cette langue dans le processus de construction du lexique mental ou de la grammaire mentale de la langue cible.

Nous avons veillé dans notre analyse du français intermédiaire des apprenants à ne pas accorder trop d'importance aux phénomènes minoritaires affectant l'expression du passé, c'est à dire relevant d'un ou deux, voire trois récits par groupe afin d'éviter de focaliser notre attention sur des structures linguistiques qui pourraient relever d'une influence translinguistique autre que l'allemand ou l'anglais. En d'autres termes, nous privilégions ce qui est commun à l'ensemble des apprenants d'un même groupe-classe. Ainsi nous ne mesurons que l'effet des paramètres explicatifs communs à tous les apprenants, soit les paramètres contextuels mentionnés au chapitre 1 (écrit, évaluation et communication réduite) et les paramètres inhérents à l'expérience scolaire d'apprentissage du français dans le *Gymnasium* berlinois où se déroule notre investigation empirique tels qu'ils peuvent se manifester à travers le prisme de l'expérience du récit de film. Cette situation commune à tous les apprenants est celle d'apprentissage de la langue cible, le français, sachant d'une part la maîtrise (reconnue par l'institution comme native) de la langue de scolarisation, l'allemand, et la maîtrise de l'anglais. Nous n'excluons donc pas le fait que les autres L1 des apprenants plurilingues puissent entrer en jeu dans le processus acquisitionnel mais la méthode de recueil des résultats utilisée (que l'on peut appeler « méthode du plus petit dénominateur commun ») permet à notre sens de contrôler leurs effets sur les structures des langues d'apprenant. En effet, lorsque dans l'analyse des productions des apprenants nous avons observé des parcours divergents, soit nous les avons pris en compte en précisant clairement qu'il s'agit d'un cas spécifique qui nécessite par conséquent d'avoir recours à des explications spécifiques parmi lesquelles peuvent entrer en compte des considérations quant à l'environnement linguistique et la maîtrise avérée d'autres langues étrangères que l'allemand et l'anglais scolaire, soit nous n'avons pas retenu ces performances *sui generis* qui exigent une analyse plus détaillée des profils individuels, ce qui n'est pas le propos de notre étude pseudo-longitudinale. La méthode d'analyse des données nous permet donc de circonscrire l'objet de l'étude à l'expérience linguistique commune des apprenants, c'est à dire l'apprentissage du français en contexte scolaire, sachant une maîtrise native à quasi native de l'allemand d'une part et l'appropriation parallèle de l'anglais dans des conditions institutionnelles semblables.

Nous présenterons donc le problème type de l'acquisition du français par des germanophones natifs ou quasi natifs sans oublier d'émettre quelques hypothèses quant à la possible influence de l'anglais pour ce qui est de l'acquisition du passé et notamment de l'aspectualité du passé.

## 1.2. L'expression de la temporalité et de l'aspectualité dans les langues d'apprenant

Il n'y a pas de présentation des langues en présence qui ne soit déjà une conception, même intuitive, de la façon dont on apprend une langue. Nous en sommes conscients et reviendrons sur nos présupposés quant à l'apprentissage d'une langue seconde, en faisant part également de nos interrogations, dans la 4<sup>ème</sup> section. de ce chapitre.

### 1.2.1. L'approche conceptuelle des langues d'apprenant

Parler de temporalité plutôt que de temps est également un parti pris. Nous distinguons le temps (*Zeit* en allemand, *Time* en anglais) qui est une réalité extralinguistique qui se mesure par des appareils comme les horloges et notre représentation linguistique du temps qui est la temporalité, sorte d'expression subjective d'une réalité objective. L'antériorité ou référence au passé n'est qu'une relation temporelle particulière parmi les relations et significations temporelles qui constituent la temporalité. Nous emploierons alternativement les termes de référence au passé et d'antériorité sans qu'il faille y déceler une différence de sens. Dans cette configuration, le temps verbal (*Tempus* en allemand, *tense* en anglais) n'est qu'un moyen linguistique d'expression de la temporalité que l'on compte parmi les catégories morphologiques du verbe. C'est un moyen obligatoire en français comme en allemand -la plupart des énoncés contiennent un verbe fléchi- et c'est probablement la raison pour laquelle la plupart des études sur l'expression du temps se sont intéressées prioritairement à la morphologie verbale (cf. Hennig 2000). Cependant nous ne limiterons pas notre recherche des moyens d'expression de la référence au passé dans les langues d'apprenants à son expression morphologique. Notre présentation des moyens d'expression du passé et de l'aspectualité du passé sera donc une illustration de l'idée selon laquelle, dans les langues naturelles matures (*fully fledged languages*) et *a fortiori* dans les langues d'apprenants, plusieurs moyens convergent pour exprimer les relations temporelles et aspectuelles.

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt dix, en se démarquant des analyses contrastives et des analyses d'erreurs, des recherches sur le développement de la temporalité dans les langues d'apprenants (von Stutterheim 1986, Véronique 1987, Dietrich, Klein, Noyau 1995) ont contribué à déplacer le centre de gravité des recherches en acquisition des moyens morphologiques vers des moyens lexicaux et discursifs (cf. Bardovi-Harlig 1999 pour une présentation de ce qu'elle appelle le « tournant sémantique »). Il en va ainsi de l'étude de l'expression de la référence temporelle dans les lectures d'apprenants immigrés dans le pays d'accueil. On s'aperçoit à la lumière des parcours acquisitionnels d'apprenants non scolaires que la morphologie est le dernier élément d'expression de la temporalité acquis par l'apprenant, quelle que soit la combinaison linguistique langue source-langue cible envisagée, alors que la morphologie est au centre de la plupart des études de linguistique générale sur la référence temporelle. On est ainsi passé des études de morphèmes (Dulay et Burt 1974 pour l'acquisition de L2) aux études de l'expression de notions sémantiques telles que la référence temporelle, la référence spatiale, la référence aux personnes, etc., soulignant ainsi que l'apprentissage de la L2 n'est pas tant guidé par des catégories linguistiques formelles que par des catégories conceptuelles sémantiques. On assiste ainsi à un changement de paradigme de recherche, soit au passage selon von Stutterheim (1986) d'une perspective structurelle (*strukturbezogen*) à une perspective conceptuelle (*konzeptbezogen*), passage qui s'accompagne de deux corrolaires : d'une part la nécessité de considérer les lectures d'apprenants comme des systèmes dont les constituants sont en interaction, et d'autre part la reconnaissance du fait que l'exposition et l'acquisition d'une deuxième langue chez l'adulte se fait sur la base d'une structure conceptuelle acquise au cours de l'apprentissage de la langue première. Par conséquent l'approche conceptuelle dont nous empruntons la définition ci-dessus à von Stutterheim (1986) suppose d'analyser à travers le discours de l'apprenant *les relations entre représentations conceptuelles et représentations linguistiques des événements*. Les questions soulevées par l'approche conceptuelle des langues d'apprenants traversent aujourd'hui également les sciences cognitives. Kemmer (2003 : 89) formule les questions relatives à ce champ de la façon suivante:

« One of the burning questions in cognitive science is how human beings conceptualize the world around them. How do we categorize experience, such that we can break it down for purposes of conceptual manipulation (i.e., thought) and communication? To what extent do all humans categorize experience in the same way? This leads to the second question: What conceptual categories are present in human cognition in general, as opposed to categories specific to individual languages, or that distinguish us from our primate relatives? »

En étudiant les langues d'apprenant, l'approche conceptuelle en vient inéluctablement à s'interroger sur le rapport entre langue(s) et pensée puisqu'une des questions fondamentales de

l'acquisition d'une langue seconde par l'apprenant adulte qui, par définition, possède déjà un système linguistique premier de représentation de la réalité extra-linguistique, consiste à savoir si l'acquisition d'une autre langue nécessite un reformatage conceptuel - et dans quelle mesure, d'ailleurs, ce reformatage est envisageable - afin d'exprimer des notions que l'adulte n'a pas l'habitude d'exprimer dans sa langue première. En d'autres termes, ces notions étant ancrées en lui en raison d'une universalité des catégories conceptuelles chez tout être humain, le processus acquisitionnel consiste-t-il en l'acquisition des moyens linguistiques appropriés à l'expression de ces notions de l'autre langue ? Dans notre étude, cette question se traduit de la façon suivante: l'acquisition de l'aspectualité du passé en français L2 par l'apprenant germanophone s'apparente-t-elle à une quête des moyens linguistiques appropriés à l'expression de la catégorie conceptuelle « aspectualité » qui, même si elle n'est pas grammaticalisée dans sa langue première, est tout de même une catégorie mobilisée dans sa représentation de la réalité extra-linguistique ? Ou bien, à l'inverse, doit-on considérer que l'apprenant germanophone doit acquérir préalablement une représentation -conceptuelle- du monde, propre aux natifs francophones, qui lui permettra dès lors de mobiliser dans son discours des expressions natives, parmi lesquelles l'expression grammaticale de l'aspectualité ? Répondre à cette question peut paraître bien ambitieux, mais ne pas y répondre, même intuitivement, pourrait paraître malhonnête, car à partir du moment où l'on entreprend d'explorer l'acquisition d'une langue seconde, nous sommes inéluctablement guidés par un implicite méthodologique en faveur de l'une ou de l'autre hypothèse.

L'apprenant de langue seconde doit donc faire face à deux défis : d'une part, il doit s'approprier progressivement les moyens les plus appropriés pour exprimer une notion telle que le passé et d'autre part, au fur et à mesure que ses moyens augmentent, il doit apprendre les principes de compatibilité entre ces moyens. Les recherches sur l'acquisition de la référence au passé en français L2, mais aussi dans d'autres langues, ont montré ce double mouvement. Elles ont mis en évidence la pluralité des moyens d'expression de la référence au passé (discursifs, lexicaux et grammaticaux) comme nous l'avons vu au chapitre 2 : le discours rapporté s'avère ainsi un principe discursif efficace pour référer au passé. Ce procédé est le premier procédé discursif de référence au passé utilisé par les apprenants dans les stades initiaux pour référer au passé. Les recherches sur l'expression de la référence temporelle ont également montré le déploiement d'adverbes temporels ou d'expressions figées exprimant l'antériorité comme « avant », « la semaine dernière », « quand moi petite ». Starren (2001) a montré que l'émergence de la morphologie était précédée chez les apprenants turcophones du néerlandais mais aussi dans l'acquisition du français par les informateurs arabophones d'une phase lexico-grammaticale durant laquelle l'apprenant emploie des formes préverbaux que Starren appelle proto-cop et proto-aux spécifiant la valeur temporelle ou aspectuelle de l'énoncé. Enfin, en ce qui concerne les moyens grammaticaux, on assiste à l'apparition de la morphologie avec l'émergence de

formes participiales fonctionnelles exprimant le passé, puis de formes auxiliarisées, et enfin de formes pleines, base verbale + suffixe.

Ces recherches mettent donc en évidence, outre le fait que plusieurs moyens peuvent être convoqués pour l'expression d'une même notion, le fait qu'acquérir l'expression de la référence au passé et de la référence aspectuelle inhérente aux situations suppose d'acquérir une faculté combinatoire permettant de combiner de façon sémantiquement logique ces divers moyens discursifs, lexicaux et grammaticaux. En effet, rien ne nous indique que ces moyens se substituent entièrement les uns aux autres. On peut penser au contraire qu'ils s'accumulent dans le discours des apprenants au risque parfois de créer des conflits sémantiques. Si dans les premiers stades l'apprenant n'emploie qu'un moyen de faire référence au passé, on peut penser qu'au fil de l'acquisition, plusieurs moyens peuvent contribuer à l'expression du passé. Comment fait l'apprenant dès lors pour acquérir l'interaction des moyens? L'apprenant germanophone du français doit donc s'approprier les règles de « coercion », selon le terme de Vet (2002), propres à la langue cible selon lesquelles on peut réunir en un énoncé deux éléments dont la valeur sémantique est *a priori* incompatible. Un phénomène de « coercion » fait qu'un des éléments s'adapte aux autres éléments (Vet 2002 : 179), ce qui résulte en un nouvel effet de sens. Les phénomènes de compatibilité, que ce soit entre adverbes de temps et temps verbaux (Klum 1961, Vet 1981, 2002) ou entre aspect lexical (*Aktionsart*) et aspect grammatical (Mitko 2000, Vet 2002, Schaden 2003) retiendront donc toute notre attention. Starren (2001) montre ainsi un phénomène intéressant de coercion lorsqu'elle remarque que l'aspect grammatical dans les langues d'apprenants observés a un effet de sens qui prend le pas (*overrules*) sur l'effet de sens de l'aspect lexical.

Cette démarche d'investigation suppose quelques outils d'exploration linguistique. Décrire comment l'apprenant acquiert la valeur sémantique des moyens d'expression de la référence au passé en français, sachant la langue de scolarisation, l'allemand, et l'éventuelle influence de l'anglais en cours d'apprentissage, suppose un appareil descriptif indépendant des langues en présence, proposant par conséquent des métacatégories descriptives translinguistiques que Bache et al. (1994 : 14) définit de la façon suivante :

« a generally applicable, cross-linguistic supercategory of an abstract, idealized nature which comprises an index of specific meanings of a potentially universal, linguistically relevant concept »

C'est pourquoi nous avons recours à des catégories descriptives sémantiques telles que l'antériorité (le passé) et l'aspectualité. L'emploi de métacatégories descriptives ne suppose pas encore l'existence



de concepts partagés par les locuteurs natifs des deux langues (ou plus) en présence. Comme le souligne Bache, cette métacatégorie descriptive suppose un concept *potentiellement* universel.

Par conséquent, nous optons pour des modèles descriptifs translinguistiques, le modèle de la *Basic Temporal Structure (BTS)*<sup>12</sup> de Klein (1994) pour la temporalité et l'antériorité, et le modèle de Schwall (1991) pour l'aspectualité. Ces deux modèles participant d'une approche sémantique et fonctionnelle, ils sont tout à fait compatibles.

### 1.2.2. Le modèle BTS de Klein (1994)

Selon Klein, le temps, l'aspect et l'*Aktionsart* peuvent être formalisés au moyen de trois intervalles temporels qu'il appelle (en anglais dans son ouvrage) TU, TT, Tsit et qui correspondent aux intervalles suivants :

**TU** (*Time of Utterance*): l'intervalle temporel où le locuteur prend la parole

**TT** (*Topic Time*): l'intervalle temporel à propos duquel le locuteur fait une assertion, encore appelé intervalle topique

**Tsit** (*Time of Situation*): l'intervalle temporel recouvert par l'assertion

En guise d'application du modèle de Klein, prenons, pour le français, l'exemple suivant

(4.1.) Ce matin Akiko a fait sa valise.

L'intervalle où le locuteur prend la parole est l'intervalle de référence pendant lequel le locuteur énonce/ le scripteur écrit *ce matin Akiko a fait sa valise*. L'intervalle à propos duquel il fait une assertion est exprimé par *ce matin*, il s'agit d'un intervalle antérieur à TU. L'assertion en question est <Akiko faire sa valise> et cette situation/événement prend un certain temps que Klein appelle l'intervalle temporel recouvert par l'assertion. Cela correspond à ce que d'autres appellent l'*Aktionsart*

---

<sup>12</sup> Nous reprenons cette abréviation à la suite de Starren (2001).

ou encore l'aspect lexical. Il s'agit des propriétés inhérentes à la situation, d'où le terme de Klein de *Time of Situation* (Tsit).

Selon Klein, le temps verbal et l'aspect verbal découlent des relations entre ces intervalles. Le temps désigne les propriétés temporelles d'un énoncé, il exprime la localisation du processus dont il est question sur l'axe temporel, déictiquement orienté par rapport au locuteur. Le temps est en conséquence la relation entre TU et TT, entre le moment de la parole et le moment auquel a lieu le processus exprimé par l'énoncé. Le présent exprime la superposition de TT avec TU: le locuteur fait une assertion qui vaut pour le moment, plus ou moins étendu, où il parle ( $TT= TU$ ). Le futur exprime un intervalle temporel pour lequel vaut l'assertion qui est postérieure à l'intervalle où le locuteur s'exprime ( $TU < TT$ ). L'antériorité exprime un intervalle temporel pour lequel vaut l'assertion qui précède le moment auquel le locuteur fait l'assertion en temps réel ( $TT < TU$ ). C'est précisément l'expression de cette relation temporelle en français et en allemand que nous sommes en train d'introduire.

L'aspectualité désigne les propriétés aspectuelles d'un énoncé de la même façon que la temporalité désigne les propriétés temporelles d'un énoncé. Selon Klein, l'aspect est la relation entre l'intervalle temporel à propos duquel le locuteur affirme quelque chose (TT) et l'intervalle temporel recouvert par l'assertion (Tsit). Ainsi, comme pour le temps, l'aspect peut être de trois ordres : perfectif, imperfectif et parfait. Les relations entre ces deux intervalles temporels sont cependant de nature différente : non plus des relations d'ordre mais d'inclusion. Le perfectif exprime le fait que le temps de la situation est inclus dans l'intervalle temporel pour lequel vaut l'assertion ( $Tsit \subset TT$ ). Dans l'exemple ci-dessus c'est le cas : le temps de la situation <Akiko faire sa valise> est inclus dans l'intervalle topique exprimé par <ce matin>. L'imperfectif exprime à l'inverse que le temps de la situation dépasse l'intervalle temporel pour lequel vaut l'assertion, soit que cet intervalle temporel est inclus dans le temps recouvert par l'assertion ( $TT \subset Tsit$ ). Dans l'énoncé Quand je suis arrivée, Akiko faisait sa valise, la deuxième proposition a la propriété aspectuelle imperfective: l'intervalle temporel de la situation est le même que dans l'énoncé ci-dessus <Akiko faire sa valise> mais il dépasse cette fois l'intervalle topique exprimé par quand je suis arrivée. Enfin, le parfait désigne le fait que le temps de la situation précède l'intervalle topique qui correspond à l'intervalle temporel pour lequel le sujet fait l'assertion ( $Tsit \leq TT = TU$ ). Le parfait est donc un présent ( $TT = TU$ ) comme dans l'énoncé suivant : *Akiko a fait sa valise, nous pouvons partir.*

Le modèle de la BTS considère que les catégories aspectuelles perfectif, imperfectif et parfait sont des catégories conceptuelles au même titre que la simultanéité (présent), la postériorité (futur) et

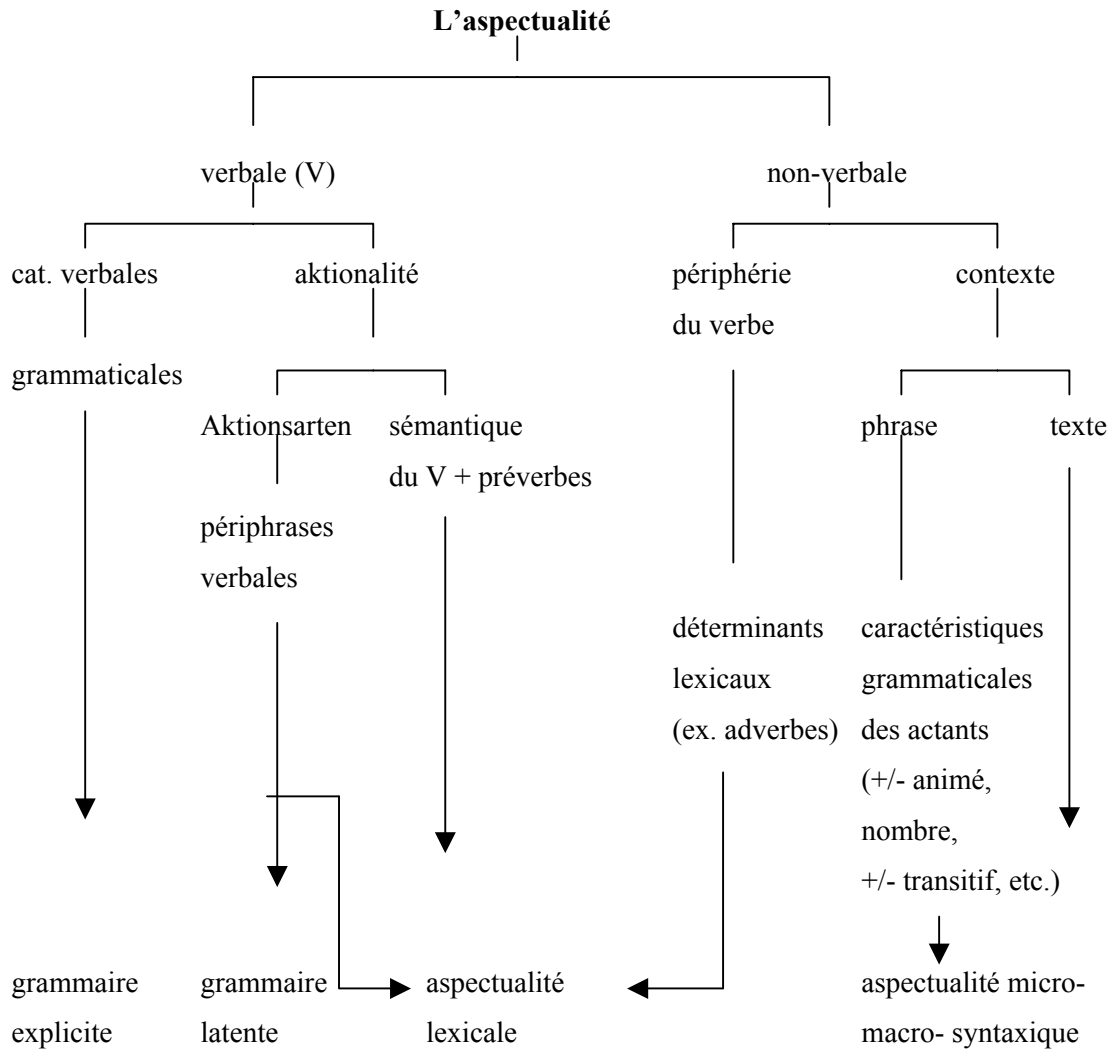
l'antériorité (passé). Si nous admettons que ces catégories sémantiques temporelles sont indépendantes des langues en présence, nous émettons un doute en revanche quant au caractère universel des catégories de perfectif, imperfectif et parfait qui nous semblent encore liées à l'expression grammaticalisée de l'aspect. Comment exprimer les notions aspectuelles d'itérativité, d'inchoativité, d'égressivité, etc. ? Même si les trois intervalles peuvent rendre compte des valeurs du passé composé (PC) et des valeurs les plus fréquentes de l'imparfait (IMP), il est délicat de formaliser au moyen de ces trois intervalles temporels la différence entre les deux temps du passé en allemand, le *Perfekt* (Perf) et le Prétérit (Prét). Par ailleurs le modèle de la BTS établit une frontière nette entre l'aspect comme catégorie grammaticale et l'*Aktionsart* comme catégorie lexicale alors que l'analyse de l'allemand semble montrer l'existence de moyens d'expression aspectuelle dans cet entre-deux entre grammaire et lexique. C'est pourquoi nous proposons de considérer un autre modèle compatible en raison de son inscription sémantico-fonctionnelle avec le paradigme kleinien de description de la temporalité, à savoir le modèle de l'aspectualité de Schwall (1991).

### 1.2.3. Le modèle de l'aspectualité de Schwall (1991)

De la même façon que la temporalité se distingue du temps (*Zeit*) et du temps verbal (*Tempus*), l'aspectualité se distingue d'un type de situation extralinguistique, de sa représentation linguistique, l'aspect lexical que nous appelons pour notre part *Aktionsart* et de l'aspect grammatical. La métacatégorie sémantico-fonctionnelle de l'aspectualité permet de dépasser la catégorie grammaticale de l'aspect qui est souvent définie de façon floue en fonction d'une langue spécifique et qui divise de nombreux linguistes quant à savoir si le français, et *a fortiori* l'allemand, attestent réellement d'une catégorie grammaticale aspectuelle. Comme la temporalité, l'aspectualité est une notion dont la portée s'étend à l'énoncé (niveau micro-syntaxique) et, au-delà de l'énoncé, au discours.

Figure 4.1. Les moyens d'expression de l'aspectualité

(d'après Bondarko (1967), reproduit dans Schwall (1991))



Le schéma ci-dessus montre que l'aspectualité dans une langue peut s'exprimer à plusieurs niveaux : syntaxique, morphologique et lexical. Il montre notamment que les catégories lexicales à valeur aspectuelle sont nombreuses (*Aktionsart*, préverbe, adverbe) et qu'il existe des catégories lexico-grammaticales de l'aspectualité comme les constructions périphrastiques (*venir de, être sur le point de, finir de, commencer à*, etc.). La grammaire explicite encode ce que l'on appelle

traditionnellement l'aspect en français, *vid* en russe, et qui s'exprime de façon grammaticale à travers un système de préfixes (en russe) ou de temps verbaux (en français).

Schwall (1991 : 424) souligne que l'aspectualité est une catégorie qui permet des considérations aspectologiques qui vont au-delà des différences entre les langues. Certes, ce schéma ne rend pas compte de la réalisation prosodique de l'aspect<sup>13</sup>, mais cela n'est pas très important dans la mesure où les langues considérées (français, allemand, anglais) ne possèdent pas de telle expression aspectuelle. Grâce à la notion d'aspectualité, il est possible d'analyser les propriétés aspectuelles de langues que l'on considérait jusque-là dénuées d'une telle catégorie, comme par exemple l'allemand (Leiss 1992). Cette notion sémantico-fonctionnelle d'aspectualité a permis d'élargir le champ d'investigation des recherches aspectuelles et permis des comparaisons translinguistiques entre des langues auparavant non comparables comme les langues romanes et les langues slaves. Nous pensons qu'une telle démarche s'avère fructueuse pour saisir les points communs et les différences entre le français et l'allemand en matière d'expression aspectuelle.

Remarquons ci-dessus que la catégorie sémantique universelle considérée est l'aspectualité, et non la perfectivité ou l'imperfectivité ou encore le parfait. Nous pensons que ces dernières catégories sont des notions sémantiques plus précises dépendantes des langues en présence qui possèdent une expression grammaticale de l'aspect. On peut dans cette perspective par exemple accorder une importance particulière à l'itérativité. L'itérativité peut parexemple résulter d'une combinaison entre un aspect imperfectif (IMP) et un *Aktionsart* terminatif, mais aussi en combinant un présent avec un *aAktionsart* de type activité comme dans *il va à l'école*. Schwall (1991) remarque par ailleurs à la lumière de l'analyse du bulgare et de l'arabe, « même si dans ces deux langues l'opposition entre les temps du passé est de nature aspectuelle, elle ne recouvre toutefois pas l'opposition aspectuelle perfectif/imperfectif », ce qui n'empêche pas, précise-t-elle, de constater de façon différentielle des affinités entre l'aspect verbal slave (perfectif/imperfectif) et les formes flexionnelles du passé dans les langues romanes<sup>14</sup>. A une moindre échelle, on pourrait avancer des considérations semblables pour le français et l'allemand concernant l'aspectualité du passé. Ainsi le modèle de Schwall permet de

---

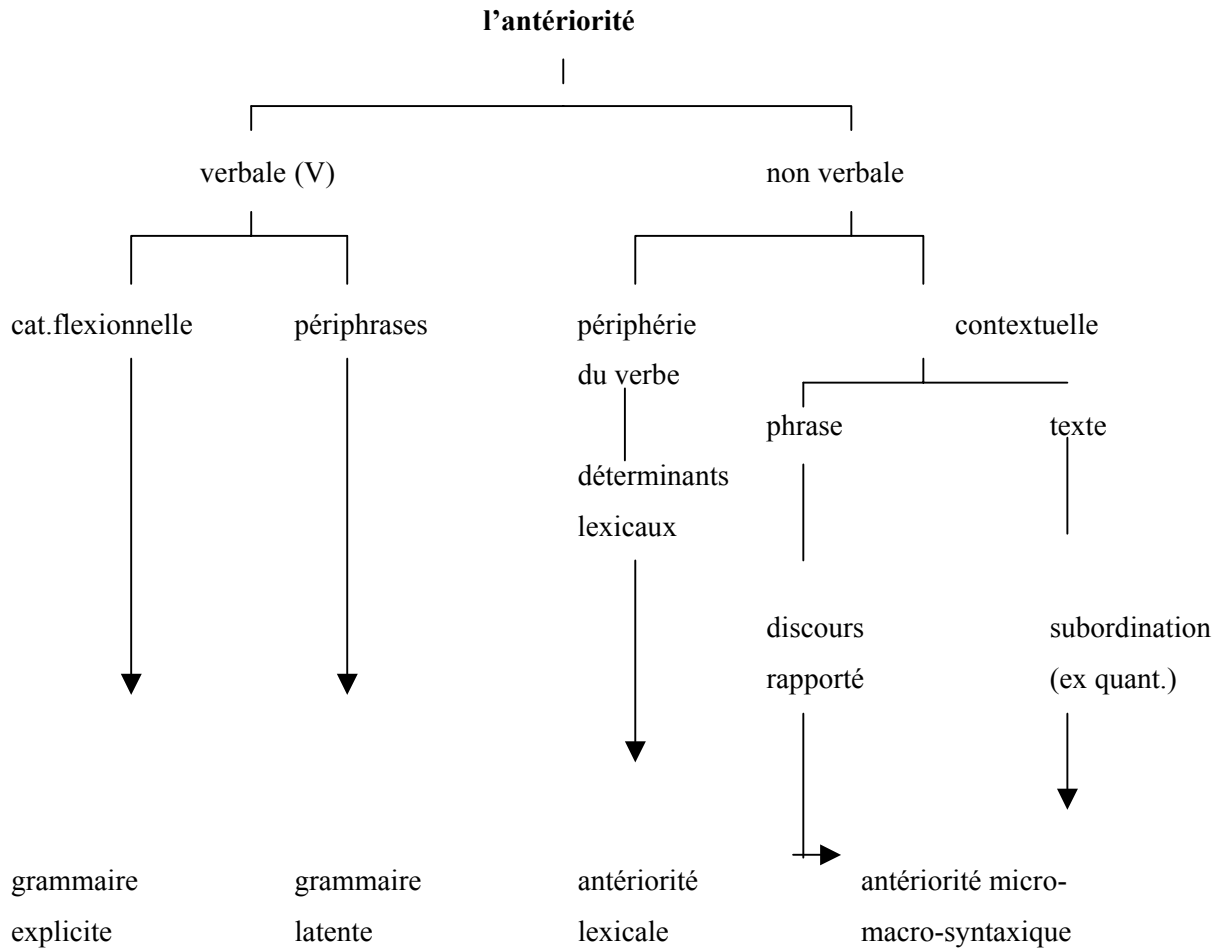
<sup>13</sup> Dans les langues sémitiques, note Guéron (2002 : 102), « l'aspect se réalise comme une mélodie vocalique variable insérée dans un squelette consonantique fixe. »

<sup>14</sup> Schwall, 1991, p.427 « [...] Des weiteren lässt sich demonstrieren, dass die Oppositionen der „Vergangenheitstempora“ ebenfalls aspektueller Natur sind, sich jedoch inhaltlich nicht mit der aspektuellen Opposition pf/ipf decken. Dennoch konnten Affinitäten zwischen dem slawischen Verbalaspekt (pf/ipf) und den romanischen (bzw. bulgarischen) Vergangenheitsflexionsformen in einer differenzierenden Weise festgestellt werden. »

considérer une notion aspectuelle moins considérée par les modèles comme celui de Klein (1994) par exemple, l'itérativité.

Si l'on applique le schéma de Schwall (1991)/Bondarko (1967) à l'antériorité, on peut représenter l'expression de l'antériorité selon le schéma ci-dessous.

Figure 4.2. Les moyens d'expression de l'antériorité



Le schéma ci-dessus tente de transposer le schéma de l'aspectualité à celui de l'antériorité en se nourrissant des résultats des recherches descriptives sur les langues (recherches que nous allons présenter) et des recherches en acquisition de langue seconde que nous avons déjà présentées au chapitre 2.

Il existe une catégorie commune à l'expression de l'antériorité et de l'aspectualité telles que nous les avons schématisées ci-dessus, il s'agit des déterminants lexicaux, parmi lesquels les adverbes aspectuo-temporels sont les plus explicites.

#### 1.2.4. Les adverbess aspectuo-temporels

Si toutes les langues ne développent pas des marqueurs morphosyntaxiques pour l'expression de la temporalité, toutes les langues possèdent en revanche un vaste éventail d'adverbes temporels (Starren 1996 : 35), ou plus exactement d'adverbes temporo-aspectuo-aktionnels.

Les déterminants lexicaux de l'antériorité et de l'aspectualité en français et en allemand peuvent être rassemblés dans une grande catégorie que Klein (1994) par exemple appelle TADV ou *Temporal Adverbials*. Ces adverbes temporels (ADVT ou plus simplement AT) présentent des propriétés sémantiques et structurelles diverses qui incitent Klein à distinguer quatre catégories d'adverbes temporels, les adverbes temporels de position (ATP), de durée (ATD), de fréquence (ATF) et de contraste (ATC), classés selon leurs propriétés sémantiques. A la suite de Klein, Starren (1996, 2001) observe que ces adverbes temporels sont caractérisés par des propriétés structurelles qui les partagent cette fois en deux catégories, d'une part les adverbes dont la portée s'étend à l'ensemble de l'énoncé et qui spécifient par conséquent le Temps Topique (TT), à savoir les adverbes temporels de position tels *hier, ce matin, deux jours plus tard*. Ces adverbes sont préférentiellement situés en tête d'énoncé. D'autre part, nous trouvons les adverbes dont la portée affecte uniquement le Temps de la Situation (Tsit), à savoir les adverbes temporels de durée, de fréquence et de contraste. Ces adverbes sont préférentiellement accolés au verbe. Ces différences de portée de l'adverbe temporel traduisent en fait la différence entre adverbes temporels et adverbes aspectuels. Les adverbes de position sont des adverbes qui expriment la temporalité de l'énoncé tandis que les autres adverbes expriment des propriétés certes temporelles mais affectant la situation dénotée par le verbe. Si l'on se réfère à Schwall (1991), on peut aller plus avant dans le classement des adverbes temporo-aspectuels de durée, de fréquence et de contraste selon deux façons distinctes d'affecter le temps de la situation. En effet, on peut distinguer des adverbes actionnels, à savoir ce que Klein appelle les adverbes temporels de durée (ATD), qui spécifient la durée du processus déjà exprimé par l'*Aktionsart* et influencent en conséquence l'aspectualité lexicale, ainsi que des adverbes aspectuels d'énoncé ou de discours, à savoir les adverbes temporels de fréquence et de contraste (ATF et ATC) qui contribuent, toujours selon le modèle de Schwall (1991), à l'expression de l'aspectualité micro-syntaxique (ATF) ou macro-syntaxique (ATC).



Les adverbes temporels peuvent donc, selon leurs propriétés sémantiques et structurelles, se répartir dans les catégories suivantes :

1. **Les adverbes temporels** : ils spécifient le temps topique (TT) de l'énoncé

a. **ATP** : les Adverbe de Position. Ils localisent l'énoncé dans le temps de façon déictique (*hier*) ou anaphorique (*ensuite*). Ils peuvent exprimer la succession dans le temps de façon déictique (*demain*) ou anaphorique (*puis, deux jours plus tard*), la simultanéité (*au même moment*) ou l'antériorité, déictique (*il y a une heure*) ou anaphorique (*auparavant*).

2. **Les adverbes aspectuels** : ils spécifient le temps de la situation dans l'énoncé ou le discours

b. **ATD** : les Adverbes de Durée ou Adverbes aktionnels (*en une heure, cinq minutes*). Ils contribuent à la spécification lexicale de la situation à laquelle contribue également l'*Aktionsart* du verbe. Les ATD s'associent en conséquence à un nombre limité d'*Aktionsarten*.

d. **ATF** : les Adverbes de Fréquence (*souvent, trois fois*). Ils ont une valeur aspectuelle d'énoncé. Ils indiquent dans un énoncé temporellement localisé la répétition ou fréquence d'une situation. Ils contribuent à l'expression de l'aspectualité micro-syntaxique.

e. **ATC** : les Adverbes de Contraste (*déjà, encore, à nouveau*). Ils ont une valeur aspectuelle discursive car ils mettent en relation l'intervalle temporel de la situation de l'énoncé dans lequel ils s'insèrent avec un autre intervalle temporel situé dans le contexte. Ils contribuent à l'expression de l'aspectualité macro-syntaxique.

Parmi les adverbes de contraste, on compte les adverbes d'itérativité (que l'on peut abrégéer ATI), généralement considérés comme une catégorie à part (Vet 1980, Klein 1994, Starren 1996, 2001, Perdue et al. 2002). Ils permettent de quantifier l'occurrence d'un même événement dans le récit (*encore, à nouveau/ noch, nochmal, wieder, schon wieder*).

Dans le récit, les ATP anaphoriques et les ATI sont des catégories d'adverbes fréquemment employées. Les ATP permettent d'indiquer la succession des événements qui constitue la progression temporelle et contribuent à ce titre à mettre en place la structure narrative du discours. Quant aux ATI,

ils y contribuent également dans la mesure où leur présence, facultative, permet de mettre en relation différents intervalles temporels mentionnés dans le récit.

Ces adverbes temporels peuvent être rapprochés d'autres items lexicaux non adverbiaux. Les ATP peuvent être rapprochés et contrastés dans une certaine mesure avec la conjonction de coordination *et* dont la fonction dans le discours narratif consiste également à exprimer la succession d'événements le long de l'axe temporel mais pas seulement. Selon Klingler et Véronique (2002), à la lumière de lectures d'apprenants nippophones du français, *et* exprime tantôt la succession, tantôt un rapprochement de l'ordre de l'énumération ou de l'addition entre des actions constituant une unité temporelle ou un macro-événement. De la même façon, les ATI ont quelques points communs avec les particules de portée à valeur additive (*aussi/auch*), ils expriment la répétition d'un événement qui a déjà eu lieu précédemment (*Alex a encore gagné 150 euros*) tandis que les particules additives suggèrent qu'une personne ou un objet ont participé ou été incorporés à un événement ou une situation comme d'autres objets ou personnes (*Alex a aussi gagné 150 euros*). Non seulement les concepts d'additivité et d'itérativité sont proches mais les moyens qui expriment ces concepts sont aussi similaires de par leur positionnement dans l'énoncé après le verbe fléchi (une position possible). La différence entre *aussi* et *encore* ici est une différence de portée : tandis qu'*aussi* porte sur le sujet de l'énoncé (*Alex*), *noch* porte sur la situation exprimée par le participe passé (*gagné*). Nous verrons au cours de notre étude empirique de l'appropriation des expressions lexicales de la temporalité que ces rapprochements ne sont pas insignifiants.

Nous allons à présent décrire l'expression du passé et de l'aspectualité du passé dans la langue cible, en français, et dans la langue (res)source, en allemand, puis nous dégagerons les présupposés de cette démarche dans la section suivante.

## 2. L'expression de la référence au passé et de l'aspectualité du passé en français

### 2.1. Le problème formel du système temporel du passé en français

Comme l'ont bien souligné les études sur l'acquisition du français L2 dans le milieu social (Noyau et al. 1995 : 146, Starren 2001 : 68), le système temporel du français parlé est caractérisé par des contrastes sémantiques qui n'ont pas de réalisation phonologique très saillante. En effet, la différence entre le passé composé et l'imparfait du verbe [ale]/ aller lorsque le sujet est masculin singulier, c'est à dire entre [ilæle] ou [ilɛtale] pour le passé composé, selon qu'on réalise ou pas la liaison, facultative, et [ilalɛ] pour l'imparfait, peut ne pas être immédiatement perçue pour un apprenant, qui plus est pour celui dont le système phonologique natif ne contient pas ces phonèmes. Dans cette perspective, l'écrit présente à prime abord un avantage, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner de façon générale. En ce qui concerne le système temporel du passé en particulier, l'exposition au français écrit permet de souligner les différences entre les deux temps du passé mais aussi entre les temps du passé et le temps du présent car le français écrit donne à voir des formes verbales, *il est allé* pour le passé composé et *il allait* pour l'imparfait qu'il est plus facile de distinguer. Dans ce cas de figure, l'écrit joue un rôle facilitateur au niveau de la perception des formes temporelles du français. Toutefois si nous prenons l'exemple du verbe [vole]/voler dont il sera encore souvent question dans ce travail, l'écrit pourrait apparaître comme une source de nouvelles perturbations. En effet, les apprenants germanophones exposés aux formes verbales écrites *je joue*, *j'ai joué*, *je jouais*, respectivement présent, passé composé et imparfait, sont susceptibles de réaliser le présent et le passé composé par un [jejue] ou jéjoué sachant que le e graphique en allemand se réalise [e] à l'oral et que le e muet n'a pas d'équivalent dans le système phonologique de la langue source. De la même façon, il est difficile de comprendre que deux lettres comme ai peuvent, si l'on met de côté les variations régionales, dans le cas de l'auxiliaire ci-dessus se prononcer [e] et dans le cas de la désinence imparfait [ɛ]. Nous pourrions appeler ce problème l'interférence graphique : l'exposition à l'écrit permet de distinguer plus rapidement des formes temporelles au sémantisme distinct et favoriser ainsi l'étape « recherche de la fonction de la forme » dans le processus acquisitionnel mais ne présume en rien de la production native de ses formes à l'oral. Au contraire, en l'absence d'exposition suffisante à l'oral, les formes produites par l'apprenant germanophone sont des formes lues selon le système grapho-phonologique de la L1,

pouvant dès lors conduire à des malentendus. Finalement, on pourrait se dire que l'avantage de l'écrit est mince.

Quoi qu'il en soit, la morphologie, comme le souligne Blanche-Benveniste (1997 : 137), est le domaine où les différences entre le français écrit et le français parlé sont les plus grandes. L'auteur note par exemple une série de différences entre des formes verbales avec un sujet pluriel et un sujet singulier ( [diz]/[di] pour *ils disent/ il dit* par exemple), en remarquant que « là où la morphologie écrite marque le pluriel en ajoutant une désinence *-nt*, la morphologie orale marque le singulier en soustrayant une partie du radical. Ce sont deux organisations typologiquement différentes. »

Il convient de noter également que le système temporel du français est caractérisé par des changements du radical, encore appelé base lexicale, du verbe en fonction de la variation temporelle. On écrit par exemple *il est allé au café* pour une situation passée et *il va au café* pour l'équivalent au présent et non *il alle au café*.

Les participes passés sont en français également un lieu de variation formelle importante selon que l'on considère les verbes réguliers ou les verbes irréguliers.

Blanche-Benveniste (1997 : 146) constate toutefois que les adultes natifs du français produisent finalement peu d'infractions aux règles normatives de la morphologie contrairement à d'autres domaines où les différences entre l'écrit et l'oral sont moindres. Elle explique ce phénomène en remarquant que « l'école exerce une influence régulatrice plus grande encore en morphologie qu'en syntaxe. La typologie particulière de l'oral telle qu'on la voit nettement dans certaines tendances de la morphologie [...] des verbes, est fortement contrecarrée par l'influence normative, par l'imposition des règles orthographiques, et par la représentation de la morphologie qu'elles installent ».

Il convient par conséquent de garder en mémoire que l'exposition au français écrit peut certes favoriser la perception des formes temporelles au sémantisme distinct en donnant une visibilité graphique aux désinences verbales, phonologiquement non distinctes. Cependant l'exposition à l'écrit et le manque d'exposition orale peuvent aussi conduire à des dysfonctionnements, tant au niveau de la production orale qu'au niveau de la production écrite.

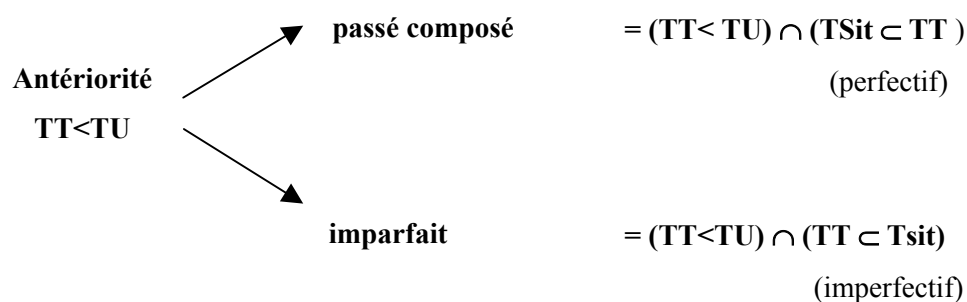
## 2.2. L'expression de l'antériorité en français

En français, les moyens d'expression de l'antériorité les plus fréquents sont les temps verbaux du passé et les adverbess temporels d'antériorité. Ils expriment la relation entre l'intervalle où le locuteur prend la parole (TU) et l'intervalle à propos duquel il fait une assertion (Tsit). Afin d'exprimer la relation  $TT < TU$ , le français dispose à l'oral de deux temps verbaux du passé, le passé composé (PC) et l'imparfait (IMP). Ces deux temps sont également dans le milieu scolaire observé les temps enseignés à cette fin, bien que l'on enseigne également l'écrit et qu'à ce titre on aurait pu penser que le passé simple figurerait parmi les temps simples du passé. Si ce temps ne figure pas dans la progression, c'est pour des raisons identiques à celles qui ont présidé à son éviction du *Niveau seuil* (1976) Le passé simple est un temps de l'écrit littéraire qui n'est pas indispensable à l'acquisition d'une compétence de base en français telle qu'elle est dispensée dans le tronc commun du *Gymnasium*.

### 2.1.1. L'expression de l'antériorité dans l'énoncé

L'expression de l'antériorité au niveau morphologique en français inclut obligatoirement une expression aspectuelle. Il n'est donc pas possible d'exprimer morphologiquement la seule antériorité, comme nous l'observons à la lecture de la figure suivante :

**Figure 4.3.** L'antériorité morphologique en français jamais sans l'aspectualité



En revanche, il est possible de préciser l'expression de l'antériorité - sans l'aspectualité - au niveau lexical au moyens d'adverbess temporels comme *hier*, *auparavant*, *la semaine dernière*, *ce matin*, etc. Selon Borillo (1983) mais aussi Vettters (1996), ces adverbess temporels ne contribuent pas dans des proportions semblables à l'expression de la temporalité de l'énoncé. Selon Vettters, « les compléments

de temps réfèrent directement à des périodes de temps, les morphèmes temporels verbaux par contre ne réfèrent pas de la même façon que les expressions temporelles [...], ils ne renvoient pas à une entité située dans le monde réel ou fictif. Leur tâche référentielle est différente: au lieu de référer directement, ils contribuent à situer dans le temps des référents verbaux qui sont les actions ou les situations exprimées par les verbes. »<sup>15</sup>. Même si à plusieurs égards, les adverbes temporels apportent un degré de précision supérieur à celui apporté par le temps verbal, il apparaît clairement que l'emploi de l'adverbe temporel est entièrement facultatif en français alors que l'emploi du temps verbal est obligatoire dans l'énoncé. Borillo (1983) explique la possibilité de se passer de l'adverbe temporel par deux raisons principales : d'une part on peut ne pas vouloir ou ne pas pouvoir localiser une situation dans le temps pour diverses raisons (impératif du genre de discours, nature des situations), d'autre part, la fonction que remplit l'adverbe temporel peut être déjà remplie par d'autres facteurs : par le temps verbal, par l'enchaînement séquentiel des phrases, par le choix du temps de base dans le récit. On pourrait aussi ajouter, à la suite de Borillo, par une référence spatiale (par exemple *A Cuba, il chantait*) ou par une subordonnée (par exemple *Quand il avait 20 ans, il chantait*). « Dans le récit de fiction », comme c'est le cas des récits que nous avons recueillis dans ce travail, « un choix délibéré est fait de ne pas fournir d'ancrage temporel aux situations décrites », note Borillo, et « il est souvent nécessaire de rendre compte d'enchaînements chronologiques et pour cela de faire appel à des adverbes temporels de nature anaphorique ». Parmi ces adverbes anaphoriques, *auparavant* par exemple exprime l'antériorité.

L'expression de l'antériorité en français peut par conséquent se faire au moyen exclusif de temps verbaux ou combiner temps verbaux et adverbes temporels. La combinaison est soumise à des règles syntaxiques. L'adverbe temporel occupe par exemple des positions privilégiées dans l'énoncé : en tête d'énoncé, note Borillo (1983 :117), il représente le repère temporel, l'intervalle référentiel le plus large, à partir duquel la situation est considérée. La combinaison d'un temps verbal avec un adverbe temporel est également soumise à des règles de compatibilité sémantique : le sens de l'adverbe interfère avec le sens véhiculé par le temps verbal, sens temporel certes, mais aussi aspectuel, surtout dans le cas du passé, et aktionnel. L'étude des effets de sens résultant de l'emploi associatif d'un temps verbal et d'un adverbe a fait l'objet de quelques études éclairantes (Klum 1961, Borillo 1983,

---

<sup>15</sup> Borillo (1983: 109) fait une remarque très proche de celle de Veters, à propos de l'énoncé suivant:

(1) L'année dernière, Paul a beaucoup voyagé.

„Le passé composé inscrit la situation dans le passé de celui qui parle [...] une spécification est apportée par l'adverbe temporel [...] on peut dire que l'adverbe fournit les coordonnées temporelles de E [ndlr le point de

Vet 1981, 2002). Klum (1961: 14) note dans son étude sur la structure combinatoire verbo-adverbiale « qu'il n'existe pas encore de description détaillée exhaustive sur les relations entre les formes verbales et les autres éléments de la phrase, et il est très rare qu'on se soit intéressé aux combinaisons que contractent les verbes avec les compléments de temps et autres compléments circonstanciels » avant d'ajouter que « personne avant Bull n'a étudié systématiquement ce qui arrive sur le plan sémantique et fonctionnel quand deux *systèmes* différents [c'est l'auteur qui souligne, faisant référence au système verbal et au système adverbial] se trouvent en combinaison et, par conséquent s'opposent. Jusqu'à ce jour il n'y a pas d'étude sur le système verbal où les critères distributionnels, structuraux et sémantiques se trouvent coordonnés pour jeter de la lumière sur les jeux compliqués d'interférence qui se produisent quand le verbe se combine avec les autres éléments de la phrase, notamment avec l'adverbe de temps.». Klein dans la préface de son ouvrage *Time in Language* (1994) abonde dans le sens de Klum lorsqu'il remarque que, même si les recherches sur la temporalité sont nombreuses, elles se concentrent pour la plupart sur les catégories grammaticales du temps et de l'aspect, alors que l'on sait beaucoup moins de choses sur les adverbes temporels et leur interaction avec ces catégories grammaticales<sup>16</sup>.

Les études sur l'acquisition de la référence au passé dans une langue seconde ont apporté de nombreux éléments de réponse à la question de savoir comment interagissent les moyens lexicaux et grammaticaux de l'expression de l'antériorité dans des systèmes linguistiques intermédiaires. Si les moyens lexicaux et grammaticaux partagent le fait de localiser le procès dans le passé par exemple, ils se distinguent dans une perspective développementale par le fait qu'ils ne sont pas mobilisés au même moment du processus d'acquisition du français langue seconde dans le milieu non scolaire. Les éléments lexicaux apparaissent beaucoup plus précocement que les éléments grammaticaux (Dietrich, Klein Noyau 1995). Cependant, Starren (1996, 2001) remarque que les adverbes temporels, ainsi que des éléments prototypiques lexico-grammaticaux qu'elle appelle proto-cop, occupent tous une position de début d'énoncé (position topique), de sorte que leur portée s'étend sur l'ensemble de l'énoncé en question, comme la « portée » du temps verbal. Starren souligne ainsi que les adverbes ont une fonction idéale de moule pour les temps verbaux et que la phase lexicale prépare d'une certaine façon la phase grammaticale. L'expression du passé, avant de s'exprimer au niveau du temps verbal, s'exprime dans les langues d'apprenants arabophones du français par une variation de nature

---

l'événement selon Reichenbach, la situation selon Borillo] ou , pour reprendre une expression maintenant courante, sa référence temporelle. »

<sup>16</sup> Klein (1994: xi): "Research on temporality is abundant, but has a clear focus on the two grammatical categories tense and aspect, whereas much less is known about temporal adverbials and their interaction with grammatical categories."

temporelle au niveau de l'élément lexico-grammatical. Le fait que les apprenants de langue seconde emploient prioritairement des moyens lexicaux plutôt que morphologiques, contrairement aux apprenants de langue première (Schlyter 1990) qui préfèrent durant les trois premières années des moyens morphologiques puis développent ensuite progressivement une palette adverbiale complexe, nous renseigne-t-il sur les effets de sens respectifs de ces moyens ? Ces deux types de moyens contribuent-ils dans des proportions semblables à l'expression de la temporalité ? En cas de conflit entre l'adverbe et le temps verbal, quel vecteur d'information va-t-il être privilégié pour déterminer le sens de l'énoncé ? Cette dernière question figure déjà dans l'ouvrage de Klum (1961). Selon von Stutterheim (1988), l'étude des langues d'apprenants permet « d'explorer le sens et les fonctions de moyens d'expression de la référence temporelle dans des langues complètement développées. Là aussi on peut observer des principes actifs de construction du sens. A la différence de ce qui se passe au niveau des langues d'apprenants, ces principes n'apparaissent toutefois pas aussi clairement en raison d'une syntaxe et d'une morphologie complètes. »<sup>17</sup>

### 2.1.2. L'expression de l'antériorité dans le discours narratif

Les moyens lexicaux d'exprimer la référence temporelle en français ne consistent pas seulement en des adverbes temporels situés en tête de l'énoncé et ayant une portée sur la situation de l'énoncé mais en adverbes temporels jouant un rôle discursif de connecteur temporel entre deux propositions, à *cet instant*, *aussitôt*, *depuis lors*, *auparavant*, *la veille*, ainsi qu'en conjonctions temporelles exprimant avec beaucoup de nuances différentes relations temporelles, *quand*, *après que*, *longtemps après que*, *avant que*, *peu avant que*, *dès que*, *tant que*<sup>18</sup>. Ceci vaut en particulier pour le discours narratif. Borillo (1996: 127) constate que « les relations temporelles qui structurent les événements et les situations dans les textes narratifs courants se réalisent tout aussi naturellement par le biais de relations hypotaxiques établies dans le cadre d'une même phrase qu'à travers des enchaînements parataxiques reliant entre elles deux phrases successives ». Ces relations temporelles ont été particulièrement bien démontrées dans le cas de l'expression de l'enchaînement dans le discours. Deux énoncés au passé

---

<sup>17</sup> von Stutterheim in Ehrich & Vater (Eds) (1988) : *Temporalsemantik. Beiträge zur Linguistik der Zeitreferenz*, Niemeyer, Tübingen. „Diese Betrachtungsweise [ndlr l'approche conceptuelle en acquisition de langue seconde] könnte auch Einblicke in Bedeutung und und Funktion zeitreferentieller Ausdrucksmittel in voll entwickelten Sprachen geben. Auch dort sind Prinzipien der impliziten Bedeutungskonstitution wirksam. Im Unterschied zu den Lernersprachen treten sie jedoch aufgrund ausgestalteter Syntax und Morphologie weniger klar in Erscheinung.“



composé expriment ainsi la succession des situations exprimées dans chaque énoncé. Ils font autrement dit l'objet d'une interprétation séquentielle. La relation de postériorité peut être spécifiée, *puis, après, ensuite*, mais cette spécification n'est pas obligatoire. L'organisation discursive suffit à inférer cette relation.

Mais lorsqu'il s'agit d'exprimer l'antériorité, soit un retour en arrière ou flash-back dans le texte narratif, ce cadre discursif n'apparaît-il pas, en raison de sa fonction naturelle d'enchaînement, comme une contrainte supplémentaire, forçant ainsi le locuteur à déployer des moyens explicites de référence au passé ? Nous l'avons déjà mentionné, l'adverbe temporel *auparavant* peut inverser l'ordre naturel du discours narratif en exprimant le fait que même si une proposition P2 suit une proposition P1, l'emploi de *auparavant* entre les deux propositions suffit à signifier que la situation à laquelle réfère la proposition P2 précède la situation à laquelle réfère la proposition P1. L'emploi de *auparavant* ou de tout autre adverbe anaphorique exprimant l'antériorité peut se doubler d'un temps marquant l'antériorité du passé si le passé est déjà exprimé dans la première proposition, comme c'est le cas dans l'énoncé ci-dessous avec l'emploi du plus-que-parfait:

(4.2.) Elle a écouté son disque préféré. Auparavant elle avait pris soin de fermer la porte.

L'expression du flash-back, contrairement à celle de la succession, ne peut donc pas se faire par des moyens implicites, elle nécessite le déploiement de moyens explicites. « Le problème que l'on rencontre avec la relation paratactique, » écrit Borillo (1996) « c'est de reprendre le fil du discours dès lors qu'apparaît dans la suite des phrases une relation d'antériorité, c'est à dire une relation qui opère un retour en arrière dans le temps ». Une possibilité d'exprimer l'antériorité de deux situations dans le texte narratif conduit donc souvent à recourir à la subordination. La subordination permet selon la conjonction utilisée de changer l'ordre des propositions :

(4.3.) Après avoir pris soin de fermer la porte, elle a écouté son disque préféré

(4.4.) Avant d'écouter son disque préféré, elle avait pris soin de fermer la porte

Bien qu'elles aient le même contenu propositionnel, ces phrases ne fonctionnent pas de la même façon. En (4.3.) et (4.4.) la proposition subordonnée fonctionne, pour reprendre les termes de

---

<sup>18</sup> Borillo (1996 : 127) remarque toutefois qu'il existe en français plus de connecteurs temporels interphrastiques que de conjonctions, simples ou composées. De la même façon les connecteurs temporels expriment une gamme beaucoup plus variée de nuances dans l'expression de la relation temporelle.

Borillo, «comme un cadre présupposé et sert au repérage temporel de la proposition à laquelle elle se rattache, comme pourrait le faire un adverbe temporel : *à 8 heures, le lendemain, deux mois après*, etc. De ce fait, elle vaut avant tout pour les éléments informatifs qui contribuent à ce repérage temporel. Ainsi l'information qui en (4.3.) sert de simple repérage temporel, <prendre soin de fermer la porte>, devient en (4.4.) une assertion. Les deux propositions ont donc un contenu informatif d'un poids inégal.

Cependant, l'alternance des temps permet aussi d'exprimer des relations d'antériorité comme nous l'avons observé auparavant avec l'enchaînement d'un passé composé et d'un plus que parfait pour exprimer l'antériorité du passé mais aussi l'alternance entre un passé composé et un imparfait pour marquer une relation chronologique de cause à effet comme dans l'énoncé ci-dessous

(4.5.) Elle est tombée. Elle était ivre

La deuxième proposition référant à une situation que l'on infère être la cause de la situation à laquelle réfère la première proposition, on en déduit que la situation de la deuxième proposition précède chronologiquement la situation de la première proposition. L'alternance des temps a donc un effet indirect d'antériorité.

### 2.3. L'expression de l'aspectualité du passé en français

La scène se déroule à la campagne. Plusieurs personnes se promènent au bord d'un champ quand l'une d'elles s'accroupit, fouille dans le sol puis se relève en tenant à bout de doigts un long ver de terre. Elle s'écrie alors :

(4.6.) Quand moi petit, manger ver de terre

Comment interpréter ce propos ? L'énoncé est foncièrement ambigu. La première proposition, subordonnée, bien qu'elle ne soit pas morphologiquement spécifiée, n'est pas ambiguë : elle fait référence à cette période qu'est l'enfance du locuteur. La deuxième proposition en revanche, est difficilement interprétable en raison d'une part de l'absence de morphologie et d'autre part de l'absence de détermination devant le SN <ver de terre>. En effet, si le SN était déterminé, singulier, <manger un/le ver de terre> cela forcerait l'interprétation selon laquelle il s'agirait d'un événement à

occurrence unique. Si à l'inverse le déterminant indiquait qu'il s'agissait d'un pluriel, dès lors il apparaît que la proposition <manger des vers de terre> reste ambiguë. Il peut s'agir d'une situation ponctuelle dans le passé, ou bien d'une habitude contractée pendant une période de temps déterminée du passé. En français, la spécification morphologique temporo-aspectuelle Passé Composé versus Imparfait, spécification obligatoire, permet de lever cette ambiguïté. *Quand j'étais petite, j'ai mangé des vers de terre* indique que le locuteur a eu l'occasion de manger des vers de terre tandis que l'énoncé *quand j'étais petite je mangeais des vers de terre* indique que le locuteur mangeait régulièrement des vers de terre pendant son enfance.

L'exemple ci-dessus montre la difficulté, du point de vue de celui pour lequel les catégories de l'article et de l'aspect au passé sont des catégories obligatoires dans son système de représentation linguistique de la réalité, d'inférer le sens d'un énoncé où ces catégories sont implicites. L'exemple montre aussi que la spécification peut être effectuée dans certains cas par le contexte et le cotexte (ex : *quand moi petite* ou *manger un ver de terre*). Par conséquent, les langues qui ne possèdent pas l'aspect au passé, comme c'est le cas *a priori* de l'allemand, compensent-elles ce manque en spécifiant le cotexte, par ajout de moyens lexicaux par exemple ? Nous y reviendrons. Nous allons à présent décrire les notions aspectuelles exprimées en français ainsi que les moyens déployés afin de les exprimer.

### 2.3.1. L'aspectualité comme propriété de l'énoncé

Si l'on considère que l'aspectualité est une notion plus vaste que l'aspect, les catégories aspectuelles du français ne peuvent se limiter aux catégories aspectuelles bien connues de perfectif, imperfectif et parfait. De nombreuses études aspectuelles portant sur le français limitent l'étude de l'aspectualité à l'étude de l'opposition entre l'imparfait et la passé composé/passé simple. Or il existe en français une pluralité de moyens d'expression de l'aspectualité qui peuvent, seuls ou en interaction avec d'autres moyens, conférer à l'énoncé une valeur aspectuelle.

Si l'on se réfère à Schwall (1991), l'aspectualité est une catégorie sémantique plus vaste que l'aspect car elle comprend l'aspect (grammatical), l'*Aktionsart* (lexical) et l'aspectualité micro/macro syntaxique. De nombreuses études considèrent l'aspect comme une catégorie distincte de l'*Aktionsart*. Ainsi Comrie (1985) définit l'aspect comme « different ways of viewing the temporal constituency of a situation ». L'aspect est un point de vue sur la temporalité interne du verbe, soit l'*Aktionsart*, mais cette temporalité interne ne joue aucun rôle dans la définition de l'aspect. De la même façon, chez Klein (1994) l'aspect grammatical est relationnel : il s'agit de la relation entre l'intervalle temporelle

auquel se réfère l'assertion (TT) et l'intervalle temporel recouvert par l'assertion (Tsit), la « constitution temporelle de la situation », selon Comrie, tandis que l'aspect lexical ou Tsit est une donnée indépendante. Il ne s'agit pas du tout de remettre en question cette distinction fondamentale entre l'aspect grammatical et l'*Aktionsart*. Si l'on considère toutefois que l'aspectualité est une propriété de l'énoncé, force est de constater qu'elle repose sur l'interaction de divers moyens d'expression, à commencer par l'aspect (grammatical), l'*Aktionsart* et aussi comme le souligne Schwall (1991), mais aussi Klein (1994), les arguments du verbe (animé/inanimé, singulier/pluriel, etc.). En français, par exemple, si l'on considère les quatre énoncés suivants,

- |        |                               |   |
|--------|-------------------------------|---|
| (4.7.) | a. elle boit                  | avant, elle buvait                      |
|        | b. elle boit du lait          | avant, elle a bu du lait/buvait du lait |
|        | c. elle boit un verre de lait | avant elle a bu un verre de lait        |

on remarque que l'aspectualité de l'énoncé n'est pas seulement liée à la base lexicale du verbe <boire>, soit à des propriétés inhérentes à la partie non fléchie du verbe mais aussi au temps-aspect grammatical ainsi qu'aux arguments du verbe ou à l'absence d'argument, comme nous l'avons déjà remarqué à partir de l'exemple *manger un* versus *des ver(s) de terre*. On voit aussi s'exercer au sein de l'énoncé un subtil jeu de contraintes sémantiques. L'emploi de *boire* sans argument en (a) semble contraindre l'emploi de l'imparfait dans une perspective passée, de la même façon *boire un verre de lait* en (c) est préférentiellement associé au passé composé plutôt qu'à l'imparfait. De la même façon dans l'exemple ci dessous, le nombre des sujets de l'énoncé déterminent l'interprétation de l'énoncé. Dans le premier exemple a. <arriver> a un sens terminatif avec un changement d'état : il n'était pas là et dorénavant il est là. En b. en revanche <arriver> a un sens aterminatif.

- (4.8.)a. il arrive
- b. ils arrivent les uns après les autres

L'aspect grammatical n'est donc qu'un élément qui contribue à la détermination de l'aspectualité de l'énoncé. Il est en interaction avec d'une part l'*Aktionsart* que nous entendrons au sens large, c'est à dire non pas l'*Aktionsart* du verbe mais du syntagme verbal (SV), et d'autre part, comme l'ajoute Schwall, les adverbes aspectuels comme *aussi, toujours, encore, déjà*, etc. Nous considérons donc désormais que l'aspectualité est l'interaction des effets de sens entre l'aspect grammatical, l'*Aktionsart*

du SV et les adverbess aspectuels. Il s'agit par conséquent d'une notion qui se rapporte principalement à l'énoncé dans le discours.

### 2.3.2. Les affinités perfectives et imperfectives

Les effets de sens liés à l'interaction entre l'aspect grammatical et l'aspect lexical ont été analysés par Sokol (1999) pour l'expression du futur et Mitko (2000) pour l'expression du passé. Mitko entreprend d'analyser les significations résultant de l'interaction entre la sémantique aspectuelle et la sémantique aktionnelle dans des contextes de référence au passé. De telles études ont été menées pour l'anglais (Smith 1991), ou Bybee et al. (1994). Pour le français, ces relations sont encore peu explorées. Vetters (1996: 109) attire pourtant l'attention sur la nécessité d'entreprendre de tels travaux : « une bonne analyse de l'aspect doit rendre compte de la relation au mode d'action ».

Le point de départ de l'étude de Mitko est justement le constat selon lequel il existe des affinités entre l'aspect grammatical et l'*Aktionsart* du verbe et des cas de non-affinités. Dans chaque cas, la combinaison donne lieu à des effets de sens d'ordre aspectuel. Ainsi Mitko révèle des catégories aspectuelles qui ne relèvent plus de la tripartition traditionnelle entre parfait, perfectif et imperfectif qui sont des catégories aspectuelles grammaticales mais consistent en catégories mixtes aspectuo-aktionnelles que l'on peut également considérer comme des sous-catégories sémantico-fonctionnelles de l'aspectualité. Parmi elles, on compte l'itérativité, l'habitualité, l'ingressivité ou inchoativité, qui sont le résultat quand à elles de combinaisons non affines entre l'aspect verbal et le type de situation. Mitko (2000 : 197) remarque qu'il y a probablement d'un point de vue translinguistique un nombre fini de catégories sémantiques mixtes qu'elle appelle « *Interferenzbedeutungen* », soit des interférences, qui sont donc activées régulièrement face à un type particulier de situation. Ces catégories ne sont pas des catégories de la pensée mais des catégories linguistiques, une façon de structurer grâce à la langue la réalité extralinguistique. Elles nous intéressent particulièrement dans notre présentation des enjeux de l'acquisition du système temporel de référence au passé en français par des apprenants possédant déjà un système d'expression de la référence au passé en allemand car nous allons voir quels sont les moyens servant l'expression de ces interférences dans une langue et dans l'autre.

Le tableau ci-dessus est un résumé des résultats de la recherche de Mitko (2000) menée à partir d'un vaste corpus de français écrit. En gris apparaissent les différentes notions aspectuelles résultant de l'interférence entre l'*Aktionsart* et l'aspect grammatical.

**Tableau 4.1.** Les interférences sémantiques entre l'aspect et l'*Aktionsart* en français

Aspect Aktionsart	IMP	PC
<b>TSTA</b>	imperfectif (imperfectiva tantum)	∅
<b>ISTA</b>	état dans le passé	inchoatif (souvent) délimitatif
<b>ACTI</b>	déroulement de l'activité habitualité	ingressif (rarement) délimitatif (pas d'état résultant)
<b>GTER</b>	habitualité focus sur les phases précédant la fin de l'action	aboutissement, changement de situation
<b>TTER</b>	habitualité focus sur des phases précédant l'action itérativité	changement de situation avec ou sans état final (selon l' <i>Aktionsart</i> +/- terminatif)

Dans le tableau ci-dessus, on remarque que, souvent, plusieurs pistes d'interprétation résultent de la combinaison entre un aspect et un *Aktionsart*. Ceci montre que le sens de l'énoncé est encore soumis à d'autres éléments dans la phrase et le texte, comme le montre le schéma de l'aspectualité de Schwall reproduit plus haut.

La classification des *Aktionsarten* de Mitko (l'auteur emploie pour sa part le terme de type de situation) s'appuie sur la classification de Breu (1984) basée sur le critère de la *dynamique d'action*. La dynamique de l'action se définit à son tour par le critère lexico-sémantique des limites de l'action (*boundedness* en anglais ou *Begrenztheit* en allemand), ou encore de la nécessité, possibilité ou impossibilité d'un changement de situation. La conscience de ce changement repose sur la perception des actions et sur la catégorisation d'événements extralinguistiques. Le fil directeur de la recherche de

Mitko est que, quelles que soient les langues, certains types de situation ont, en raison de leur dynamique propre, des affinités avec un aspect grammatical spécifique, ce qui ne signifie pas toutefois qu'elles ne s'emploient pas avec d'autres aspects. Dans le cas de combinaisons non affines, on assiste d'ailleurs à l'émergence d'effets de sens aspectuels spécifiques. Les cinq types de situation ci-dessous sont définis à partir des caractéristiques suivantes [ $\pm$  duratif], [ $\pm$  statique], [ $\pm$  terminatif] et l'existence de points initiaux ou finaux de la situation. TSTA, ISTA, ACTI, GTER et TTER sont donc des types de situation ordonnés le long d'une échelle de dynamicité allant des situations les moins dynamiques (TSTA) aux plus dynamiques (TTER).

**Figure 4.5.** La classification des *Aktionsarten* de Breu (1984)/Mitko (2000)

<b>Abréviation</b>	<b>Contenu sémantique</b>	<b>Exemple</b>
TSTA	+ duratif, - borné (dynamique nulle)  ////////////////////	être sourd-muet, être petit, avoir les yeux marrons
ISTA	+ duratif, - borné, point initial imaginable  ●////////////////////	savoir, avoir peur
ACTI	+ phasique, point initial point final arbitraire  [●//////////////// ?]	se promener, parler, manger des pommes, chercher
GTER	+ phasique, bornes inhérentes  [////////////////////]	s'habiller, aller chez quelqu'un, construire une maison
TTER	- phasique, ponctuel (dynamique élevée) aterminatif :  terminatif :  ●	se cogner la tête contre un mur arriver, atteindre le sommet

Il existe de nombreux points communs entre la typologie de Breu (1984) et d'autres. Les *Aktionsarten* de type ACTI qui représentent les activités sont très proches d'autres définitions concernant cette classe de verbe, par exemple Smith (1991: 168) avance aussi que les activités ont une

fin arbitraire alors que les accomplissements ont une fin naturelle. Cette distinction est importante car elle souligne que les *Aktionsarten* peuvent potentiellement remplir plusieurs fonctions selon l'usage de la langue en contexte que fait le locuteur.

Ce que montre également l'étude de Mitko, c'est la fréquence des combinaisons aspectuo-aktionnelles dans le français écrit. Elle montre ainsi que les situations de type TSTA à dynamique nulle sont très fréquemment associées dans l'usage du français écrit à l'imparfait et les situations de type très dynamique à l'aspect perfectif, un résultat qui confirme l'intuition de Raible (1990 :199) selon lequel il existe une affinité naturelle entre d'un côté l'aspect imperfectif et des verbes d'*Aktionsart* non transformatif (par exemple *être en fleur*) et d'un autre côté l'aspect perfectif et des verbes d'*Aktionsart* transformatif (par exemple *fermer la porte*). Quant aux situations de type ACTI, Mitko remarque qu'elles n'ont pas d'affinités particulières avec l'IMP ou le PC et que la probabilité de s'associer avec l'un ou l'autre temps verbal est sensiblement la même. Par conséquent, avec ces verbes, les effets de sens sont plus nombreux et le recours au contexte est souvent essentiel pour interpréter le sens attribué à ces formes.

Les sous-catégories aspectuelles exprimées de façon récurrente au passé en français sont donc les suivantes :

- l'état
- le déroulement
- l'habitualité
- l'itérativité
- l'aboutissement
- le changement de situation ou l'absence de changement/ délimitatif
- l'ingressivité encore appelée inchoativité qui désigne le début d'un procès

Ces catégories résultent de l'ensemble des combinaisons envisageables entre l'*Aktionsart* et l'aspect grammatical mais elles peuvent aussi être exprimées/renforcées par d'autres moyens, lexicaux, comme nous allons le voir à présent. On observe d'ailleurs qu'une même notion aspectuelle ne peut être exprimée en français à la fois par un PC ou un IMP. Chaque temps verbal donne lieu à un ensemble de notions aspectuelles spécifiques distinctes.



### 2.3.3. Le rôle des adverbes aspectuo-temporels

Les adverbes aspectuo-temporels peuvent par exemple contribuer à l'expression de l'itérativité, de l'aboutissement. Veters (1996) note que les corrélations entre l'aspect grammatical et l'aspect lexical ne sont pas absolues et qu'il faut parfois se référer à d'autres indices textuels pour déterminer l'aspectualité de l'énoncé. Il nomme ces indices « désambiguïsateurs » des indices de perfectivité et d'imperfectivité. Nous en reproduisons la liste ci-dessous.

#### a. Les indices de perfectivité

Ce sont des compléments de temps...

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| • explicitant la fin de l'action                    | <i>jusqu'à 8 heures</i>            |
| • indiquant l'espace temporel                       | <i>du début jusqu'à la fin</i>     |
| • exprimant la durée totale d'une action            | <i>durant une heure</i>            |
| • exprimant la répétition définie d'une action      | <i>trois fois</i>                  |
| • indiquant la réalisation instantanée d'une action | <i>tout à coup</i>                 |
| • suggérant l'écoulement du temps                   | <i>quelques secondes plus tard</i> |

Ces indices contribuent à expliciter les bornes des *Aktionsarten*, qui constituent un critère majeur dans la typologie de Breu (1984) mais dont le caractère n'est pas toujours explicité par la sémantique actionnelle.

#### b. Les indices d'imperfectivité

- indications, explicites ou implicites, sur le décor
- indication selon laquelle l'événement a été interrompu par un autre
- discordance entre un événement bref et une période de temps étendue à cette époque
- répétition non spécifiée

Ces indices ne jouent pas sur le critère plus ou moins borné de l'*Aktionsart* mais sur son caractère plus ou moins duratif et plus ou moins phasique. Veters suggère toutefois que cette méthode conduit à des probabilités d'usage et plaide pour une approche pragma-sémantique qui accorde également une place au contexte dans l'interprétation de l'aspectualité de l'énoncé.

Vet (2002) poursuit l'investigation de Veters (1996) et de Mitko (2000). Sa démarche, même si elle s'appuie sur une autre méthode d'analyse de la temporalité que celle de Mitko (la décomposition lexicale) est compatible avec le projet de l'auteur de dégager des interférences entre sémantique aspectuelle et actionnelle. Il s'agit pour Vet (2002 : 179) d'«étudier les effets de sens qui se produisent lorsqu'on combine l'aspect prédicatif [ce que nous appelons l'*Aktionsart*], l'aspect grammatical et un complément adverbial de temps». L'intérêt de l'étude de Vet est qu'il étudie l'effet sémantique des adverbes de temps sur la combinaison *Aktionsart* – aspect. Nous avons vu avec Mitko que la combinaison d'un *Aktionsart* et d'un aspect aboutit à plusieurs effets de sens. On peut penser que la combinaison avec un troisième élément réduit le champ des possibles sémantiques comme le montre Vet. Alors que Veters établit des indices de perfectivité et d'imperfectivité, Vet opère une distinction entre deux types d'adverbes temporels : les non-momentanés, *la semaine passée, dimanche dernier, le jour de son départ* qui réfèrent à une situation extralinguistique non atomique et les adverbes momentanés, *à 8 heures, au moment même où, etc.*, qui réfèrent à une situation extralinguistique atomique. Il prédit ainsi que lorsqu'une situation comme <écrire une lettre> (GTER selon Mitko) est référée au passé composé, soit un effet de sens de type « aboutissement, changement de situation » et de plus associée dans l'énoncé à un adverbe temporel non momentané, l'ensemble de la situation est désignée comme incluse dans l'intervalle désigné par l'adverbe temporel comme ci-dessous :

(4.9.) Le jour du départ, Pierre a écrit une lettre à sa fiancée

Lorsque cette même situation <écrire une lettre > est employée avec l'imparfait et combinée à un adverbe temporel non-momentané, Vet suggère que l'interprétation de la phrase est qu'il y a au moins un moment appartenant au milieu de l'événement qui est inclus dans l'intervalle temporel auquel l'adverbe réfère.

(4.10.) Le jour de son départ, Pierre écrivait une phrase à sa fiancée

En revanche, l'énoncé ne nous dit rien sur le début et la fin du processus. Cette interprétation de Vet nous permet alors de trancher entre les deux pistes d'interprétation que donne le tableau de Mitko sur les interférences sémantiques et qui sont pour cette combinaison spécifique GTER/IMP « habituel et focus sur les phases liminaires ». Lorsqu'une précision de type « non-momentané » est apportée par l'adverbe temporel, c'est la deuxième interprétation, « focus sur les phases liminaires », qui s'impose.

focus sur les phases liminaires = VGTER + IMP + ADVnon momentané

Dans les énoncés qui réfèrent à des situations ponctuelles (TTER), l'emploi du PC a pour effet de signifier un changement de situation, soit de focaliser sur l'état final. Ces situations, précise Vet, se conjuguent parfaitement avec un adverbe temporel momentané comme dans l'exemple ci-dessous :

(4.11.) Pierre est arrivé à Paris à 7h 30.

La signification de l'énoncé est d'autant plus précise avec l'adverbe temporel mais ce dernier ne change pas le sens véhiculé par la combinaison TTER/PC, soit le changement de situation : avant, il n'était pas là ; à présent, il est là.

changement de situation = VTTER + PC (+ ADVmomentané)

Lorsque la même situation se combine avec l'IMP, le sens résultant est, selon Mitko, potentiellement triple : habitué, itérativité ou focus sur des phases liminaires (à comprendre comme antérieures à la réalisation de l'action). Selon Vet, l'ajout d'un complément adverbial à valeur momentanée à cette combinaison donne lieu à un conflit comme en (8)

(4.12.) Marc arrivait à Paris à 7h 30

La solution de ce conflit consiste en une interprétation, la seule interprétation possible qui, selon Vet, consiste à considérer que l'énoncé réfère à une sorte de règle valable un certain laps de temps, ce qui correspond parmi les pistes proposées par Mitko à l'habitude.

habitude = VTTER + IMP + ADVmomentané

Enfin Vet distingue un dernier cas, lorsque qu'on combine un syntagme verbal référant à une situation durative comme <déjeuner> ce qui correspond dans la nomenclature de Mitko/Breu à une activité ACTI, à un aspect perfectif (passé composé) et à un complément adverbial momentané. D'après les prédictions de Mitko, la combinaison ACTI/PC donne lieu à deux lectures possibles : une lecture inchoative (le procès ne fait que commencer) ou une lecture délimitative, le procès ne se termine pas (pas d'état final ni de changement de situation). Lorsque l'on assigne une expression se référant à une situation durative à un intervalle conçu comme indivisible, quelle est l'interprétation que l'on peut en faire ?

(4.13.) Marie-Cécile déjeuna/ a déjeuné à une heure et demie

Selon Vet (2002 : 190), on fait dans ce cas le choix de considérer qu'une partie de la situation est valable à l'intervalle en question et pour des raisons pragmatiques, on considère souvent qu'il s'agit du début de la situation. C'est donc la lecture inchoative qui est privilégiée dans le cas d'une combinaison ACTI/PC/ ADVmomentané.

$$\text{inchoativité} = \text{VACTI} + \text{PC} + \text{ADVmom}$$

Dans le cas de la variante imperfective, *Marie-Cécile déjeunait à 1 heure et demie*, on considère selon Vet que ces débuts se répètent pendant une période déterminée et c'est la valeur d'habitualité qui l'emporte parmi les deux valeurs habitualité/déroulement proposées par Mitko.

$$\text{habitualité} = \text{VACTI} + \text{IMP} + \text{ADVmom}$$

L'étude de Vet confirme les résultats de Mitko quant aux effets de sens *Aktionsart*/aspect et poursuit l'investigation des interférences sémantiques en cherchant les affinités et les non-affinités entre *Aktionsart*, Aspect et complément adverbial. Nous n'avons pas exploré toutes les possibilités combinatoires mais donné un aperçu de la complexité des effets de sens à valeur temporelle et aspectuelle qu'il est possible d'exprimer explicitement en français et de la variété, finie toutefois, des notions aspectuelles que l'on peut exprimer dans le passé. Nous suggérons par là que l'étude de l'acquisition de l'antériorité en français L2 ne peut se réduire à l'étude d'un moyen d'expression de l'antériorité et qu'une étude fonctionnelle se doit de prendre en compte le fait que l'expression de l'antériorité en français est multidéterminée par des éléments obligatoires liés à l'obligation de fléchir le verbe dans la phrase assertive en français et des éléments périphériques, plus ou moins facultatifs.

### 3. L'expression du passé et de l'aspectualité du passé en allemand

Nous allons à présent passer en revue les moyens dont dispose l'allemand pour référer au passé et montrer les principes qui contraignent la distribution de ces moyens dans le discours. Nous verrons ensuite quels sont les moyens dont dispose le locuteur natif germanophone pour exprimer les notions aspectuelles mises en évidence à travers l'analyse du français dans la section précédente. Un objectif de cette démarche qui consiste à comparer les effets de sens ou notions aspectuelles du passé exprimées en français et en allemand est d'éviter autant que possible de comparer les termes utilisés pour décrire ces langues plutôt que ces langues elles-mêmes.

#### 3.1. L'expression de l'antériorité en allemand

Comme en français, en allemand, le temps (au sens de *Tempus, tense*) est une catégorie obligatoire de l'énoncé. Il doit être réalisé dans toutes les propositions assertives, et *a fortiori* lorsqu'il est fait référence au passé. Lorsque  $TT < TU$ , l'allemand dispose à cet effet de deux temps de l'antériorité simple. Il s'agit du *Perfekt* (Perf), et du Prétérit (Prét). Comme le remarquent plusieurs auteurs (Musan, 1999, Leiss 1992), très souvent, le *Perfekt* et le Prétérit sont interchangeable comme dans les énoncés ci-dessous :

(4.14.) a. Eva saß auf meinem Schoß, während ich schrieb

*Eva être assise –PRET sur mes genoux pendant que je écrire-PRET*

*Eva était assise sur mes genoux pendant que j'écrivais*

b. Eva hat auf meinem Schoß gesessen, während ich geschrieben habe

*Eva être assise -PERF sur mes genoux , pendant que je écrire - PERF*

*Eva était assise sur mes genoux pendant que j'écrivais*

(4.15.) a. Lola rannte

*Lola courir –PRET*

*Lola courait*

b. Lola ist gerannt

*Lola courir- PERF*

*Lola courait*

(d'après Musan 1999)

Selon Musan (1999), les énoncés (9a) et (9b), comme les énoncés (10a) et (10b), font référence à la même situation dans le passé, sont tous deux acceptables, et ne présentent aucune différence d'ordre sémantique. Cependant, précise Musan, l'insertion de cet énoncé dans le discours peut entraîner des effets de sens (effet de révolu- *Abgeschlossenheit*- effet de présent) qui n'apparaissent pas dans l'énoncé isolé.

Le *Perfekt* n'est toutefois pas un parfait ou accompli du présent, c'est un temps du passé. Comme le précise Musan (1999: 9), l'emploi du *present perfect* en anglais suggère, en raison de la valeur de parfait de cette forme verbale, dans l'exemple ci-dessous par exemple, que Einstein est encore vivant alors que cet effet de sens n'est pas présent dans l'énoncé en allemand qui est, contrairement à l'énoncé en anglais, tout à fait acceptable car il renvoie à une situation passée.

(4.16.) a. Einstein hat Princeton besucht

*Einstein visiter – PERF Princeton*

b. \*Einstein has Princeton visited

*Einstein visiter – Present perfect Princeton*

En allemand toutefois, le *Perfekt* peut être employé avec une valeur résultative, soit en alternance avec le temps présent, ou avec un adverbe spécifiant le moment de la parole ou le résultat, par exemple *jetzt/ maintenant*, ou encore avec un verbe TTER pour reprendre la classification de Breu (1984), soit un verbe dont le contenu sémantique indique une fin, ou encore avec les trois indices à la fois, comme dans l'exemple ci-dessous<sup>19</sup> :

(4. 17.) a. Lili hat jetzt alle Feigen aufgegessen. Wir haben Pech.

*Lili tout manger -PERF maintenant toutes figues. nous avons malchance*

*Lili a mangé toutes les figues . Nous n'avons pas de bol.*

b.\*Lili aß alle Feigen auf. Wir haben Pech.

*Lili tout manger - PRET toutes figues. Nous avons malchance*

*Lili mangea toutes les figues. Nous n'avons pas de bol.*

Dans l'exemple 1, de nombreux indices dans le contexte incitent à interpréter le temps de l'énoncé comme un résultatif : l'adverbe temporel déictique *jetzt*, le présent dans la deuxième proposition et le verbe *aufessen* dont le préverbe *auf* indique que le processus est terminatif. Dans ce cas, *Perfekt* et Prétérit ne sont pas interchangeables. L'énoncé au prétérit n'est pas recevable.

En somme, le Prétérit et le *Perfekt* sont deux temps qui font référence à une situation passée, ils sont en général interchangeables sauf lorsque le *Perfekt* a une valeur de résultatif, lorsqu'il est fait mention autrement dit lorsqu'il est précisé que la situation s'étend jusqu'au moment de la parole. Le prétérit en revanche ne peut pas avoir de valeur résultative.

L'allemand dispose également d'adverbes temporels pour faire référence au passé. Nous ne disposons pas d'étude précise sur la fonction référentielle des adverbes temporels en allemand et leur comptabilité avec les temps du passé. Toutefois on peut distinguer deux types d'adverbes de référence au passé, anaphoriques (*zwei Minuten, kurz, ein Tag*) *vorher, am vorigen Tag,* / (*deux minutes, juste, un jour*) *avant, auparavant, la veille, etc.* et déictiques *gestern, letzte Woche, vor ein Paar Tagen,* / *hier, la semaine dernière, il y a quelques jours, etc.* Placés en tête d'énoncés, leur portée s'étend sur l'ensemble de l'énoncé : *Gestern ass Lili die Feigen auf/ Hier manger-PRET Lili les figues tout/ Hier Lili a terminé les figues.*

Si l'on pense que le *Perfekt* a une fonction résultative latente, une façon de fixer son sens de passé consiste à l'employer avec un adverbe référant au passé. Quant au Prétérit, il n'est pas nécessaire de spécifier sa fonction élémentaire de passé au moyen d'un adverbe. Sinon, on peut avancer comme nous l'avons fait pour le français que l'adverbe temporel spécifie l'intervalle temporel pour lequel vaut l'événement en précisant par exemple la durée entre le moment topique (TT) et le moment de la parole (TU). Ainsi l'adverbe temporel apporte des informations plus précises, référant à la réalité extralinguistique (la durée ou la date, par exemple), contrairement au verbe, mais il ne peut pas être employé seul en l'absence de toute indication morphologique. En conséquence, il est souvent dans le discours un élément facultatif.

---

<sup>19</sup> Nous empruntons cet exemple à Schumacher N. (2001) *Zur Relevanz neuerer Tempustheorien für DaF*, Ms.

Comme en français, on peut penser que les moyens de l'expression de la référence temporelle sont également soumis à une contrainte de genre et qu'ils sont par conséquent dépendants en partie du type de texte ou de discours dans lequel ils apparaissent. Dans le commentaire sportif par exemple, on observe, remarque Hennig (2000 : 194), l'emploi de nombreux énoncés sans verbe (2/5<sup>ème</sup> des énoncés en moyenne) mais surtout on remarque qu'en l'absence de verbe fléchi, les adverbes temporels ne reprennent pas pour autant l'expression de la temporalité. Dans ce genre de discours spécifique, il apparaît que les vecteurs de temporalité sont les verbes et leurs propriétés sémantiques temporelles inhérentes, ce que nous avons jusque-là appelé l'*Aktionsart*, sans oublier le contexte; l'omniprésence de l'image jouant un rôle important dans le commentaire d'un match de football, par exemple. Dans un genre textuel comme le conte, à l'inverse, les locuteurs-conteurs emploient de nombreux énoncés avec un verbe fléchi et aussi préférentiellement le prétérit qui est le temps prototypiquement associé à ce genre de texte. L'exemple du genre « commentaire sportif » ou encore « conte » illustre le poids des conventions discursives sur le choix de la morphologie. On peut penser que dans son emploi de la langue en situation de récit, l'apprenant scolarisé est particulièrement soumis à ces conventions discursives que l'institution scolaire est également en charge d'enseigner.

Ce premier exposé de la fonction temporelle des deux temps verbaux du passé, le Prétérit et le *Perfekt*, soulève une question importante : s'il n'y a pas de différence aspectuelle entre les deux temps du passé en allemand, pourquoi il y a-t-il deux temps, ce qui semble aller à l'encontre de tout principe d'économie linguistique? Nous allons montrer dans la section suivante qu'il y a des cas où la différence PRET/PERF est fonctionnelle. Ce que nous pouvons d'ores et déjà avancer, c'est que cela n'a pas toujours été ainsi et qu'on assiste aujourd'hui à la disparition du prétérit en allemand parlé, dans les variétés méridionales, mais aussi dans les variétés du nord de l'Allemagne (Leiss 1992, Hennig 2000). Ce phénomène est connu sous le terme de *Präteritumsschwund*, soit la disparition du prétérit. Selon Leiss, le fait que l'allemand dispose « d'un temps du passé en trop » est lié aux conditions historiques du développement de la langue. Ce n'est pas un phénomène isolé mais lié à d'autres modifications en cours de la langue allemande (Leiss 1992 : 255 et suiv.) qui sont l'expression selon l'auteur d'une réorganisation du système aspectuel en allemand. La valeur de résultatif que prend le *Perfekt* dans certains contextes peut à ce titre être perçue comme une valeur résiduelle. En effet, le *Perfekt* était un *Resultativum*, il exprimait le présent des verbes à valeur terminative et est devenu récemment un temps du passé. Le recul du Prétérit dans la langue parlée épargne cependant certains verbes. Selon une étude très intéressante de Sieberg (1984, citée dans Leiss 1992) portant sur un corpus d'allemand parlé recueilli dans la région de Cologne, il apparaît que le verbe le plus employé au prétérit est *sein* (être) après lequel on rencontre par ordre de fréquence *kommen, haben, sagen, werden, können, wollen, gehen, müssen, stehen, fahren, kriegen, wissen,*



*geben, tun, machen, sollen, liegen, denken, laufen, fallen, nehmen, bleiben, finden*<sup>20</sup>. On peut remarquer que le prétérit s'attache surtout à des verbes modaux, aux auxiliaires et à quelques verbes d'usage fréquent si l'on se tient aux verbes de la liste ci-dessus. Sieberg avance que 90 % des cas de prétérit employé dans son corpus recouvrent au total les 25 verbes ci-dessus. Elle avance qu'au contraire le *Perfekt* s'applique à un nombre beaucoup plus élevé de verbes aux significations plus diversifiées. Ce principe distributionnel du Prétérit est un phénomène (parmi d'autres) que l'on pourra prendre en compte dans l'interprétation des données d'apprenants germanophones du français.

### 3.2. L'expression de l'aspectualité en allemand

Comme le note ironiquement Schaden (2003), « [l'allemand] est vraiment la dernière langue à étudier si on veut travailler sur l'aspectualité dans les langues naturelles ». Pour notre part, nous avons commencé par dire que l'intérêt d'une étude de l'acquisition du français L2 par des germanophones réside principalement dans le fait que l'allemand ne dispose pas d'opposition aspectuelle au passé, contrairement au français. Il est temps à présent de rectifier cette affirmation: l'allemand ne dispose pas d'opposition aspectuelle systématique et grammaticalisée mais l'aspectualité, telle que nous l'avons définie à la suite de Schwall (1991), est une propriété de l'énoncé qui est exprimée en allemand en mobilisant des moyens lexicaux spécifiques (*Aktionsarten*, conjonctions *als/wenn*, constructions à verbe support, préverbes, et adverbes).

La différence essentielle reste qu'il n'existe pas de différence aspectuelle grammaticale systématique comme en français. En allemand parlé, pour faire référence au passé, l'emploi d'un *Perfekt* plutôt qu'un Prétérit ne signale pas systématiquement le choix d'une perspective aspectuelle. L'énoncé peut avoir une valeur aspectuelle par inférence lexicale ou pragmatique ou en raison d'autres indices encore. Lorsqu'il est simplement fait mention d'une situation passée, les deux temps sont interchangeable. Prenons deux exemples de Thieroff (1992). Dans le premier exemple, le locuteur raconte son aventure de la veille :

---

<sup>20</sup> Traduction par ordre d'apparition : être, venir, avoir, dire, devenir (auxiliaire Futur), pouvoir, vouloir, aller, devoir, être (vertical/debout), conduire, recevoir, savoir, donner, faire, faire, devoir, être (horizontal/situé/allongé), penser, courir, tomber, prendre, rester, trouver.

(4.18.) Gestern sind wir am Bahnhof angekommen, es hat geschneit/ es schneite, wir haben ein Taxi genommen

*hier nous arriver-PERF en gare, il neiger-PERF/neiger-PRET, nous prendre-PERF un taxi*

*Hier nous sommes arrivés à la gare, il neigeait, nous avons pris un taxi.*

Dans l'exemple ci-dessus le locuteur germanophone raconte qu'à son arrivée en gare, il neigeait, ce qui l'a contraint à prendre un taxi. Selon Thieroff, il peut indifféremment employer le Prétérit ou le *Perfekt* car ce qui lui importe est qu'il s'agit du passé par rapport au moment de la narration. Il n'est pas fait de mention particulière de perspective sur l'événement. En revanche, celui qui se réveille le matin de Noël en s'écriant :

(4.19.) Schau hinaus, es hat geschneit !

*regarde dehors il a neigé (Perfekt)*

ne pourrait pas dire :

(4.20.) \*Schau hinaus, es schneite!

*regarde dehors, il neigeait ( Prétérit)*

car, dans ce cas précis, il est fait mention de l'état résultant au moment de la parole. Autrement dit , le *Perfekt* ici exprime un résultatif et non pas une situation passée. Il est donc possible en allemand d'exprimer la catégorie de l'aboutissement/ changement de situation au moyen du *Perfekt* et d'un verbe comm *neiger* que l'on pourrait compte parmi les ACTI.

A notre connaissance, il n'existe pas pour l'allemand d'étude sur la combinaison Aktionsart-Aspekt aussi complète que celle réalisée par Mitko pour le français. Nous avons cependant tenté de reconstituer un essai de typologie des interférences à partir d'une synthèse de plusieurs travaux descriptifs sur la temporalité et la morphologie temporelle. Le tableau ci-dessous emprunte ainsi à plusieurs auteurs (Thieroff 1992, Leiss, 1992, Schumacher 2001; Ehrich 1992, Rug et Tomaszewski 1993, Luscher 1998, ces trois dernières références apparaissant dans Schumacher 2001). La plupart de ces auteurs travaillent à partir de la classification de Vendler (1967) que nous reproduisons dans la première colonne. Nous indiquons cependant entre parenthèses les catégories correspondantes (approximativement) selon Breu (1984) afin de faciliter la comparaison avec le tableau élaboré pour le français. Les exemples des auteurs sont également reproduits.

**Tableau 4.2.** Les interférences sémantiques entre l'aspect et l'*Aktionsart* en allemand

	<b>Prétérit</b>	<b>Perfekt</b>
<b>Etat (TSTA)</b>	<p><b>non révolu</b></p> <p>Wir kamen über die Autostrada nach Florenz, das in einem tiefen Tal <u>lag</u> (Thieroff 1992:113)</p> <p><i>Nous venir-PRET par l'autoroute à Florence, qui dans une profonde vallée être situé-PRET</i></p>	<p><b>état passé</b></p> <p>ich <u>habe</u> in Kiel <u>gewohnt</u> (Luscher 1998: 9)</p> <p><i>je habiter-PERF à Kiel</i></p>
<b>Activité (ACTI)</b>	<p><b>???</b></p>	<p><b>activité passée</b></p> <p>Max <u>hat</u> (gestern) <u>getanzt</u> (Schumacher 2001)</p> <p>Max danser-PERF (hier)</p>
<b>Accomplissement (GTER)</b>	<p><b>révolu</b></p> <p>Lili <u>tanzte</u> gestern freudestrahlend in den Raum (Schumacher 2001)</p> <p><i>Lili danser-PRET hier rayonnante dans la salle-accusatif</i></p>	<p><b>résultatif</b></p> <p>ich <u>bin</u> wieder 2 cm gross <u>gewachsen</u> (Kars/Häussermann 1997: 26)</p> <p><i>je grandir-PERF encore 2 cm</i></p>
<b>Achèvement (TTER)</b>	<p><b>révolu</b></p> <p>wir <u>kamen</u> über die Autostrada nach Florenz, das in einem tiefen Tal lag (Thieroff 1992: 113)</p> <p><i>nous arriver-PRET par l'autoroute à Florence qui dans une profonde vallée être situé-PRET</i></p>	<p><b>résultatif</b></p> <p>selon Leiss (1992: 273)</p>

Les termes employés par les auteurs pour caractériser l'effet de sens d'une combinaison *Aktionsart*-aspect confirment l'idée selon laquelle l'effet aspectuel du temps verbal n'est pas très fort. La combinaison ne semble pas entraîner la production de nouvelles valeurs aspectuo-temporelles. Soit l'emploi du temps verbal révèle le caractère intrinsèque de l'*Aktionsart*, le terme de révolu (*abgeschlossen* en allemand) est proche de celui d'achevé ou d'accompli, soit ils reflètent davantage la valeur temporelle ou aspectuelle inhérente au temps verbal comme c'est le cas de « état passé » ou « activité passée » (dominante temporelle) ainsi que « résultatif » (dominante aspectuelle). Leiss (1992) confirme que, pour ce qui est du perfectif, sa combinaison avec des verbes téliques conduit à l'expression d'une valeur aspectuelle résultative alors que sa combinaison avec des verbes atéliques

conduit à l'expression d'une valeur temporelle de passé. Nous allons à présent passer en revue les moyens d'expression aspectuelle spécifiques à l'allemand.

### **Les Aktionsarten**

Schaden (2003 :86) avance que « le système de modification des *Aktionsarten* semble être plus développé en allemand qu'en français, ce qui pourrait constituer une sorte de compensation » à l'absence d'un aspect grammatical. Nous pouvons illustrer cette remarque à partir d'un exemple simple. Afin d'exprimer le silence d'une personne, on peut considérer cette absence de parole en se plaçant à l'intérieur de la situation (perspective imperfective) : la personne ne parle pas, ce qui en français au passé s'exprime par *elle se taisait*, en allemand *sie schwieg*. On peut aussi considérer cette situation de l'extérieur (perspective perfective) comme le moment où elle s'est arrêtée de parler, ce qui en français s'exprimera, au passé toujours, par le choix de l'autre temps du passé *elle s'est tue* et en allemand, non pas par le choix de l'autre temps du passé mais par le maintien du Prétérit et l'emploi d'un autre verbe, *verstummen* : *sie verstummte*.

- (4.21.) a. (français) elle se taisait/ elle s'est tue  
 b. (allemand) sie schwieg/ sie verstummte

Les effets de sens de ces énoncés sont exactement identiques mais là, où le français y parvient avec le maintien du verbe et le changement grammatical du temps, l'allemand y parvient avec une démarche inverse : maintien du temps et changement lexical. Cet exemple donne un premier aperçu du phénomène de compensation d'un déficit grammatical par un moyen lexical mais n'est toutefois pas généralisable. Il nous incite cependant à comprendre le rôle de la sémantique actionnelle en allemand dans l'expression de l'aspectualité du passé.

### **Les préfixes**

On trouve en allemand un riche système de préfixes verbaux que l'on appellera encore préverbes. Cependant, contrairement au système du russe, il n'y a pas de paires aspectuelles systématiques, si bien qu'on ne peut parler là non plus d'un système aspectuel semblable perfectif/imperfectif. Pour que l'on puisse parler d'aspect, il est nécessaire d'avoir une opposition systématique exprimant par exemple une perspective interne, imperfective, et une perspective externe, perfective, comme c'est le cas en russe avec les préverbes ou en français avec l'imparfait et le passé composé. Comme les

*Aktionsarten* en allemand ne sont pas constitués en un tel système, on ne peut pas considérer qu'ils réalisent systématiquement l'aspect<sup>21</sup>. Cependant, bien qu'il n'y ait pas en allemand de paires verbales aspectuelles, Leiss (1992) montre qu'il existe une polarisation du système des verbes en deux classes. Il y a d'une part les verbes de base et d'autre part les verbes affixés (préfixés, dans la plupart des cas, ou, plus rarement, suffixés). Ce dernier type de verbe obéit à des caractéristiques sémantiques spécifiques. En raison du préverbe, ces verbes sont localisés et en étant localisés, ils acquièrent un caractère borné. Or ce que montre bien Leiss, c'est que ce que l'on appelle l'aspect est une perspective extérieure sur l'événement qui fait que l'événement apparaît comme un tout dans ses contours et ses limites. C'est à ce moment là que Leiss mobilise une notion que nous avons déjà utilisée : la notion d'affinité. En raison de leur caractère foncièrement borné -Leiss emploie le terme emprunté à Bach (1981) de non additif (terminatif)- les verbes préfixés prennent une dimension perfective. Schaden (2003) dans son analyse de l'aspectualité dans les temps du passé en allemand confirme ce comportement spécifique des verbes préfixés qui les « distingue clairement de leurs homologues simples, à savoir une certaine incompatibilité avec des énoncés génériques. » Il donne les exemples suivants (p.65) :

(4.22.) a. Kennst du das Wieselburgerbier ?

*Connais tu la Wieselburger bière ?*

*Tu connais la bière Wieselburger ?*

b. Ja, das habe ich schon getrunken./ c. \* Ja, das habe ich schon ausgetrunken

*Oui ça boire - PERF je déjà.*

*Oui, ça tout-boire- PERF je déjà*

*Oui, j'en ai déjà bu./*

*Oui, je l'ai déjà terminée*

(d'après Schaden 2003)

---

<sup>21</sup> cf. Schaden (2003 : 66) : « Je voudrais souligner que la préfixation en allemand n'a pas le statut de changement aspectuel (dans le sens du *view point aspect* de Smith) qu'on attribue traditionnellement aux préverbes russes, mais reste confinée à la manipulation de l'*Aktionsart*. »

Un autre exemple parlant concernant la différence entre un verbe de base et un verbe préfixé est le cas de la paire *auf den Berg steigen* / *den Berg besteigen* :

(4.23.)

a. *auf den Berg steigen* additif            divisible            compatible avec indication de durée  
*sur la montagne grimper*

b. *den Berg besteigen* non additif    indivisible            incompatible avec une indication de durée  
*la montagne grimper*

Une preuve supplémentaire du comportement différent de ces verbes dans l'énoncé est leur compatibilité avec un adverbe de durée (ATD) comme *vier Stunden lang* (pendant quatre heures) :

(4.24.) a. *Sie stiegen vier Stunden lang auf den Berg und kehrten dann vorzeitig um*

*Ils gravirent quatre heures durant sur la montagne et firent alors avant l'heure  
demi tour*

*ils gravirent la montagne pendant quatre heures puis firent demi-tout avant la fin*

b. \**Sie bestiegen vier Stunden lang den Berg und kehrten dann vorzeitig um*

*Ils be-grimpèrent quatre heures durant la montagne et firent alors avant l'heure  
demi-tour*

*ils atteignirent le sommet pendant quatre heures puis firent demi tour avant la fin*

Le verbe *besteigen* est un verbe non additif/terminatif et par conséquent, il n'est pas compatible avec la perspective interne qui consiste à considérer le processus d'escalade de l'intérieur et de se le représenter ainsi partiellement en un point de son accomplissement comme le suggère la deuxième proposition <et ils firent demi tour>. Du fait de l'*Aktionsart* du syntagme verbal *den Berg besteigen*, le processus est d'emblée considéré dans son intégralité.

Ainsi, on pourrait avancer avec Leiss qu'une ligne de partage traverse le système verbal allemand entre verbes additifs et verbes non additifs et que cette distinction est une sorte de tremplin à l'expression d'une opposition aspectuelle, même si celle-ci n'est pas réalisée de façon systématique. Cependant force est de constater que les verbes préfixés sont beaucoup moins nombreux en allemand

que les verbes de base, beaucoup moins nombreux qu'en anglais par exemple où les verbes à pré- ou post- verbes sont fréquents. Il s'agit d'après Leiss de deux types de développement historique, les verbes additifs ayant été privilégiés en allemand et les verbes non additifs/ terminatifs en anglais. Leiss ajoute que cela explique pourquoi l'anglais a développé le progressif. C'est un moyen de contrebalancer le poids dominant des verbes non additifs/ terminatifs. En résumé, il existe en allemand à côté d'un système verbal de base un système de verbe affixés qui se distinguent de par leur sémantique aktionnelle : non-additifs, terminatifs, bornés, référant à des processus indivisibles, ces verbes sont des candidats idéaux pour être considérés dans une perspective perfective. Le locuteur n'a pas d'autre choix que de les considérer d'une perspective externe, ce qui est une définition de la perfectivité, notamment selon Comrie (1985). Néanmoins on ne peut pas parler de système aspectuel car ces verbes ne constituent pas une alternative systématique aux verbes de base et ils sont numériquement beaucoup moins importants que les verbes de base.

Notons que le français dispose aussi de préverbes. Par exemple, *re-* permet de marquer l'itérativité. Il s'agit toutefois d'un procédé marginal de modification de la sémantique aktionnelle.

### **Les adverbes**

L'exemple *den Berg besteigen* vs *auf den Berg steigen* ci-dessus montre bien le rôle des adverbes dans le processus de marquage de la perspective aspectuelle. Selon Hendricks (1982), les adverbes compensent également l'absence d'opposition aspectuelle systématique en allemand :

« The basic idea is that, while aspect is not carried by the verb morphology in German, it is represented by a system of adverbs ».

Ce constat est confirmé par une étude empirique de Carroll et von Stutterheim (1997). Les auteurs fournissent des preuves quantitatives de la présence renforcée des adverbes temporels dans les récits de locuteurs natifs germanophones par rapport aux récits produits par des anglophones natifs. On peut noter au passage que les auteurs analysent les narrations produites par ces deux échantillons de locuteurs, germanophones et anglophones, à partir du fameux support des *Temps Modernes* qui a également servi de stimulus dans notre travail. Il apparaît que des récits comparables en raison d'un support et de conditions de narration identiques d'un groupe de locuteurs natifs à un autre ne témoignent pas de structures temporelles identiques tant en nombre qu'en nature. Il apparaît que les germanophones expriment des catégories temporelles plus variées, ne se limitant pas à la succession, et expriment explicitement au moyen des adverbes anaphoriques les informations temporelles alors

que celles-ci sont souvent implicites en anglais, devant dès lors être inférées des caractéristiques aspectuelles inhérentes aux événements mentionnés. Les auteurs concluent que la cohérence temporelle peut dans certaines langues comme l'allemand être préférentiellement marquée par des moyens lexicaux tandis que cela se fera au moyen de la morphologie dans d'autres langues et que ces différences de perspective pourraient constituer des obstacles à l'appropriation de la temporalité jusque dans des niveaux très avancés.

Si l'on poursuit cette piste comparative, on peut remarquer que les études des adverbes temporels dans les récits en français et en allemand montrent que les adverbes temporels en allemand ont une fonction discursive que n'ont pas nécessairement les adverbes temporels en français, différence liée à l'absence de différences aspectuelles en allemand entre les deux temps du passé que sont le Prétérit et le *Perfekt*. En français, la différence aspectuelle entre le passé composé et l'imparfait conduit à une distribution discursive de ces temps du passé dans le récit : tandis que l'imparfait exprime prioritairement des événements d'arrière-plan, le passé composé exprime des événements de premier plan. Cette distribution suffit à indiquer les changements de plan, l'emploi d'adverbes étant dès lors facultatif. En allemand, le changement de plan ne se traduit pas par un changement de temps verbal mais par l'emploi d'un adverbe temporel, d'une conjonction de subordination ou d'une périphrase (Sacker 1983). Les changements de plan en allemand sont donc marqués par un système d'adverbes qui indiquent qu'un événement se détache du fond (Blumenthal 1997). Les adverbes temporels sont ainsi porteurs d'une fonction discursive que ne portent pas les adverbes temporels en français. Ces analyses ont été confirmées par l'étude empirique de Bronckart et Bourdin (1997) : on n'observe pas ou peu de changements de temps en allemand dans les récits. Le temps dominant est le Prétérit. Les auteurs expliquent que cet emploi uniforme d'un temps verbal est subordonné à la présence fréquente d'adverbes temporels. On voit bien ici que des opérations discursives comme le changement de plan ne sont pas encodées de la même manière dans ces deux langues : d'abord par les temps verbaux en français, facultativement par les adverbes temporels ; éventuellement par les adverbes temporels en allemand, jamais par les temps verbaux.

Reprenons notre exemple du début de ce chapitre. Nous nous demandions comment un locuteur d'une langue sans aspect, comme c'est le cas du locuteur germanophone, pouvait exprimer la différence entre *quand j'étais petit je mangeais des vers de terre* et *quand j'étais petit j'ai mangé des vers de terre*. Une façon explicite d'exprimer qu'il s'agit d'une occurrence unique consiste à employer un adverbe de fréquence spécifique (*einmal*/ une fois):



(4.25.) a. Als ich klein war, habe ich einmal Regenwürmer gegessen (occurrence unique)

*Quand je petit être-PRET, manger - PERF je une fois vers de terre*

*Quand j'étais petit, j'ai mangé des vers de terre*

b. Als ich klein war, aß ich Regenwürmer/habe ich Regenwürmer gegessen (sens itératif)

*Quand je petit être-PRET, manger -PRET vers de terre/ ai je vers de terre manger -  
PARTPassé*

*Quand j'étais petit, je mangeais des vers de terre.*

Selon les situations et surtout les sous-catégories aspectuelles à exprimer, différents moyens compensatoires sont mobilisés en allemand qui permettent à l'interlocuteur d'inférer une perspective aspectuelle qui dans d'autres langues dites aspectuelles est exprimée de façon plus systématique, c'est à dire avec un moyen obligatoire et/ou explicite. Ces éléments lexicaux que sont les adverbes peuvent mener, comme nous l'avons vu pour le français, à une réinterprétation de l'énoncé.

**Les conjonctions**

En allemand, pour l'expression de l'aspect, on dispose également de conjonctions (Schwall 1991 : 426), qui permettent d'exprimer l'opposition aspectuelle du passé itératif/ à occurrence unique, soit l'opposition entre une situation unique dans le passé et une situation qui s'est reproduite plusieurs fois.

(4.26.) a. Wenn er eintrat, war alles kaputt

*Quand il entra, était tout cassé*

*Quand il entra, tout était cassé*

b. Wenn er eintrat, war immer/ jedes mal alles kaputt

*Quand il entra, était toujours/ chaque fois tout cassé*

*Quand il entra tout était toujours chaque fois cassé*

c. Als er eintrat, war alles kaputt

*Quand il est entré, était tout cassé*

*Quand il est entré, tout était cassé*

d. \*Als er eintrat, war immer/ jedesmal alles kaputt

*Quand il est entré, était toujours/chaque fois tout cassé*

*Quand il est entré, tout était toujours/ chaque fois cassé*

La conjonction *quand* en français est neutre quant à la possibilité d'interpréter la situation qu'elle introduit comme un événement unique ou une situation habituelle. *Wenn* en revanche n'est interprétable, au passé, que s'il est pris dans un sens itératif et *als* que s'il est pris dans un sens d'occurrence unique. Schaden (2003: 195) note qu'« il serait possible que cette possibilité de déterminer la quantification soit due au fait qu'en allemand il n'y a pas d'opposition aspectuelle entre quelque chose comme un perfectif et un imperfectif pour le passé qui permette de quantifier sur des événements » avant de conclure que « la différence dans la quantification qu'on exprime en allemand donc par l'emploi de ces deux conjonctions différentes, semble être exprimée en français principalement à l'aide de l'opposition aspectuelle entre IMP et PC. ».

**Les constructions à verbe support**

Il s'agit selon Leiss (1992 :265) du moyen le plus important et le plus productif pour exprimer une perspective aspectuelle. Les constructions à verbe support sont des constructions de type *in Gefahr geraten* (courir un danger), *zu Ende gehen* (se terminer), *zu Ende bringen* (achever), *Veränderungen erfahren* (connaître des changements), etc. Selon Leiss, ce sont les partenaires aspectuels des verbes additifs/non terminatifs. Elle montre en effet qu'ils sont quasiment tous non additifs.

Au terme de ce descriptif de l'expression du passé et de l'aspectualité du passé en allemand, on peut remarquer que la sémantique actionnelle et la sémantique aspectuelle sont très liées, ce qui donne souvent lieu d'ailleurs à de troublantes confusions terminologiques entre les termini aspectuels et les terminis actionnels, tel *Aktionsart* terminatif étant dit perfectif ou tel autre duratif étant appelé imperfectif. Même si, à l'exemple de l'allemand mais aussi du français, il existe une isomorphie partielle certaine, même si on constate dans le discours une attraction inévitable entre certains *Aktionsarten* spécifiques et certains aspects, il ne faudrait pas confondre ces deux entités distinctes, car c'est justement en évaluant leur contribution respective dans la construction de la perspective aspectuelle que l'on peut au-delà de ce qui est commun d'une langue à l'autre évaluer les différences. En matière d'expression du passé et de l'aspectualité, la donne n'est pas la même en allemand et en français. On peut ainsi conclure qu'une différence importante qui apparaît entre l'allemand et le français réside dans la disponibilité des moyens d'expression et dans le degré d'explicitation de la perspective aspectuelle, l'allemand disposant de moyens divers et lexicaux alors que le français dispose de moyens moins variés mais de moyens grammaticaux.

#### 4. Les scénarios acquisitionnels

Comme nous le soulignons d'emblée en ouverture de nos chapitres descriptifs, il n'y a pas, dans un travail de ce type, de présentation des langues en présence qui ne soit déjà une conception, même intuitive, de la façon dont on apprend une langue seconde. Consacrer un chapitre à la description des systèmes aspectuo-temporels, c'est déjà postuler que l'acquisition d'une langue seconde se fait par le filtre spécifique de la langue ressource. Les résultats viendront justifier cette option. Concernant le rôle exact de la langue ressource toutefois, nous pouvons au moins envisager deux scénarios.

#### 4.1. Recherche des moyens à concept constant

Comme nous l'avons montré précédemment, l'aspectualité est une notion exprimée à la fois en français et en allemand, seuls les moyens mobilisés diffèrent d'une langue à l'autre. Une question cruciale dans l'étude de l'acquisition d'une langue seconde consiste à se demander quels sont les effets de cette configuration sur les démarches appropriatives.

On peut supposer que des moyens implicites et des moyens explicites, des moyens pragmatiques d'expression de la référence temporelle et des moyens grammaticaux d'expression de la référence temporelle sont interchangeable parce qu'ils remplissent la même fonction. Dans cette perspective, la démarche de l'apprenant de langue seconde consiste à s'approprier en langue cible les moyens appropriés pour exprimer des notions telles l'itérativité, l'occurrence unique d'un événement, l'inchoativité, etc., notions forgées conceptuellement au cours de son apprentissage de L1, pour lesquelles l'apprenant possède une représentation linguistique dans sa langue source et par conséquent disponibles dans le processus cognitif de l'acquisition.

Le développement des moyens est toutefois soumis aux contraintes de l'input et les études sur l'acquisition de la temporalité ont montré que le processus acquisitionnel peut être conçu comme une progression des moyens implicites aux moyens grammaticaux en passant par les moyens lexicaux d'expression de la temporalité (Dietrich, Klein, Noyau 1995). Toutefois, pourquoi le locuteur qui opèrerait dans sa L1 pour des moyens implicites d'expression emploierait-il des moyens explicites pour exprimer les mêmes concepts en langue cible? Le fait que l'apprenant de langue seconde à maturation cognitive dispose, quelle que soit sa langue maternelle, de la faculté d'exprimer tout ce qu'il souhaite mais qu'il n'ait pas l'expression grammaticalisée de tout, ne nous conduit-il pas à penser que cela entraîne des différences d'ordre conceptuel sachant le rôle potentiellement structurant de la grammaire ?

#### 4.2. Expliciter l'implicite

Il ne s'agit pas de remettre en cause le schéma de Bondarko et d'autres selon lequel il existe différents moyens d'exprimer l'aspectualité et la temporalité mais d'émettre l'hypothèse selon laquelle le fait d'exprimer une notion de façon grammaticalisée et non de façon pragmatique dans la L1 a une incidence sur le déroulement du processus acquisitionnel lors de l'acquisition d'une langue 2. Dans

cette perspective, l'enjeu de l'acquisition d'une L2 est d'apprendre à exprimer de façon explicite ce qui dans la langue maternelle est exprimée de façon implicite.

### 4.3. Le rôle de l'anglais

Comment se pose enfin le problème de l'acquisition de la référence au passé, non plus pour l'apprenant germanophone du français en général, mais pour l'apprenant berlinois du français, scolarisé dans les conditions décrites au chapitre 3 ? Autrement dit, peut-on avancer quelques hypothèses sur le rôle de l'anglais par exemple, autre L2 en cours d'acquisition ? Nous pouvons nous interroger sur la possible influence de l'anglais L2 dans l'appropriation de l'expression de la référence au passé en français L2/L3, et notamment dans l'appropriation des fonctions des temps du passé, et plus particulièrement du passé composé. On peut supposer a priori une influence de l'anglais L2 en raison de la proximité formelle entre le *Present Perfect* et le Passé Composé, deux temps analytiques formellement identiques : auxiliaire + forme participiale. Cette supposition est renforcée par l'idée que l'apprentissage de l'anglais coïncide pour des germanophones avec la découverte de la grammaticalisation de l'aspect. Seulement comme le soulignent Klein et Vater (1998) et d'autres (Sacker 1983, Mitko 2000), ces temps ne remplissent pas la même fonction et on en veut pour preuve l'incompatibilité en anglais du *Present Perfect* avec un adverbe temporel référant au passé, cas de figure tout à fait envisageable en revanche en français et d'ailleurs en allemand:

- (4.27.) a. \*Yesterday Peter has left London.  
 b. Gestern hat Peter London verlassen.  
 c. Hier Pierre a quitté Londres.

(d'après Klein et Vater 1998)

Ceci est lié au fait que le *Present Perfect* en anglais a une seule fonction temporelle de présent (TT= TU) tandis que le passé composé en français et le Perfekt en allemand offrent la possibilité de considérer que le temps topique précède le moment de la parole (TT< TU), ce qui les rend compatibles avec une référence au passé. On pourra ainsi se demander dans quelle mesure, au cours de l'apprentissage, les apprenants germanophones scolarisés sont influencés dans leurs hypothèses sur la fonction du passé composé en français par la correspondance fonctionnelle entre le *Present Perfect* et le parfait qui pourrait aussi bien guider les apprenants dans la découverte de la fonction aspectuelle de

parfait du passé composé en français qu'inhiber la découverte de sa double fonction (*One-to-Two*, pour reprendre la formule d'Andersen) en occultant sa dimension de passé perfectif.

#### 4.4. Les rôles du français et de l'allemand langues scolaires

Notre représentation du phénomène acquisitionnel sachant les langues en présence doit être articulée à notre représentation du phénomène acquisitionnel sachant le contexte scolaire tel que nous l'avons défini au chapitre 1 : rôle de l'écrit, de l'évaluation et de la norme linguistique qui la soutient, et rôle de la communication réduite en classe de langue.

Nous avons vu que l'expression temporo-aspectuelle est parfois dépendante de contraintes discursives et que le cadre du discours de genre peut donner des indices pour inférer l'aspectualité d'une situation dans un énoncé. Comme nous l'avons déjà souligné, l'usage des temps verbaux, et même d'ailleurs des verbes fléchis, n'est pas le même dans le commentaire sportif et dans le conte. Pour ce qui est du récit, nous disposons d'une étude très intéressante de Bronckart et Bourdin (1993) en raison de locuteurs bien spécifiques. Il s'agit d'une étude comparative sur l'acquisition des valeurs des temps des verbes menée auprès d'élèves, entre autres allemands et français, de 10, 12 et 14 ans soumis à diverses tâches de production dans leur langue maternelle. Un des objectifs de l'étude est de mesurer l'effet « type de texte » sur le choix des temps des verbes selon les langues. Si certains résultats confirment les intuitions des psycholinguistes, d'autres sont de prime abord beaucoup plus surprenants. D'abord il apparaît nettement, qu'il s'agisse de l'allemand ou du français, que la distribution des temps verbaux est dépendante du facteur « type de texte », ce qui confirme l'intuition de départ. En ce qui concerne le conte de « Blanche Neige », les écrits en français reposent sur l'emploi du couple de base passé simple et imparfait (85 % des verbes fléchis) tandis qu'en allemand ce type de texte a comme seul temps de base le prétérit (96 % des verbes fléchis). Les auteurs en concluent que le prétérit cumule les valeurs de PS et IMP. Pour ce qui est du fait divers (le récit de l'arrestation par la police, le jour précédant, d'un automobiliste fautif), imposant une origine déictique (« hier... »), on observe en français une émergence du PC mais avec des fréquences relatives nettement plus modestes que celles attendues (19 %). Ceci s'explique par l'emploi fréquent du présent (35 %) et par un emploi encore élevé du passé simple (PS) (31 %). Les imparfaits sont par ailleurs peu fréquents. Les auteurs soulignent également que les formes du PC sont plus souvent co-produites avec des formes du présent qu'avec des formes de l'IMP. En allemand la situation est différente pour le même type de texte, le prétérit reste, à l'instar du conte, un temps dominant (87 %) et le taux de

présent est nettement inférieur à celui observé dans les autres langues. Les auteurs concluent qu'en allemand il apparaît que le prétérit est le temps de base de tous les temps de l'ordre du raconter. Ce constat est pour le moins étonnant si on le met en rapport avec les nombreux aveux de linguistes selon lesquels on assiste aujourd'hui à une disparition du prétérit. Il apparaît que les élèves germanophones observés constituent un sérieux bastion de résistance à cette vague. Comment concilier ces deux résultats contradictoires ? L'explication réside à notre sens dans la spécificité du milieu scolaire qui érige langue écrite en référence. Il est donc indispensable lorsqu'on étudie l'acquisition en contexte scolaire de prendre en compte les modèles scolaires de la langue qui vont jusqu'à influencer l'usage des temps verbaux. Dans un manuel du *Gymnasium* en allemand (Lorenz 1999 : 40), nous pouvons lire sous la rubrique « récit » (*Erzählen*) quelques conseils destinés aux élèves et aux enseignants concernant l'usage réglementé des temps dans un récit en allemand : « Utilise le Prétérit pour le récit ; le présent scénique est exclusivement réservé à l'expression d'un point culminant du récit. Pour des actions antérieures, tu utilises le *Plusquamperfekt* ». Il importe de noter que le contexte scolaire impose des usages de langue comme ici l'emploi du Prétérit dans des récits écrits. Les apprenants du français L2 ont donc l'habitude de respecter des usages conventionnels en L1 et peuvent supposer qu'il existe de pareils usages en français L2 et ainsi privilégier un moyen plutôt qu'un autre dans des tâches écrites. Au risque d'anticiper sur le chapitre 7, remarquons qu'en quatrième année, avant un devoir sur table prévu sous forme de récit en français, un groupe d'élèves vient s'adresser à l'enseignante et l'un d'entre-eux lui demande en allemand : « Madame, demain, pour le devoir, on emploie le passé composé ou l'imparfait dans le récit ? ». Ceci n'est qu'une illustration parmi d'autres des contraintes normatives qui pèsent sur les productions ancrées en milieu scolaire. Nous aurons l'occasion de développer plus amplement ce point dans le dernier chapitre de ce travail.

Une question en suspens consiste à savoir si la langue de référence dans la construction de la représentation linguistique de la réalité est la langue parlée ou la langue écrite, question cruciale dans le cas d'un adolescent scolarisé, qui plus est apprenant d'une langue seconde. La réponse n'est probablement pas aussi tranchée que ne semble le supposer la question. La question n'en reste pas moins pertinente étant donné la différence importante qu'il existe en allemand dans l'emploi des temps verbaux du passé : disparition du prétérit à l'oral qui reste toutefois confiné à certains verbes mais maintien du prétérit à l'écrit. On peut penser qu'en milieu scolaire la langue de référence de l'apprenant est surtout l'allemand écrit qui constitue une variété distincte de la langue parlée, surtout en ce qui concerne les temps du passé, puisque le prétérit y est plus fréquent. Toutefois, peut-on faire abstraction de l'influence de la langue parlée dans la construction des premières représentations linguistiques de la réalité, avant l'âge de la scolarisation et de l'exposition à l'écrit ? Ce travail ne peut embrasser toutes les questions que soulèvent la transposition d'un cadre d'analyse initialement conçu

pour l'étude de l'acquisition en milieu non scolaire où la langue de référence est l'oral, au contexte scolaire. La question de la langue de référence est une question parmi d'autres à laquelle nous nous efforcerons de répondre au terme des analyses, si tant est que nous puissions y répondre.

## Conclusion

Si l'hypothèse selon laquelle l'allemand est une langue non aspectuelle a, dans un premier temps, permis d'entrer dans le vif du sujet et fourni une représentation simple et opératoire du phénomène acquisitionnel, il s'est avéré dans un deuxième temps que cette hypothèse devait être reformulée afin de rendre compte de la complexité du phénomène en présence.

Il apparaît en conséquence que l'enjeu de l'acquisition de la référence au passé en français par des apprenants germanophones n'est pas tant l'acquisition d'une représentation linguistique de l'aspectualité que le redéploiement des moyens linguistiques à visée aspectuelle secondaire tels qu'ils existent dans la langue ressource vers des moyens grammaticaux d'expression de l'aspectualité du passé.

Dans cette perspective, l'acquisition du passé et de l'aspectualité du passé signifie aussi l'acquisition des principes d'interaction entre le lexique verbal, les temps grammaticaux et les adverbes aspectuo-temporels et plus précisément les principes de compatibilité sémantique entre le sens qu'ils véhiculent.

Reste à présent à soumettre ce cadre descriptif à l'épreuve des données d'apprenants. Dans les chapitres 5, 6 et 7 nous allons étudier, à partir de trois situations de recueil différentes, comment les apprenants germanophones acquièrent l'expression aspectuo-temporelle du passé en français L2 sachant la progression linguistique et les contraintes propres au milieu scolaire.





## Chapitre 5 -Développement de la référence au passé dans les récits oraux des *Temps modernes*

Rappelons ici que notre étude croise deux grandes questions : quels sont, en général, dans le macro-contexte scolaire, les facteurs susceptibles d'influencer les parcours acquisitionnels en français langue étrangère (première question, davantage didactique, face à laquelle le chapitre 1 émet plusieurs hypothèses) et comment se développe, en particulier, dans le *Gymnasium* berlinois où nous avons enquêté, la référence au passé dans les lectures des apprenants du français L2 ? Nous avons dressé au chapitre 2 un premier bilan issu des recherches menées antérieurement sur la référence au passé en français L2. Dans les chapitres qui suivent, nous souhaitons reconstituer les parcours de développement de la référence au passé dans les lectures d'apprenants germanophones scolarisés tels qu'ils se laissent entendre et lire à travers deux activités micro-contextuelles situées aux marges de la classe de langue, le récit de film oral et le récit de film écrit, et un ensemble d'activités au sein de la classe de langue. Notre objectif est de confronter les résultats issus de ces trois expériences d'observation et de conclure, autant que faire se peut, quant aux rôles respectifs (i) du macro-contexte scolaire (écrit, évaluation, communication réduite), (ii) du micro-contexte expérimental, et (iii) des langues impliquées dans le développement des moyens d'expression de la référence au passé. Ce chapitre 5 se consacre dans un premier temps à l'analyse des récits oraux des *Temps Modernes*.

## 1. Marqueurs de temporalité et d'aspectualité : le développement formel

Parmi les moyens formels d'encoder la temporalité et l'aspectualité, nous comprenons ici les temps verbaux et les adverbes temporels qui, pour le passé, sont en réalité des temps-aspects et des adverbes aspectuo-temporels. Par commodité, nous garderons toutefois l'emploi de « temps » et d'adverbe « temporel ». Pour chaque type de marqueur, nous avons calculé un indice de développement correspondant à un taux d'occurrence moyen par récit puis par groupe d'apprenants observés afin de dégager quelques premières grandes tendances développementales sur la base d'indices formels. L'étude de la valeur fonctionnelle de ces marqueurs en contexte viendra compléter ce premier tableau.

### 1.1. L'ordre d'enseignement des temps verbaux et des adverbes temporels

Comme nous l'avons remarqué au chapitre 3, les dates des expériences de récit de film ont été choisies en fonction de la progression d'enseignement et en particulier en fonction de l'enseignement des temps verbaux. Le tableau ci-dessous indique les dates auxquelles ont eu lieu les expériences de récit de film oral.

**Tableau 5.1.** Dates de recueil des données

Groupe	Date d'enregistrement
1	9 mai 2001
2'	16 mai 2001
2	7 mai 2001
3	7 mai 2001
4	16 mai 2001

Si l'on regarde à présent le tableau 5.2., il apparaît que les groupes se distinguent nettement quant à leur exposition aux temps verbaux. Le premier groupe par exemple n'a pas été exposé aux temps du passé. Les groupes 2 et 2' ont bénéficié de 120 heures d'exposition supplémentaires par rapport au groupe 1, mais tandis que le groupe 2' n'a pas été exposé aux temps du passé, comme le groupe 1, le groupe 2 a été exposé, quant à lui, au passé composé à raison de 10 séances exactement, soit environ 7 heures. Les apprenants du groupe 1 et du groupe 2' ont des profils similaires du fait qu'ils ne disposent, au niveau de la morphologie verbale, que du seul temps présent. On peut se demander s'ils déploient pour autant des moyens similaires en matière de référence au passé, ou si des moyens autres que morphologiques sont mobilisés pour exprimer le passé. Par ailleurs, les apprenants du groupe 2 se distinguent des apprenants du groupe 2' par le simple fait d'avoir été exposé au passé composé (PC). Il est intéressant dès lors de vérifier à partir des observables s'ils emploient en contexte de référence au passé des moyens différents de ceux employés par les apprenants des groupes 1 et 2', et notamment s'ils emploient le PC. Nous disposons également d'un troisième groupe qui, en plus du PC, a été exposé à l'imparfait (IMP). Nous examinerons donc si le fait d'avoir été exposé à l'imparfait entraîne chez les apprenants une réorganisation de leur système temporel et un emploi différent du PC. Enfin, le quatrième groupe qui a bénéficié théoriquement d'environ 458 heures d'exposition au français dispose, théoriquement, du plus-que-parfait, en plus du passé composé et de l'imparfait, un fait susceptible d'avoir des répercussions sur l'emploi des moyens de référence au passé.

**Tableau 5.2.** Exposition quantitative et qualitative des groupes-classes au français au moment du recueil des récits de film.

Groupes	Exposition (en heures)	Temps verbaux**	ADVT	Verbes
1 (n=5)	78	PR	alors, encore, puis, et puis, après, depuis, en ce moment, aussi, toujours, seulement, déjà	
2' (n=5)	218	PR		+ prendre, pouvoir, vouloir, acheter, appeler, payer, manger, commencer, prendre, dire, écrire, mettre, savoir, voir, etc.
2 (n=6)	218	PR, PC		+ plaire, courir, etc.
3 (n=4)	338	PR, PC, IMP		
4 (n=7)	458	PR, PC, IMP, PQP		

\* Nous avons calculé le nombre de séances ayant effectivement lieu sur la base d'une année scolaire, multiplié ce nombre par 45 mn, puis transcrit le chiffre obtenu en nombre d'heures. Une année de cours correspond sur cette base à 120 heures d'exposition au français sous diverses formes. Ce chiffre est une approximation, il peut être revu légèrement à la baisse sachant que certaines séances sont parfois consacrées à d'autres projets éducatifs.

\*\* **PR** : présent, **PC** : passé composé, **IMP** : imparfait, **PQP** : plus-que-parfait. Tous les groupes, à l'exception du groupe 1, ont été exposés au futur proche. Nous ne le mentionnons pas dans le tableau car ce temps n'est pas pris en compte dans nos analyses.

Alors que l'introduction des temps verbaux et notamment des temps du passé est très tardive (à la fin de la deuxième année d'apprentissage pour le groupe 2'), l'introduction des adverbes temporels est précoce puisque, dès les premiers mois, un nombre important d'items adverbiaux aux significations à la fois temporelles (*puis, en ce moment, après*) et aspectuelles (*encore, toujours, déjà*) figurent parmi les items lexicaux auxquels les apprenants sont exposés, notamment à travers leur manuel, *Découvertes*. Ces adverbes apparaissent en classe, à l'écrit et à l'oral, dans des énoncés au présent tels *Où est Laurent ? Est-ce qu'il est déjà là ? La famille Lacroix est à Paris depuis quatre ans, Les Lacroix sont souvent à Fontainebleau, Je reste à Paris comme toujours*. La diversification du répertoire verbal est progressive et fonction de critères formels et de fréquence dans l'input. Les verbes irréguliers les plus fréquents dans l'input (*être, avoir, aller*) sont enseignés dans les premiers

temps, puis quelques verbes en *-er* apparaissent dans les textes du manuel, et par conséquent le discours de la classe, puis quelques-uns en *-dre*. Aucun lien ne semble apparaître de la part des concepteurs de la progression d'enseignement entre le répertoire lexico-verbal, les temps verbaux, et les adverbes temporo-aspectuels.

Il s'avère que les productions recueillies permettent de répondre à des questions cruciales concernant l'effet de l'enseignement, et notamment des connaissances accumulées, sur leur emploi en contexte et sur l'emploi éventuel d'autres moyens de référence temporelle lorsque les moyens morphologiques font défaut ou n'ont pas encore été assimilés .

Avant d'analyser en détail comment sont mobilisés et organisés différents moyens linguistiques dans les lectures d'apprenants pour concourir à l'expression de la référence au passé et dans quel(s) sens cette interaction évolue des stades initiaux à avancés, nous allons faire un rapide survol du corpus afin de donner un premier aperçu du développement des moyens formels d'exprimer la temporalité et l'aspectualité.

## 1.2. Le développement des temps verbaux

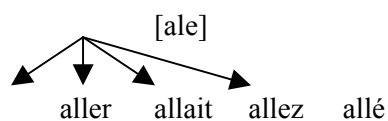
### 1.2.1. Méthode de comptage

En ce qui concerne les temps verbaux, nous avons calculé un taux d'occurrence de chaque forme par apprenant et par groupe correspondant au nombre d'occurrences d'une même forme verbale divisé par le nombre total de formes verbales employées par l'apprenant. Nous obtenons ainsi un indice de présence dans les récits du présent (PR), du passé composé (PC), de l'imparfait (IMP), mais aussi de formes en langues ressources (Vlr), allemand et anglais, et de formes non fléchies du verbe (Vnf). Cette catégorisation ne va pas sans soulever quelques problèmes en raison de la présence de formes idiosyncrasiques propres à des langues d'apprenants et ne se laissant pas ranger dans des catégories de la langue cible mais aussi en raison de la polysémie de la désinence flexionnelle en français parlé, un phénomène que Starren (2001) appelle « l'opacité du français parlé » ou encore le « problème formel » du français, notamment des désinences en [e]. Ainsi [ale] peut formellement être interprété comme une forme passée (*allait*), une forme infinitive (*aller*), une forme du présent (*allez*) ou encore comme un passé composé défectif (sans auxiliaire) (*allé*).

(5.1)

niveau phonologique

niveau orthographique



La désambiguïsation de ces formes verbales dans le français parlé intermédiaire des apprenants germanophones se fait par déduction à partir de notre connaissance de la progression mais aussi à partir du contexte. Dans le cas de [ale] par exemple, la progression nous enseigne que seuls les apprenants des groupes 3 et 4 ont été exposés à l'imparfait, ce qui exclut *a priori* la possibilité de rencontrer cette forme dans les groupes 1 et 2. Nous verrons toutefois que certains développements ont lieu en deçà de tout enseignement. C'est pourquoi nous n'avons pas totalement exclu la possibilité qu'un imparfait surgisse dans le groupe 2 par exemple. Mais nous sommes partis de l'idée qu'à ce moment-là l'apparition d'un nouveau temps verbal dans un récit ne pouvait pas être un phénomène isolé : soit on rencontre d'autres occurrences au sein du même récit, soit ce phénomène surgit, et souvent dans des contextes similaires, dans les récits d'autres apprenants appartenant au même groupe. La confrontation d'un phénomène tel que l'apparition d'une forme verbale idiosyncrasique avec d'autres formes similaires au sein du récit ou dans d'autres récits permet ainsi par déductions successives d'identifier la forme en question. L'occurrence d'[ale] dans un récit où la plupart des verbes sont de façon non ambiguë à l'infinitif, par exemple dans le cas des verbes irréguliers dont la base lexicale du participe passé est distincte de celle de l'infinitif, nous incite donc à considérer que [ale] l'est également.

Par ailleurs, certaines formes verbales apparaissant dans le corpus peuvent relever de deux catégories. Par exemple, « elle a lächelt » (*elle a souri*), type de formule relevant d'un *borrowing* ou emprunt (Cenoz 2003, cf. chapitre 4, 1.1.2.) et rencontré à plusieurs reprises : le passé composé est amorcé en langue cible (*elle a ...*) et achevé en langue source (...*lächelt*) sans aucune adaptation phonologique ou morphologique : l'auxiliaire est en français, le participe est en allemand. Cette construction est favorisée par l'isomorphie des temps du passé en français et en allemand, le Passé Composé et le *Perfekt*. Comment classer cependant ces formes verbales ? Passé composé ou formes en langue ressource ? Nous les avons comptées parmi les PC car nous nous intéressons prioritairement aux temps verbaux et le recours à *lächelt* témoigne d'une lacune lexicale et non grammaticale.

Enfin, nous ne prenons en compte dans le comptage global des formes verbales que les formes employées de façon créative. Certains apprenants, surtout dans les stades initiaux, ont sous les yeux la fiche lexicale initialement destinée aux narrateurs scripteurs. Ils s'y réfèrent parfois et certains énoncés

du récit oral sont en fait des énoncés lus. Les enquêteurs francophones ont rendu compte de ce phénomène qui est dès lors pris en compte dans l'analyse. Ces énoncés ne sont pas comptabilisés. De la même façon, nous ne prenons pas en compte les prises immédiates de l'apprenant qui sont de simples répétitions de formes verbales, voire d'énoncés proposés par l'interlocuteur car nous considérons que ces énoncés ne relèvent pas d'une parole autonome. En revanche, si l'apprenant réemploie plus tard au cours de son discours cette forme verbale en l'intégrant à un énoncé, nous la prenons en compte dans le décompte des formes verbales, considérant dès lors que la forme n'a pas seulement été prise mais aussi comprise ou même qu'elle figurait déjà dans le répertoire de l'apprenant. Ceci vaut uniquement pour le niveau micro-syntaxique ou niveau de l'énoncé. Au niveau macro-syntaxique ou niveau du discours, nous avons pris en compte le recours à des énoncés de la fiche lexicale pour construire le discours car il s'agit d'une pratique variable d'un groupe à l'autre, pouvant nous renseigner sur l'évolution de la compétence discursive de l'apprenant, alors que cette pratique ne nous est guère utile pour comprendre le développement du répertoire temporel de l'apprenant.

### 1.2.2. Premiers résultats

Si l'on compare l'évolution de l'emploi des temps verbaux auprès d'apprenants d'un même groupe à tâche constante (le récit oral de l'extrait des *Temps Modernes*), on remarque d'intéressantes variations, tant sur le plan quantitatif que qualitatif (*cf.* tableau 5.3 ci-dessous).

Globalement, même si le recours à un temps verbal comme le présent est globalement très fréquent, il est en moyenne beaucoup plus fréquent dans le groupe 1 débutant que dans le groupe 4 avancé. Malgré une consigne au présent « Raconte moi le petit film s'il te plaît », les temps du passé sont convoqués. D'autre part, les temps verbaux recensés dans les récits du groupe 4 avancé sont beaucoup plus diversifiés que ceux relevés dans le groupe 1 débutant : tandis que l'on compte trois catégories verbales formelles employées dans les récits au niveau débutant (présent, non fléchi et langues ressource), on en compte six au niveau le plus avancé en plus des trois déjà rencontrées au niveau 1, c'est-à-dire le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait (non mentionné toutefois dans le tableau ci-dessous).



**Tableau 5.3.** Développement de l'emploi des temps verbaux dans les récits oraux (en %)\*

Groupe	PR	PC	IMP	Vnf	Vlr
N=27					
<b>1</b> (n=5)	90 (80-90)	0	0	8 (0-13)	2 (0-13)
<b>2'</b> (n=5)	70 (50-100)	0	0	12 (0-18)	15 (0-30)
<b>2</b> (n=6)	80 (70-90)	4 (0-7)	0	5 (0-11)	11 (3-33)
<b>3</b> (n=4)	60 (50-80)	11 (0-26)	3	13 (3-40)	11 (3-17)
<b>4</b> (n=7)	60 (20-80)	9 (0-18)	4	25 (0-60)	3 (0-18)

\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'écart intragroupe. Le premier chiffre indique le taux d'emploi le plus faible du groupe, le second le plus élevé.

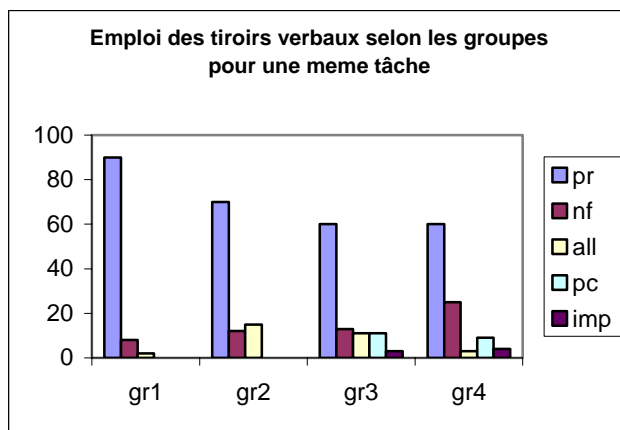
PR : présent, PC : passé composé, IMP : imparfait, Vnf : verbe non fléchi, Vlr : verbe en langue ressource (allemand ou anglais)

Ce tableau soulève plusieurs questions. Une question majeure consiste à s'interroger sur les raisons de cette évolution. Les différences de distribution des temps verbaux dans le récit sont-elles dues à une organisation différente de l'information dans le récit ou bien à des phénomènes de substitution (un présent qui remplit des fonctions imperfectives par exemple) et à leur corollaire, des temps verbaux par défaut ? C'est notamment en vue de répondre à cette question que nous analyserons de plus près les récits oraux. En attendant, nous allons procéder à deux lectures, transversale (analyse par groupe) et longitudinale (analyse par forme verbale), de ces premiers résultats.

**Lecture transversale**

La lecture transversale permet d'analyser le comportement langagier moyen d'un groupe d'apprenants. Dans cette perspective, il est surtout intéressant d'observer les propriétés distinctives d'un groupe par rapport au groupe précédent.

**Figure 5.1.** Part des temps verbaux dans les récits oraux selon le groupe-classe



**Groupe 1 :** Le temps du récit est quasi exclusivement le présent. 90 % des énoncés sont construits autour d'un verbe au présent. Seul un dixième des énoncés s'articulent autour d'une forme verbale distincte du présent, un verbe non fléchi dans 80 % des cas, ou un verbe en allemand dans seulement 20 % des cas. Par ailleurs on peut souligner une particularité non négligeable à ce niveau, à savoir la forte homogénéité des performances individuelles qui ne s'écartent guère de la moyenne du groupe. On peut penser que cette homogénéité est liée à des moyens limités en début d'apprentissage.

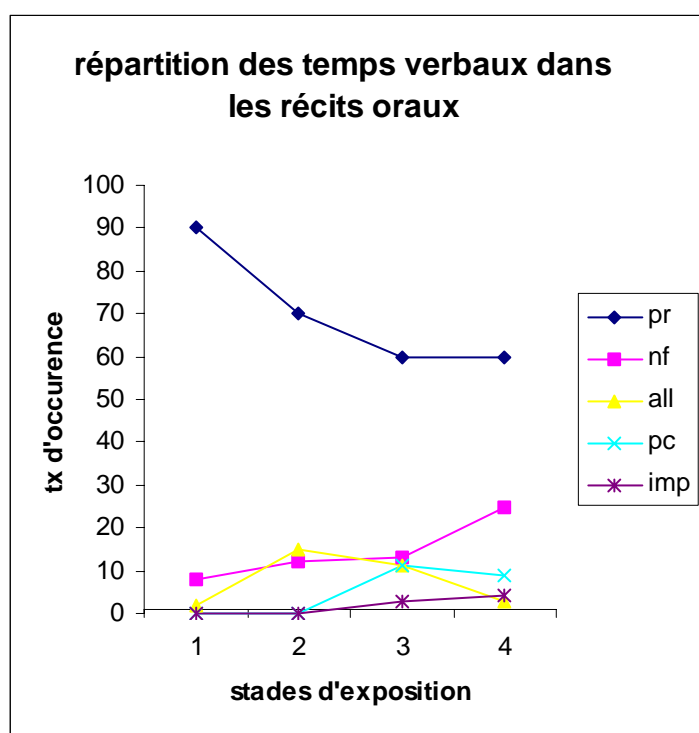
**Groupe 2' :** Les formes verbales mobilisées dans le récit sont identiques à celles mobilisées dans le groupe 1. Seulement leur répartition est différente dans la mesure où la part des verbes non fléchis (12 %) et celle des verbes en allemand (15 %) est en moyenne plus importante, ce qui s'accompagne d'un recours moins fréquent au temps du présent (70 %), même si ce temps reste encore le temps le plus fréquemment employé dans le récit.

- Groupe 2 :** Les récits des apprenants de ce groupe se caractérisent par deux particularités. Tout d'abord l'émergence du passé composé dans le récit à hauteur de 4 % des formes verbales employées. Puis le recours moins fréquent à des formes non fléchies du verbe : 5 % des verbes employés sont non fléchis contre 12 % dans le groupe 2'. On peut également noter que le recours à des verbes en langue ressource est relativement fréquent mais aussi que, dans ce groupe comme dans le précédent, cette pratique est très variable d'un individu à un autre comme en témoigne l'écart intragroupe allant de 3 à 33 % pour le groupe 2.
- Groupe 3 :** La répartition des formes verbales dans les récits de ce groupe se distingue assez nettement de celle observée par exemple dans le groupe 2. On remarque une diversification importante des formes verbales corrélée à un recours moins exclusif au présent. L'imparfait apparaît à ce niveau dans les récits, et représente en moyenne 3% des formes verbales. La part des verbes au passé composé est égale à celle des verbes en allemand (11 %) et le taux de verbes non fléchis est sensiblement égal à celui du groupe 2 (13 % contre 12 %). On remarque toutefois une différence avec le groupe 2 et 2' concernant le recours aux verbes non fléchis et aux verbes en allemand, dans la mesure où la variation individuelle est moins importante au niveau des verbes en allemand comme si cette pratique tendait à se généraliser mais plus importante concernant le recours à des verbes non fléchis (de 3 à 40 %) comme si cette pratique-là était encore variable d'un apprenant à l'autre.
- Groupe 4 :** Les récits de ce groupe font état de la même palette de formes verbales que les récits du groupe précédent à cette différence près qu'un apprenant emploie le plus que parfait dans son récit. Le taux de présent parmi les formes verbales est identique à celui du groupe 3 (60 %) mais la répartition des autres formes verbales est différente du groupe précédent. La caractéristique la plus frappante est la présence massive (25 %) de formes non fléchies du verbe dans les récits à ce stade avancé.

**Lecture longitudinale**

La lecture longitudinale de la figure 5.2. ci-dessous, suppose que le développement est régulier et linéaire comme en témoigne la ligne continue tracée entre les points du graphique, ce qui n'est, à ce stade de l'analyse, qu'une supposition.

**Figure 5.2.** Evolution des temps verbaux dans les récits oraux



**Présent :** Quels que soient les groupes, le présent est toujours le temps le plus employé dans les récits. La part du présent dans les récits passe cependant de 90 % au niveau 1 à 60 % au niveau 4. Si le présent domine largement les récits au niveau débutant, ce n'est plus vrai au niveau avancé car il coexiste avec d'autres formes verbales parmi lesquelles les temps du passé.

**Passé composé :** Il n'apparaît que dans le groupe 2 qui a été exposé au passé composé durant les 10 séances précédant l'expérience et il se développe dans les groupes 3 et 4. Toutefois la part des formes verbales au passé composé parmi l'ensemble des formes verbales employées reste assez faible (4 % au niveau 2, 11 % au niveau 3 et 9 % au niveau 4)

ce qui nous conduit à la question de savoir si l'emploi du passé est cantonné aux contextes obligatoires ou s'il s'étend au-delà.

**Imparfait :** Ce temps apparaît tardivement dans les récits et de façon plutôt timide (3 % au niveau 3 et 4 % au niveau 4)

**Verbes non fléchis :** L'emploi de verbes non fléchis est une pratique constante sur l'ensemble des récits mais étonnamment beaucoup plus fréquente au niveau avancé qu'au niveau débutant. On peut également noter qu'en matière d'emploi des formes non fléchies du verbe la variation individuelle est de plus en plus forte. Autrement dit, si la part des formes non fléchies dans le récit varie entre 0 et 13 % dans le groupe 1, elle varie entre 0 et 60 % dans le groupe 4. Ce sont des résultats étonnants qu'il convient d'expliquer par une analyse plus détaillée des récits.

**Verbes en langues ressource :** Le recours à des verbes en langue ressource est une pratique courante dans l'ensemble des récits, quel que soit l'interlocuteur. Elle est en moyenne relativement rare au niveau débutant (2 % des formes verbales) et au niveau avancé (3 %) mais plus fréquente aux niveaux intermédiaires (de 11 à 15 %). On pourra se demander si la part sensiblement égale des verbes en allemand et en anglais dans les récits au niveau 1 et au niveau 4 se traduit par des implémentations également similaires dans les récits ou si ces chiffres masquent une évolution.

On remarque qu'une première analyse formelle du corpus permet déjà de soulever un certain nombre de questions concernant le développement de la référence au passé. Etant donné le recours tardif aux temps du passé, doit-on conclure qu'il n'est pas fait référence au passé dans les récits des apprenants des groupes 1 et 2' ? Que signifie l'évolution de la distribution des temps verbaux dans le récit ? Est-elle uniquement imputable à la progression d'enseignement ? Là où apparaissent les temps du passé dans des stades avancés, quels moyens les apprenants emploient-ils dans les mêmes contextes à des niveaux inférieurs ? Observe-t-on une substitution d'un temps à un autre ou/et une autre organisation du récit ? Répondre à ces questions suppose d'observer plus précisément l'évolution des contextes d'occurrence du temps passé mais aussi de prendre en compte le développement formel d'autres vecteurs de temporalité : les adverbes temporels.

### 1.3. Le développement des adverbes temporels

Les adverbes temporels constituent, en langue cible comme dans les langues d'apprenants, des marqueurs de temporalité importants (*cf.* chapitre 4, section 1.2.4.). Dans les lectures d'apprenants, ils peuvent, dans des stades prémorphologiques, constituer les seuls marqueurs dans l'énoncé de l'intervalle temporel pour lequel vaut l'assertion.

#### 1.3.1. Développement quantitatif

Un relevé quantitatif de l'emploi des adverbes temporels dans les récits de film oraux fait nettement apparaître que le développement des adverbes temporels n'est pas linéaire. Dans le tableau ci-dessous, nous avons calculé un taux d'adverbes temporels (Tx AT) par apprenant correspondant au nombre d'adverbes temporels employés dans le récit de film par rapport au nombre d'énoncés du même récit de film. Dans le tableau 5.4. nous présentons le taux moyen par groupe.

**Tableau 5.4.** Evolution du taux moyen d'adverbes temporels employés dans les récits

Groupe	Tx AT*	ATP**	ATF	ATI	ATD
1 (n=5)	17 (15/90)	15			
2' (n=5)	16 (19/117)	19			
2 (n=6)	23 (30/132)	30			
3 (n=4)	6 (7/115)	4	1	1	1
4 (n=7)	15 (26/179)	22		4	

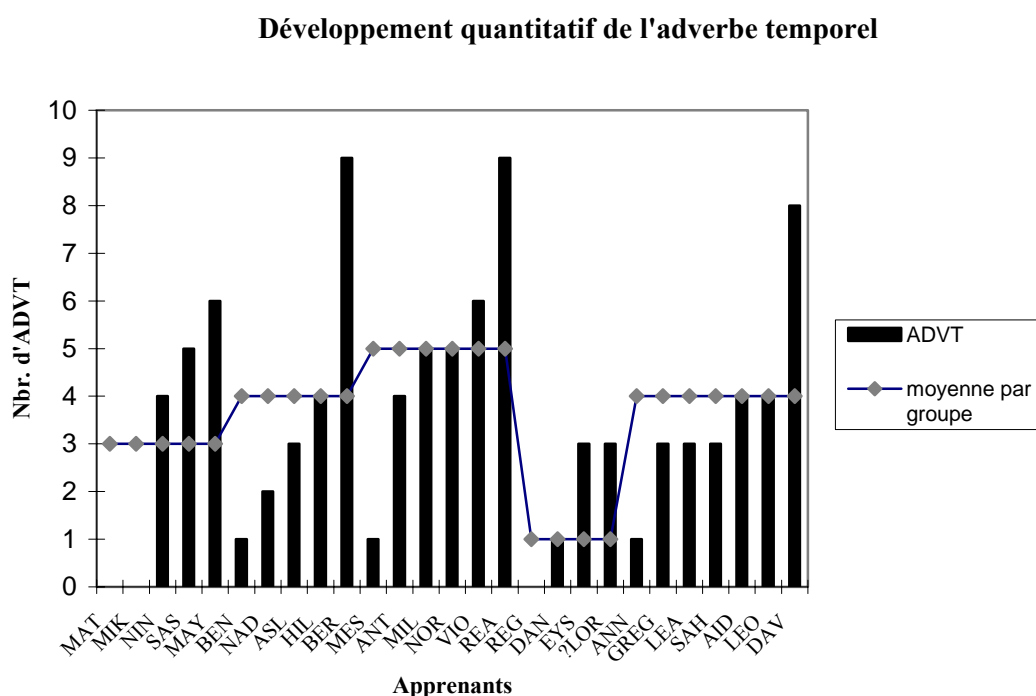
\* Le premier chiffre qui apparaît dans cette colonne est le taux d'adverbes en % ; les chiffres entre parenthèses correspondent aux nombres moyens d'adverbes temporels et d'énoncés pour un groupe.

\*\* Les chiffres indiqués pour les adverbes temporels indiquent leur nombre total dans les récits du groupe.

Légende : **AT** : Adverbe Temporel; **ATP**: Adverbe Temporel de Position; **ATF**: Adverbe Temporel de Fréquence **ATI** : Adverbe Temporel d'Itération ; **ATD** : Adverbe Temporel de Durée.

Les résultats ci-dessus sont corroborés par un relevé individuel du nombre d’adverbes temporels employés. La figure 5.3. ci-dessous montre que le développement, timide dans un premier temps mais non négligeable pour autant, atteint son paroxysme dans le groupe 2. A ce stade de développement, les apprenants emploient en moyenne entre 4 et 5 adverbes temporels par récit.

Figure 5.3. Développement de l’adverbe temporel dans les récits oraux selon les apprenants



Cependant la figure 5.3. montre également d’importantes différences individuelles au sein d’un même groupe entre des apprenants comme MAT ou MIK, dans le groupe 1, qui n’emploient aucun adverbe temporel dans leurs récits et MAY qui, dans le même groupe-classe, emploie 6 adverbes temporels. Un relevé qualitatif devrait nous permettre de mieux saisir la logique, si logique il y a, du développement de l’adverbe temporel dans les récits de film oraux.

### 1.3.2. Développement qualitatif

Si l'on observe le développement qualitatif des adverbes temporels dans les différents groupes qui symbolisent selon la logique pseudo-longitudinale différents moments de l'apprentissage, on relève deux phases dans le développement de l'emploi des adverbes temporels (AT) dans les récits en français des apprenants germanophones scolarisés. Dans une première *phase I* comprenant la première année et la deuxième année d'apprentissage, les apprenants emploient de plus en plus d'adverbes dans leur récit. Dans le groupe 1, on rencontre 3 adverbes par récit en moyenne, puis une moyenne de 4 adverbes par récit dans le groupe 2' et enfin 5 adverbes en moyenne par récit dans le groupe 2 qui est un peu plus avancé dans l'exposition aux contenus d'apprentissage que le groupe 2' sans que cela n'ait d'incidence sensible sur le développement de l'adverbe à ce niveau. Dans un premier temps, les adverbes temporels employés (*maintenant, depuis, alors*) semblent vidés de leur fonction sémantique initiale pour servir l'expression de l'enchaînement. Dans un deuxième temps en revanche les apprenants développent des adverbes temporels dont la forme correspond à la fonction de succession. L'adverbe de position *après* apparaît et vient d'une certaine façon occuper la chaise fonctionnelle de la succession temporelle dans le récit, chaise occupée dans le groupe 1 par ces adverbes dont la charge sémantique n'exprimait pas la succession. Chez Rea pour ne prendre qu'un exemple, *après* est effectivement un connecteur discursif fréquemment employé qui comme dans le stade précédent empaquète plusieurs énoncés. Comme dans le cas de *maintenant*, *après* n'est pas une catégorie sémantique purement temporelle puisqu'elle exprime certes l'enchaînement mais pas tous les déplacements d'actions sur l'axe temporel.

#### (5.2.) REA2, récit oral

il y a une jeune femme  
 et elle est seule et affamée  
 et elle v[e] dans une boulangerie  
 et elle vole un pain  
**et après** elle v[e]  
 elle quitte la boulangerie  
 et elle bouscule un homme  
**et après** le police v[e] à la femme  
 et l'agent de police demande la femme  
**après** je ne compr[i] le film

Les adverbes temporels connaissent donc dans un premier temps un développement quantitatif croissant. Par ailleurs, jusqu'à ce stade de développement, les AT consistent uniquement en Adverbes Temporels de Position, voire, plus exactement, de Succession (dorénavant ATS). On ne relève aucune



occurrence d'adverbes de durée ni même de fréquence ou encore de contraste. La première phase est donc caractérisée par le développement progressif des ATS.

Dans une deuxième *phase II* englobant la troisième et la quatrième années d'apprentissage, on observe dans les récits une baisse d'emploi corrélée à une diversification des ADVT. En effet, les récits des apprenants du groupe 3 présentent très peu d'adverbes temporels (environ un adverbe par récit en moyenne) mais on y relève toutefois les premières occurrences d'adverbes de durée (*pour quelque temps*), de fréquence (*deuxième fois, toujours*) et aussi de contraste (*aussi*). Dans le groupe suivant, le plus avancé, soit le groupe 4, les apprenants emploient certes davantage d'adverbes temporels que dans le groupe 3, en moyenne 3,5 adverbes, un niveau semblable à celui affiché par les groupes 1 et 2, mais cette augmentation ne signifie pas pour autant un retour à la situation observée dans les groupes 1 et 2. En effet, on observe dans le groupe 4 un développement important des adverbes de fréquence. Les adverbes temporels connaissent donc dans cette seconde phase un développement quantitatif décroissant et qualitatif croissant. Tandis que les AT sont moins nombreux en moyenne par récit, certains tendent à exprimer des relations temporelles plus diverses et plus complexes, notamment l'itérativité. L'expression lexicale de l'itérativité est certes seconde par rapport à celle de la succession dans le développement chronologique des adverbes temporels sur quatre ans d'apprentissage. Pourtant dans l'extrait de film qu'ont regardé les narrateurs, il y a plusieurs scènes de séparation et de retrouvailles des protagonistes, de disparition et de réapparition de la police qui suggèrent fortement l'emploi dans le récit d'expressions lexicales, adverbiales ou autres, de l'itérativité. Dans la phase I, force est de constater que les apprenants ne mentionnent pas cet événement ou ne font pas état de son caractère récurrent. Ils se contentent de rapporter les propos des personnages (« dix jours le fille dit à charlie... ») sans indiquer qu'ils se retrouvent à ce moment-là. On observe en revanche aux stades 3 et 4, parallèlement à l'abandon d'une structuration chronologique clairement marquée et à l'abandon de *après* comme adverbe dominant, l'apparition d'autres formes adverbiales. Pour la première fois, les apprenants emploient des adverbes qui expriment d'autres notions temporelles que la succession comme la durée, la fréquence et le contraste, qui expriment des propriétés liées à la situation exprimée par le verbe dans l'énoncé et le discours, et ce au moyen d'une palette variée d'adverbes temporels :

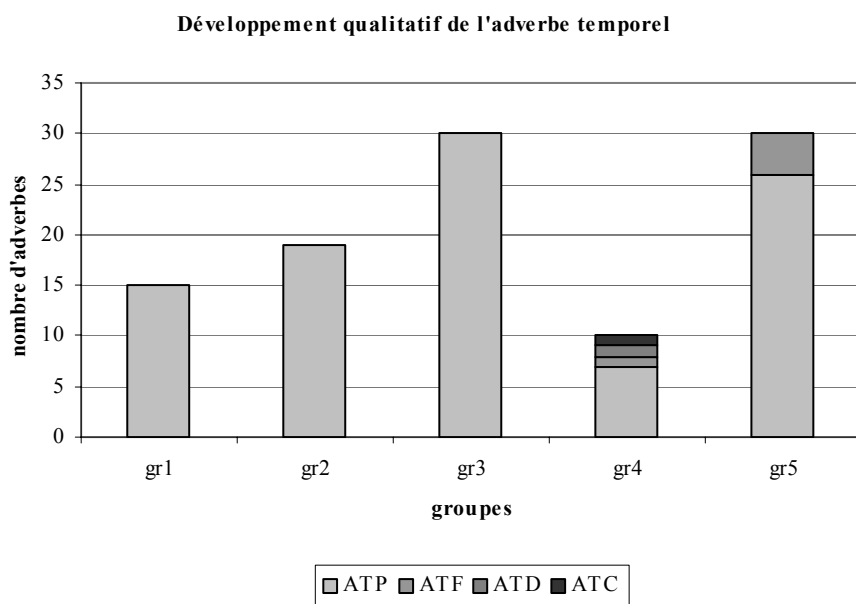
### (5.3.) LAU3, récit oral

la police arrive **deuxième zum zweiten Mal** [ :=g pour deuxième fois]  
et il prend lui aussi.

On remarquera que ces nouvelles catégories sémantiques sont exprimées pour partie en L2, pour partie en L1 : *deuxième zum zweiten Mal* comme *aussi immer noch* que l'on rencontre par ailleurs. On remarquera le parallélisme entre le phénomène d'emprunt à la langue ressource (*borrowing* selon Cenoz 2003), observé ci-dessus et le phénomène *elle a lächelt* relevé dans la section précédente.

La figure 5.4. ci-dessous rend compte de la diversification de l'adverbe temporel.

**Figure 5.4.** Diversification des adverbes temporels



On constate ainsi deux phases de développement de l'adverbe temporel : une phase dans laquelle l'apprenant exprime uniquement la succession temporelle dans le récit de film et une autre phase dans laquelle il exprime non seulement la succession temporelle mais aussi d'autres catégories aspectuo-temporelles dont l'itérativité. Aucun adverbe d'antériorité n'apparaît dans notre corpus de récits de film oraux. Sachant que ce constat vaut également pour le corpus ESF des apprenants arabophones du français, on peut avancer que le récit de film n'est peut-être pas, contrairement au récit personnel, un

contexte propice au déploiement d'adverbes temporels d'antériorité. On peut également penser que les relations d'antériorité, consistant en une rupture nette avec les principes d'ordre chronologique, sont prioritairement exprimées au moyen de la morphologie verbale. Cependant, toujours sur la base des indices que sont les adverbes temporo-aspectuels, on peut conclure que bien que l'antériorité ne soit pas marquée lexicalement dans les récits oraux des *Temps Modernes*, l'aspectualité l'est.

#### 1.4. Synthèse et questions

Peut-on déjà tenter d'établir un lien entre le développement formel des adverbes temporels et le développement de la morphologie temporelle ? La répartition en deux phases observée pour les adverbes temporels se traduit-elle également par deux phases au niveau du développement morphologique ? Observe-t-on des corrélations entre les développements ?

Ce qu'on a appelé la *phase I* en matière de développement de l'adverbe temporel (emploi des seuls adverbes de succession) correspond également à une phase bien précise en matière de développement des temps verbaux puisqu'il s'agit d'une phase où le seul temps verbal employé est le présent et où, dans une moindre mesure et dans des proportions certes variables du niveau 1 au niveau 2, mais non divergentes, l'on décèle deux autres formes verbales, correspondant aux verbes en allemand et aux formes non fléchies du verbe. On peut donc dire que l'emploi d'adverbes temporels de succession est concomitant à l'emploi massif du présent dans le récit. Au cours de ce qu'on a appelé la phase II du développement des adverbes temporels qui correspond aux troisième et quatrième années d'apprentissage et à une diversification des adverbes temporels, dont quelques-uns expriment des notions aspectuelles comme l'itérativité, corrélée à un moindre emploi des adverbes de succession, on observe également au niveau du développement des formes verbales une diversification des formes verbales. Tandis qu'au niveau des adverbes la diversification signifie l'emploi d'adverbes non plus seulement de position mais également à valeur actionnelle et discursive (durée, fréquence, contraste), la diversification morphologique se traduit par l'apparition des formes du passé (passé composé, imparfait puis, de façon épiphénoménale, plus-que-parfait). On pourrait ainsi penser que la phase II correspond à la mise en place d'un système aspectuo-temporel : apparition des moyens morphologiques de faire référence au passé et des moyens non seulement morphologiques mais également lexicaux d'exprimer des notions aspectuelles (distinction passé composé-imparfait et adverbes de fréquence et de durée). Cette hypothèse doit être confirmée par une analyse des marqueurs

de temporalité en contexte (l'emploi des deux temps du passé correspond-il à un marquage systématique de l'aspect ?) , d'autant qu'elle va à l'encontre d'une autre hypothèse déjà mentionnée selon laquelle les apprenants germanophones du français ont des difficultés à acquérir la distinction aspectuelle du passé en français en raison de la présence dans leur langue source, en allemand, d'une distinction formelle entre deux temps du passé, laquelle ne correspond toutefois pas à une distinction aspectuelle.

Un développement échappe toutefois à cette bipartition du développement du marquage temporel, il s'agit du développement des verbes en allemand et en anglais puisqu'on décèle une phase intermédiaire entre le niveau 1 et le niveau 4 au cours de laquelle les apprenants ont recours en moyenne pour 11 et 15 % des verbes en position de verbe fléchi à un verbe en allemand ou en anglais, contre 2 % et 3 % des cas respectivement au niveau 1 et 4. On pourrait émettre l'hypothèse que le recours à la langue source obéit à une logique indépendante du développement lexical et morphologique de la référence temporelle.

Ce détour par l'expression de la référence temporelle et non spécifiquement la référence au passé nous semble essentiel mais insuffisant pour comprendre l'expression de la référence au passé qui s'appuie certes sur la morphologie verbale et les adverbes temporels mais ne peut être réduite à un développement formel et par la même façon faire l'économie des développements discursifs et autres dont l'influence sur la morphologie semble évidente. C'est pourquoi nous allons à présent observer l'évolution des contextes de référence obligatoire au passé afin de rendre compte de l'ensemble des moyens mobilisés dans la référence au passé ainsi que leur évolution au cours des quatre années observées.

On pourra se demander comment s'exprime la référence au passé dans ces récits marqués par une structure narrative progressive, soulignée par les adverbes de succession, soit une interruption de la présentation chronologique, sachant que, nous l'avons vu dans les premiers stades (1 et 2), nous ne relevons dans le récit de film aucun moyen cible d'encoder l'antériorité : ni adverbe temporel ni temps du passé. Dans les stades les plus avancés, on peut observer l'émergence formelle des temps du passé : doit-on considérer que ce phénomène associé à l'émergence concomitante d'adverbes aspectuels va favoriser l'appropriation de la distinction aspectuelle en français L2 ? Sinon quel sens accorder à l'émergence concomitante des deux temps formels du passé (en 3 et 4) et des adverbes aspectuels ?

2. De *Qui a volé le pain ?* à *Que se passe-t-il ?*



La scène de délation, extrait des *Temps Modernes*, Archives Maurice Bessy. in Sadoul G. (1978).

## 2.1. Niveau 1 : répertoire minimal

Comment les apprenants font-ils référence au passé lorsqu'ils sont *a priori* dépourvus des moyens de le faire ? Nous allons observer la façon dont les apprenants racontent la scène de délation du vol du pain, scène diagnostique de référence obligatoire au passé, alors qu'ils n'ont été exposés qu'au seul temps du présent et ne possèdent pas, *a priori*, de moyens linguistiques explicites d'exprimer l'antériorité, du fait qu'ils n'y ont jamais été exposés<sup>22</sup>.

### 2.1.1. Scénario minimal

En première année d'apprentissage, on s'aperçoit que tous les apprenants ébauchent *grosso modo* le même scénario que l'on peut donner sous la forme de l'énumération suivante: une fille est affamée, elle vole un pain, la police arrive, Charlie se fait passer pour le voleur, un témoin dément l'information.

#### (5.4.) SAS1, récit oral<sup>23</sup>

c'est une madame  
 elle est seule et a+ffa+mié.  
 alors lie voule un pain.  
 et <wie sagt man denn dass sie wegläuft also> [:=g comment est-ce qu'on dit qu'elle s'enfuit].  
 → elle hm elle part.  
 elle part  
 et madame zé messieur euh arrive.  
 non ce n'est pas elle c'est moi wie sagen? [ := dire ?]  
 → dit.  
 dit genau@s [ :=g exact] > [/] dit un meussieur  
 alors un autre messieur dit  
 c'est la fille pas l'homme.

#### (5.5.) MIK1, récit oral

et il fille [vol] un pain.  
 et l[e] garçon il sah@s [:=g vit].  
 il dit  
 non ce n'est pas elle c'est moi.

---

<sup>22</sup> Nous reviendrons au chapitre 7 sur les modalités d'enseignement et sur le lien entre progression d'enseignement et progression d'apprentissage. Nous nous contentons ici de souligner si les apprenants ont été exposés à tels ou tels moyens linguistiques sans entrer dans le détail des modalités d'exposition.

<sup>23</sup> Pour plus de lisibilité nous présentons une version des récits expurgée des marques d'écoute et d'intérêt (oui, d'accord, hm hm, etc.) ainsi que les redites de l'apprenant narrateur. Lors d'interventions de l'interlocuteur francophone, nous signalons la parole de ce dernier par une flèche.

et il l[e] fille  
s[e] [:=? say c'est] l la fille pas la homme

Ces deux passages reposent sur un scénario identique : ils décrivent une situation initiale où un personnage féminin Pf (une fille) vole un objet O (un pain) en présence d'un personnage féminin témoin Pf' (une dame). Les énoncés *alors lie vuole un pain* et *il fille [vol] un pain* introduisent la situation de départ. Surgit alors un autre personnage, masculin, Pm (Charlie) qui veut se faire passer pour Pf, ce que les apprenants ci-dessus expriment de façon similaire par *non ce n'est pas elle c'est moi dit un monsieur* et *il dit non ce n'est pas elle c'est moi*. Le témoin Pf' intervient à ce moment-là pour rectifier la situation : *et il le fille sé la fille pas la homme...et alors un autre messieurs dit c'est la fille pas l'homme...*L'interlocuteur doit interpréter ces énoncés comme se rattachant au vol du pain venant d'avoir lieu et relaté quelques secondes auparavant. Le récit de la scène de délation se prête facilement à l'emploi dans la narration d'un « scénario » que de Swart et Molendijk (2002 : 209) décrivent comme « une série d'actions stéréotypées faisant partie de la vie quotidienne », précisant que « comme la série se produit selon un ordre naturel, nous pouvons utiliser les scénarios pour créer des structures narratives ». Ainsi *c'est moi* n'est compréhensible dans le récit qu'à condition que soit explicité le scénario. Le marquage des relations temporelles de succession, soit de la série d'actions, contribue à l'explicitation d'une première structure formelle du scénario. On pourrait avancer que ce mode narratif découle de la présence d'une fiche lexicale qui rappelle la chronologie des scènes du film et donne quelques formules, scène par scène. Ce serait toutefois y accorder trop d'importance et occulter le fait que le recours à la fiche est dépendant des possibilités d'expression de l'apprenant. Nous verrons que les apprenants des années suivantes ont de moins en moins recours à la fiche. Par conséquent, nous pouvons avancer que l'emploi d'un scénario résulte de la conjonction d'un stade initial de développement et de la présence d'une fiche lexicale et non de la seule présence de la fiche lexicale.

Cependant, l'emploi de quelques formules données préalablement ainsi que le marquage de la succession ne sont pas suffisants pour expliciter le scénario. Il est nécessaire d'explicitement la référence aux personnages. Or les deux personnages féminins par exemple ne sont pas linguistiquement différenciés : dans *il [le] fille [se] la fille pas la homme*, la première occurrence de « fille » fait référence à la voleuse (Pf), la deuxième au témoin (Pf'). De la même façon, dans le récit de Saskia, l'énoncé *Madame ze messieur arrive* introduit une certaine confusion dans le scénario puisqu'on ne perçoit plus très bien si la madame et le monsieur (sans article dans l'énoncé) sont des personnages principaux, la madame évoquée au début du récit et le monsieur dont il est question ensuite ou s'il s'agit de passants, soit de personnages secondaires et extérieurs au scénario. Enfin, il n'est pas fait

mention de la police, référence certes facultative mais pouvant renforcer la cohérence du scénario. La référence aux personnages qui participe de la construction du scénario et indirectement de la référence au passé étant peu explicitée, la référence au passé est d'autant plus implicite, si bien que l'on peut s'interroger : peut-on dès lors parler de référence au passé du point de vue du locuteur ? Quelles sont les conditions minimales exigées pour considérer que l'apprenant fait référence au passé ? Dire que la référence au passé est implicite, n'est-ce pas accorder plus d'importance à l'interprétation de l'interlocuteur qu'à l'énonciation de l'apprenant ? Comme le souligne Véronique (1987 : 265), « the very notion of reference to past events and actions seems somehow fuzzy.[...] Our contention is that for the conceptual approach to L2 use to be viable, the semantic and pragmatic notions which structure linguistic organization need to be closely scrutinized and defined at least from the speaker's and the hearer's perspectives as those may not always coincide ».

Selon nous, on ne peut considérer que les apprenants font référence au passé dans ces récits. Outre la structure référentielle largement implicite du scénario, on remarque que le répertoire lexical est le plus souvent réduit à des verbes de dire et aux présentatifs *c'est* et *il y a*. Le lexique de désignation de procès (ex : *voler*), est absent de la scène de délation. Ce constat est renforcé par un relevé quantitatif global du nombre de verbes différents dans l'ensemble des récits, comparé au nombre d'énoncés.

### 2.1.2. Répertoire verbal minimal

Nous avons relevé le nombre d'énoncés produits par chaque apprenant et le nombre de verbes différents employés pour chacun d'entre-eux. Nous n'avons pas pris en compte les énoncés lus à partir de la fiche lexicale, repérables en tant que tels en raison de l'intonation changeante dans le récit ou déduits de l'analyse du récit car il s'agit de formules identiques à celles présentes sur la fiche et non intégrées au récit. Il s'agit à travers ce relevé de déterminer le répertoire lexical propre à chaque apprenant, et d'observer son évolution d'un groupe à un autre. C'est pourquoi nous présentons dans le tableau ci-dessous les moyennes par groupe. Les données entre parenthèses représentent l'écart intragroupe.



**Tableau 5.5.** Evolution du lexique verbal

<b>Groupes</b> N= 17	<b>V diff.</b>	<b>Enoncés</b>
<b>1</b> (n = 5)	8 (5-13)	18 (8-27)
<b>2'</b> (n = 5)	13,4 (9-22)	23,4 (12-49)
<b>2</b> (n =6)	11,8 (5-15)	22 (9-29)
<b>3</b> (n= 4)	19 (14-26)	28,75 (18-38)
<b>4</b> (n = 7)	13,9 (9-20)	25,6 (15-37)

Légende : Vdiff. est un indice de diversité lexico-verbale. Il indique le nombre moyen de verbes différents employé dans les récits de chaque groupe.

A la lecture du tableau ci-dessus, on observe une différence importante entre le groupe 1 et les suivants, ce qui est encore plus frappant pour la diversité verbale que pour le nombre d'énoncés verbaux. Les apprenants du groupe 1 par exemple produisent en moyenne 18 énoncés verbaux tandis que les apprenants du groupe 4 en construisent en moyenne environ 26, ce qui représente une augmentation de plus d'un tiers du nombre d'énoncés. Mais les apprenants du groupe 1 ont recours en moyenne à 8 verbes distincts lors du récit de film contre 14 en moyenne dans les groupes 2' dans la même tâche, ce qui représente là près du double. On peut donc remarquer une augmentation des énoncés avec verbes ainsi qu'un élargissement du répertoire verbal qui peut signifier un récit plus complet, l'encodage d'un nombre plus important de scènes ou événements, l'expression de commentaires, etc. Outre une augmentation importante du répertoire verbal au-delà du stade 1, on remarque une relative homogénéité entre les indices des groupe 2, 3 et 4. La diversité du lexique verbal dans les récits du groupe 4 est plus faible que celle relevée dans le groupe 3 mais toujours plus importante que celle du groupe 1. Ces résultats suggèrent qu'une spécificité des récits de film des apprenants de première année réside dans le fait qu'ils sont produits au moyen d'un répertoire verbal minimal.

Dans la scène diagnostique de référence obligatoire au passé, le vol du pain n'est pas mentionné. Pourtant l'énoncé « la fille a volé le pain » figure sur la fiche lexicale. Ce constat montre que la fiche

peut influencer certaines démarches mais ne contrôle pas entièrement les productions. Le stade de développement des lectures d'apprenants reste un facteur décisif dans l'emploi préférentiel de certaines expressions plutôt que d'autres. Pour référer à la scène de délation, les apprenants produisent des énoncés du type :

(5.6.) NIN1, récit oral

une madame [se] [ := ?say, c'est]  
**[se] la fille pas l'homme**

La question à laquelle répondent, implicitement, les apprenants est « qui a volé le pain ? ». Autrement dit, les apprenants supposent que, non seulement le vol du pain, mais aussi le fait qu'il s'agit d'un processus passé est supposé connu de l'interlocuteur. Par conséquent, si la référence au passé, soit l'assignation du procès à un intervalle temporel antérieur, au moment de la parole, ou au moment de l'action en question dans le récit, n'est pas exprimée, c'est parce que le procès lui-même n'est pas désigné : Nous verrons à travers l'analyse des récits de film produits par les apprenants des années suivantes si la diversification du lexique verbal au-delà d'un répertoire composé autour de *c'est* et *il y a*, ce que Viberg (2002) par exemple appelle les verbes thématiques, s'accompagne d'une désignation du processus antérieur du vol du pain et d'une référence subséquente au passé. Il apparaît ici des phénomènes de surgénéralisation de verbes de base comme l'emploi de [se] pour exprimer dire comme nous l'avons mentionné auparavant. Il s'agit toujours selon Viberg (2002 : 61) d'une stratégie d'emploi de verbes nucléaires (*nuclear verb strategy*).

L'augmentation du lexique permettrait la désignation de procès et ainsi leur ancrage temporel. Ce constat n'est pas sans rappeler des phénomènes observés dans l'acquisition de L1 par l'enfant : le développement grammatical est en quelque sorte conditionné par l'explosion lexicale. En d'autres termes, la grammaire, et notamment la morphologie, ne peut se développer qu'à partir du moment où les apprenants ont acquis un certain nombre de mots, et notamment de verbes de désignation de procès. Dans le contexte scolaire cependant, le lexique provient de la fréquentation de la classe et des manuels et documents d'apprentissage.

### 2.1.3. Spécificité du discours rapporté

Le lexique contraint également une forme narrative particulière qui s'apparente à un dialogue rapporté lequel accorde une large place au discours direct et aux paroles rapportées qui s'ensuivent:

(5.7.) MIK1, récit oral

**lé garçon il dit** non ce n'est pas elle c'est moi  
**et l[e] fille [se]** la fille pas la homme  
 et l[e] fille elle [done] pour luiss  
 et l[e] garçon dans la police oui  
 [...]  
**et l[e] fille dit** ne me reconnaisse vous pas je suis l'homme avec le pain  
**et le fille dit** oui oui  
**l[e] fille et l[e] garçon dit**

Au niveau 1, un trait inhérent au scénario et caractéristique de ce stade est donc l'emploi du discours direct, non cadré par un verbe de dire dans certaines occurrences:

(5.8.) MAY1, récit oral

maintenant une dame  
 [se] la fille pas l'homme

En (5.7) et (5.8) ci-dessus, les apprenants rapportent les paroles (supposées car il s'agit d'un film muet) des personnages au discours direct : *et depuis une madame [se] [se] la fille pas l'homme*. Notons que [se] fait ici probablement référence au présentatif *c'est* en français puisqu'on rencontre à d'autres moments également [senepa] mais les occurrences de [se], notamment la première occurrence en (5.6) font penser qu'il pourrait aussi signifier *dit* en référence à l'anglais *to say*. Cette interprétation est confortée par l'occurrence de ce mécanisme à d'autres stades avec le verbe *mettre* employé dans les récits d'apprenants et signifiant *se rencontrer* en référence à l'anglais *to meet*. A moins qu'il s'agisse d'un proto-cop (Starren 2001), soit d'un marqueur de temps topique caractéristique des lectures d'apprenants en passe de restructuration. Les proto-cop sont considérés comme des marqueurs pré-morphologiques de référence temporelle : ils anticipent le marquage morphologique de la temporalité. En tous cas, en (5.8) on remarque un phénomène non isolé : l'expression de dire, la copule *c'est* ou un proto-cop, indicateur de temps topique, selon l'interprétation de [se], disparaît. Ce trait est à ce stade inextricablement lié à la forme dialogique du discours de l'apprenant. On peut toutefois penser que cette ellipse est plus fréquente à l'écrit qu'à l'oral, explicitée à l'écrit par la ponctuation. Il pourrait donc s'agir ici d'une influence de l'écrit sur l'oral.

Nous avons montré (Granget 2003) que si l'on compare l'expression de cette scène par les apprenants germanophones débutants de notre corpus avec l'expression de la même scène par les apprenants arabophones du corpus ESF (Giacomi, Stoffel, Véronique 2000), on relève certaines formes spécifiques de discours rapporté imputables à la fréquentation du milieu scolaire. On remarque qu'il existe parmi les apprenants scolaires germanophones et non scolaires arabophones des façons communes et d'autres spécifiques de rapporter les paroles de Charlot dans l'extrait des *Temps Modernes*. Considérons les constituants de l'énoncé suivants :

- P1 : la proposition <ce n'est pas elle> qui peut aussi s'exprimer par « ce n'est pas la femme »
- P2 : la proposition <c'est moi> qui peut également s'exprimer par « c'est moi qui ai volé »
- v(Charlot) un nom ou pronom faisant référence à Charlot
- f(dire) une forme verbale de dire

Tous les énoncés produits par les apprenants scolaires et non scolaires peuvent être formalisés à partir de ces quatre éléments, la variation étant surtout d'ordre microsyntactique. En effet les apprenants ont ce point commun d'employer le discours direct, aucune marque de subordination n'étant observable. Le tableau ci-dessous reproduit les combinaisons rencontrées dans les deux corpus.

**Tableau 5.6.** Organisation du discours rapporté en contexte scolaire et non scolaire

Ordre des constituants	Germanophones scolaires	Arabophones non scolaires
v(Charlot) f(dire) P1 P2	+	+
P1 v(Charlot) f(dire) P2	+	-
P1 P2 f(dire) v(Charlie)	-	+

A la lecture du tableau ci-dessus, on observe que certains énoncés sont communs aux apprenants scolaires et non scolaires, comme l'énoncé v(Charlie) f(dire) P1 P2, employé à la fois par Nino de notre corpus et Abdelmalek du corpus ESF

(5.9.) NIN1, récit oral

il dit non ce n'est pas elle c'est moi

(5.10.) ABDELMALEK (cycle 1), récit oral

il [madi] [se] pas le femme [levole] le restaurant moi [levole]

Toutefois il existe aussi une structure d'énoncés propre à chaque groupe comme la structure P1 v(Charlot) f(dire) P2, propre aux apprenants non scolaires :

(5.11.) ABDELMALEK (cycle 1), récit oral

[se] pas le femme il [madi] moi [levole]

De la même façon, nous observons qu'il existe une structure propre aux apprenants fréquentant le contexte scolaire, P1 P2 f(dire) v(Charlot) :

(5.12.) SAS1, récit oral

non ce n'est pas elle c'est moi dit le monsieur

Cette dernière structure d'énoncé constitue, selon Riegel et al. (1998) « la forme la plus littérale de la reproduction du discours d'autrui » et, pourrait-on ajouter, la plus littérale. En effet, si le discours direct est une forme fréquente du français parlé, le discours indirect est souvent préféré à l'écrit mais le discours direct avec l'emploi du verbe de dire postposé au discours d'autrui, et l'inversion du sujet et du verbe, est un emploi littéraire. Les apprenants scolaires emploient donc à l'oral, contrairement aux apprenants non scolaires, une forme de discours direct que l'on rencontre essentiellement dans des documents littéraires, tandis que les apprenants non scolaires emploient à l'oral des structures fréquemment rencontrées dans le français parlé, un phénomène absent des récits des apprenants scolaires de première année. On peut donc avancer que ces structures d'énoncés propres à chaque groupe sont aussi liées à chaque contexte d'apprentissage. L'école est en effet un lieu où l'on peut faire usage de formes littéraires de discours concernant des sujets plus triviaux que les sujets littéraires en question. Force est de constater qu'il y a une spécificité du discours rapporté tel qu'il apparaît dans les récits oraux des apprenants germanophones et que cette spécificité ne relève pas d'une spécificité de la L1 mais repose de toute évidence sur l'exposition des apprenants débutants au français écrit scolaire.

### 2.1.4. Variation morphologique minimale

Avant de clore cette partie sur le développement de la référence au passé au niveau 1, soulignons que l'on observe au niveau 1 une faible variation morphologique sur le verbe et quelques régularités qui ont retenu notre attention :

(5.13.) NIN1, récit oral

depuis une madame [se] [se] la fille pas l'homme  
**puis et depuis** elle [em] **[eme]** le madame  
 depuis Charlie Chaplin va sur le kiosque  
 und...

(5.14.) MIK1, récit oral

l[e] fille et l[e] garçon dit  
 c'est l'occasion de fuire  
 et **il y a** la police **fuire**  
 mais la police dit stop.

(5.15.) MAY1, récit oral

l'ag[e] de police [eme] [em] la dame  
 les personnes [regard]  
**maintenant** la dame **[etr]** par terre avec le monsieur  
 les personnes [regard] ça

On voit apparaître côte à côte des verbes fléchis et des verbes non fléchis. Les verbes non fléchis ici apparaissent dans des énoncés dans lesquels apparaît un marqueur en position de topique (*et depuis, il y a, maintenant*) qui indique un changement : changement spatial, passage de la parole à l'action, apparemment rappel de l'ancrage au présent du récit avec TT = TU (*maintenant, il y a*) ou marquage anaphorique TT2>TT1, si l'on admet que l'adverbe *maintenant* recouvre déjà à ce premier stade sa fonction sémantique cible et que *depuis* indique la succession. On n'observe pas de lien entre l'aspect lexical [TSit] et la forme non fléchie puisque les verbes non fléchis ([eme] = *emmener, fuir* et *être*) ne peuvent être rangés dans une classe unique de verbes. Il semble donc bien qu'une progression dans le récit dont on ne peut toutefois s'assurer du caractère uniquement temporel, mais qui est explicitement marquée (adverbe ou proto-cop), soit à l'origine de l'emploi d'un verbe non fléchi.

En conclusion de cette première description de la référence au passé, en première année, nous pouvons faire deux remarques. Premièrement, le lexique verbal joue un rôle important, d'une part dans la non-émergence de la morphologie et donc dans la non-référence au passé, et d'autre part, dans la

détermination du genre narratif. En effet, au stade 1, les verbes dont disposent l'apprenant ne lui permettent pas de dire les événements auxquels sont confrontés les personnages, et notamment le vol du pain, ni donc de les assigner à un intervalle temporel, ce qui exclut la possibilité de référer au passé mais permet en revanche la référence au voleur. Deuxièmement, le répertoire lexical de l'apprenant contraint ainsi l'organisation du récit qui s'apparente dès lors davantage à un dialogue rapporté. La référence au voleur émane d'une construction discursive particulière que l'on peut appeler avec de Swart & Molendijk (2002) un « scénario ». A partir du moment où il a mentionné le vol du pain, l'apprenant-narrateur répond à la question de savoir « qui a volé le pain ? » Autrement dit, il suppose que le vol du pain est une chose connue de l'interlocuteur qu'il n'est donc pas nécessaire de rappeler et que la question latente à laquelle il doit répondre porte sur l'identité du voleur. D'où des énoncés comme *ce n'est pas elle c'est moi*. L'apprenant désigne un personnage au moyen de présentatifs au présent. La référence aux personnages ne peut toutefois être efficace que si le scénario est clairement explicite. Or à ce moment de l'apprentissage l'explicitation du scénario est partielle car là aussi tributaire de moyens limités, tant au niveau lexical que discursif. Toutefois il apparaît que les lectures d'apprenants scolarisés présentent une organisation de l'information spécifique non attestée chez des apprenants non scolaires et imputable à l'exposition au français écrit scolaire. Nous verrons si dans les stades ultérieurs les apprenants font référence au passé en rendant le scénario plus explicite et notamment la référence aux personnages ou s'ils développent d'autres moyens linguistiques de faire référence au passé.

## 2.2. Niveau 2 : développement lexico-verbal et morphologique

Le passage narratif portant sur la scène du pain est caractérisé par un changement majeur : le développement du lexique de procès d'une part et des arguments du verbe d'autre part, sans que l'on puisse définir une chronologie entre ces développements. Même si on observe ci-dessous un énoncé sans verbe mais avec arguments, ce cas est trop isolé pour que l'on puisse tirer quelle conclusion que ce soit.

(5.16.) VIO2, récit oral

- a. c'est le fème le pain
- b. le monsieur [di] c'est le je [vol] un pain

(5.17.) BER2, récit oral

a. et un madame crie  
un madame elle vole un pain

b. et après la madame [se]  
[se] le [nom] non vole pas le pain  
le madame vol le pain

Les énoncés ci-dessus correspondent à plusieurs façons de raconter la même scène dans le groupe 2. Dès lors que l'apprenant désigne le procès en question, on peut parler de localisation temporelle puisque ce procès, étant nommé, s'inscrit d'emblée dans le temps, par rapport à d'autres procès (ancrage anaphorique) ou par rapport au temps de l'énonciation (ancrage déictique).

Le développement du lexique de procès s'accompagne également d'un développement narratif avec une organisation spécifique de l'information dans le récit selon une progression, notamment temporelle, clairement marquée du récit, ce qui confirme l'évolution formelle des adverbes temporels observée précédemment selon laquelle le changement de la première à la deuxième année d'apprentissage se traduit par l'emploi d'adverbes sémantiquement non plus vides ni instables mais pleins comme *et après* qui expriment clairement la succession. Le marquage plus explicite de la succession exige-t-il un marquage plus explicite de la rupture de la succession, à savoir la référence au passé ?

### 2.2.1. Une « expérience naturelle » pour mesurer l'effet de l'enseignement du PC

Au niveau 2, nous avons conduit l'expérience auprès de deux échantillons d'apprenants issus de deux classes différentes, dont l'une a la particularité non négligeable d'avoir été exposée, au moment du recueil des données, au passé composé en classe à raison de plusieurs séances qui ont immédiatement précédé l'expérience. Nous pouvons ainsi observer une « expérience naturelle » qui permet de mesurer l'effet d'un facteur exogène tel l'enseignement du passé composé (PC) sur la variable que nous étudions, l'expression de la référence au passé. Nous allons d'abord observer dans un premier temps comment les apprenants n'ayant pas reçu d'enseignement sur le passé composé racontent la scène du vol du pain puis nous comparerons avec les productions d'apprenants disposant, à condition que l'enseignement conduise à l'acquisition, d'un moyen morphologique de faire référence au passé.



### 2.2.2. La référence au passé sans enseignement du PC

Alors qu'au niveau 1, tous les apprenants ont recours à un scénario unique afin de rendre compte de la scène du vol du pain puis de la délation, ce n'est plus le cas au niveau 2 où l'on constate une importante hétérogénéité des styles narratifs au sein du groupe. Trois apprenants reprennent le scénario déjà évoqué au niveau 1 mais les deux autres n'y ont pas recours et passent directement du vol du pain à l'arrestation :

(5.18.) NAD2' ; récit oral

dans le film il y a un [lom]  
et il [em] une fille  
et il la fille est a en pain  
et [lom] [se] [:=?c'est say]  
il a un pain  
et le police va avec [lom] à une voiture.

(5.19) BEN2', récit oral

elle vole un pain  
et (soupir) elle pfff.  
→ et après?  
sie@s werden@s erwischt@s irgendwie@s.  
→ pardon elle vole un pain et?  
et erwischt@s?  
→ elle est arrêtée.  
arrêtée et elle est à la auto de police.

Les deux apprenants ne mentionnent pas l'imbricatio des personnages constitutif du scénario déjà analysé, Nadine (en 5.18) par exemple ne mentionne pas explicitement le vol : *la fille est a en pain*. Benjamin (en 5.19) esquivé également cette scène. Quant aux trois autres récits, ils s'appuient sur le même scénario déjà élaboré par les apprenants de niveau 1. Peut-on supposer qu'à ce stade du développement les apprenants font référence au passé ?

La structure du scénario n'a pas changé et les apprenants n'emploient ni moyens adverbiaux ni moyens morphologiques d'ancrage de la scène au passé. Toutefois, nous pouvons remarquer que le lexique verbal de désignation de procès ainsi que des précisions dans la référence aux personnages émergent au niveau 2. En explicitant le scénario, les apprenants pourraient contribuer à faire émerger la référence au passé.

**Un scénario plus explicite**

L'explicitation du scénario s'appuie sur des moyens assez différents d'un apprenant à un autre. Hilal par exemple relate de nombreux détails de la scène du vol et de la délation, ce qui confère une certaine pertinence au scénario. Mais au-delà des particularités individuelles, on peut également relever des indices de développement pertinents quels que soient les sujets. Premièrement, la référence aux personnages est davantage explicitée qu'au niveau 1. Les protagonistes sont clairement campés : la police est un personnage qui fait partie des scénarios alors qu'elle en était souvent absente au niveau 1 et les apprenants emploient des termes précis, ce qui lève la confusion entre les personnages masculins ou féminins : ils font une distinction entre les deux personnages féminins en employant des termes différents pour les désigner comme « fille » et « madame » en (5.13). De la même façon, tout en introduisant de nouveaux personnages dans le scénario, ils cherchent à les différencier lexicalement comme Hilal en (), qui ne connaît pas le terme approprié à la situation de « boulanger » mais se distingue en évoquant « le mousieur doul boulangerie » contrairement à des narrateurs de niveau 1 qui emploient « garçon », terme ambigu puisqu'il peut également référer à Charlie. Par ailleurs, on remarque un début de reprise pronomiale anaphorique chez Hilal (*et une madame elle regarde*). Enfin, les personnages sont intégrés aux actions : en (5.20.a) et (5.20.c) par exemple, les arguments à *policier* et à *la policier* renforcent les relations entre les protagonistes au niveau de l'énoncé.

(5.20.) HIL2', récit oral

a. et une madame elle regarde.  
et elle raconter à policier  
et la fille va schnell [ := g vite ]

b. garçon non le mousieur doul boulangerie

c. le garçon dit à la policier  
je fais je vol la baquette

L'élaboration de la référence aux personnages pourrait avoir deux conséquences. Soit elle renforce le scénario initial qui peut fonctionner sans référence au passé mais en ne désignant non pas le procès en question mais l'agent du procès. Soit elle traduit un développement affectant d'autres composantes linguistiques et s'accompagne d'une explicitation de la référence temporelle, contribuant ainsi à l'émergence de la référence au passé.

**Des énoncés plus longs, plus complexes**

De la même façon que les apprenants expriment des arguments supplémentaires des verbes *dire* ou *raconter*, ils ont tendance à ce moment de leur apprentissage du français, et c'est notre deuxième point, à produire des énoncés plus longs et syntaxiquement plus complexes. Le discours des personnages est ainsi davantage intégré à la structure du scénario qu'il ne l'était dans les récits des apprenants de première année avec l'emploi du discours direct et ce, grâce au développement plus ou moins avancé selon les apprenants, de la subordination. Même si le discours direct ne disparaît pas complètement des récits, il coexiste avec d'autres formes de discours rapporté comme le discours indirect. On rencontre plus rarement par exemple au niveau 2 de discours rapporté du type *ce n'est pas elle c'est moi*. Cela signifie que les apprenants sont plus autonomes dans leur récit et ce faisant, qu'ils développent des formulations plus élaborées. On rencontre par exemple en (5.21) *ce n'est pas le garçon c'est la fille* qui témoigne d'un emploi productif de la formule préfabriquée mentionnée auparavant et permet de faire référence aux personnages.

(5.21.) HIL2', récit oral

et la madame quand sehen.  
 → elle voit.  
 quand elle voit  
 [e] dire  
 non c'est n'est pas le garçon c'est la fille.  
 garçon non le mousieur dou boulangerie va vite  
 et dire à la policier  
 ce n'est pas le garçon c'est la fille.

L'élaboration syntaxique se traduit également par des énoncés qui ne relèvent plus du discours direct mais pas encore du discours indirect comme ci-dessous :

(5.22.) NAD2', récit oral

et lôme [se] [:=?c'est say]  
 il a un pain

(5.23.) BER2', récit oral

et un madame crie  
 un madame elle [vol] un pain.

Les deux paires d'énoncés ci-dessus sont organisées selon un mode mi-paratactique mi-hypotactique qui est caractéristique de l'interlangue des apprenants à ce stade. D'ailleurs certains apprenants comme Asleem ont développé la subordination puisqu'ils l'emploient de façon productive, tant dans des propositions relatives (en 5.42.a) que complétives (en 5.24.b), quand bien même l'observation de la progression d'enseignement nous apprend que les apprenants n'y ont pas été exposés.

(5.24.) ASL2', récit oral

a. une dame elle dit à le homme  
qui fait le pain.

b. je ne raconte pas  
que la fille (soupir) elle [vol] le pain

L'observation à ce niveau d'énoncés plus ou moins subordonnés nous indique que les apprenants sont proches de l'acquisition de cette organisation de l'énoncé comme en témoigne d'ailleurs le passage suivant :

(5.25.) HIL2', récit oral

le policier et le monsieur et madame va vite  
et als als?  
→ quand.  
quand la fille va vite  
elle stolperte@s stolpern@s so stolpern@s runterfallen@s [ := trébucher ; tomber par terre]  
[...]  
et le policier et la garçon va  
et la madame quand sehen [ :=g voir]  
→ elle voit.  
quand elle voit  
[e] dire  
non c'est n'est pas le garçon c'est la fille.

Le mode de narration de Hilal étant très collaboratif, on remarque ici un phénomène, souvent observé en analyse interactionnelle, de prise. Cette prise nous intéresse car elle porte sur le subordonnant temporel équivalent à « als » qui en allemand introduit une situation à occurrence unique. L'apprenante demande – intonation ascendante- à son interlocuteur comment on dit « als » en français, celui-ci répond « quand » et quelques énoncés plus tard, l'apprenante reprend le subordonnant « quand » de façon productive. On peut penser que l'exposition aux moyens de

subordonner les énoncés chez cette apprenante et chez d'autres serait bénéfique en ce sens que leur interlangue a besoin pour se développer davantage en direction de la langue cible d'assimiler ces subordonnants.

Quel est le rapport entre le développement syntaxique et la référence au passé ? Comme la référence au passé est justement dans le discours des personnages et notamment de ceux qui font référence à la scène passée du vol du pain, l'intégration de ce discours à la trame du scénario a pour effet de précipiter le marquage de la référence au passé.

### **Développement du lexique verbal**

Troisièmement, le lexique des apprenants narrateurs se développe. La référence à l'événement antérieur du vol du pain qui, en première année, se faisait au moyen de la formule *ce n'est pas elle c'est moi* se fait dorénavant au moyen d'un énoncé beaucoup plus explicite et notamment au moyen du verbe *voler* (cf énoncés 5.17, 5.19 et 5.23). La question à laquelle répondent les apprenants après avoir mentionné en début de récit le vol du pain n'est plus comme au niveau 1 « qui a volé le pain ? » mais « qui a fait quoi ? », ce qui les conduit à préciser dans la référence à l'événement antérieur l'action et à produire un texte plus explicite qu'auparavant. Notons toutefois que le verbe à ce stade réfère au processus évoqué auparavant et que la référence au passé est inférée de cette relation intratextuelle. Autrement dit, le verbe ne porte pas encore de marque morphologique du passé ([vol] en (5.23) et (5.24)). La référence au passé est encore très liée à l'organisation de l'information dans le discours mais on peut penser que des liens supplémentaires se tissent dans le texte visant à expliciter cette relation d'antériorité.

Enfin notons que le recours à la langue source à ce stade de développement est plus fréquent que dans les stades initiaux alors que les apprenants en début d'apprentissage sont paradoxalement beaucoup plus démunis que les apprenants au niveau 2. Les apprenants de niveau 2 observés ici ont recours à l'allemand uniquement et dans la quasi totalité des cas pour demander du vocabulaire à l'interlocuteur. Ces observations corroborent tout à fait les constats de Cenoz (2003) à propos des récits oraux d'apprenants basques de l'anglais. L'auteur appelle ces recours à la langue ressource des stratégies interactionnelles. C'est probablement le signe d'une certaine autonomie car si on les compare aux débutants, on remarque que ceux-ci avaient recours à la fiche lexicale, au risque de perdre une certaine autonomie dans l'organisation de la narration.

Nous allons observer à présent si les apprenants narrateurs ayant été exposés au passé composé déploient d'autres moyens de référence au passé et ont une conduite narrative différente de celle observée dans les récits des apprenants ci-dessus.

### 2.2.3. La référence au passé avec enseignement du PC

Les récits du deuxième échantillon d'apprenants confirment le développement de la référence au passé tel qu'analysé ci-dessus. Les références aux personnages sont plus claires et la syntaxe se développe avec pour corollaire quelques idiosyncrasies absentes des lectures d'apprenants débutants. Au niveau discursif et lexical, les récits du vol du pain confirment les analyses déjà menées. Nous notons également des performances variables d'un apprenant à un autre. Les productions d'apprenants ayant été exposés au passé composé se distinguent toutefois en un point, crucial, à savoir l'emploi dans la moitié des récits d'au moins un passé composé.

(5.26.) REA2, récit oral

et l'agent de police demande la femme  
après **je ne compris le film**

(5.27.) NOR2, récit oral

a. l'agent de police emmâ l'homme  
parce **qu'il [vole] le pain**

b. la fille a pris le pain  
après l'homme et la femme bouscule

(5.28.) ANT2, récit oral

des gens dit a le boulanger  
que la fême a <port> [//] <prendre> [//] prendré oder@s so@s le baguette

Bien qu'isolés, ces emplois sont les premiers emplois productifs de la morphologie du passé et ils apparaissent effectivement en des énoncés attendus, en contexte de référence obligatoire au passé, là où l'on a déjà observé auparavant des changements d'ordre lexical. Ce sont les premières occurrences

d'un marquage grammaticalisé de la référence au passé. En (5.27.a) et (5.28) on remarque que la référence au passé apparaît dans un énoncé subordonné ce qui tend à supposer une corrélation entre le développement de la subordination et la morphologisation du verbe. En (5.27.b) et (5.28) les deux passé composé portent sur le verbe *prendre*, on peut se demander si ce verbe n'a pas précisément été vu en classe et si cela n'explique pas en partie pourquoi ce verbe est convoqué plutôt que le verbe *voler* employé d'ailleurs par le même apprenant en (5.27.a). En (5.26) mais aussi en (5.27.a) n'apparaissent que les participes passés, un phénomène déjà observé en milieu naturel dans le développement de la référence au passé. On aurait tort de penser que [vole] est une forme non fléchie : elle s'inscrit dans un processus de morphologisation et d'inscription sur le verbe de la référence au passé. L'apparition de l'auxiliaire est une étape ultérieure. En (5.26), l'occurrence du passé s'inscrit dans un commentaire extra-narratif et authentique. Rappelons ici que la référence au passé, selon Brum de Paula (1998), surgit plus précocement dans les récits personnels qui engagent le sujet locuteur que dans les récits de fiction, ce que tendrait aussi à montrer cette réplique.

On peut conclure ici que l'exposition au passé a pour conséquence de faire surgir l'expression morphologique du passé sur le verbe sans que cet emploi soit net et fulgurant car les cas d'emploi sont d'une part isolés et d'autre part idiosyncrasiques mais ils ont l'avantage dans la continuité qui tend à se tracer depuis le début des analyses de montrer que la référence au passé s'inscrit dans un développement global de toutes les composantes de l'interlangue. Ceci nous amène à avancer que les apprenants n'ayant pas été exposés au passé sont à un stade de développement syntaxique, lexical et discursif qui permettrait l'implantation de l'expression morphologique du passé, soit l'enseignement des temps verbaux car, comme nous l'avons vu, l'apparition de la morphologie ou du moins son emploi s'inscrit dans un contexte particulier, et à ce niveau les récits des apprenants sont très comparables.

Ces résultats montrent déjà l'effet différentiel de l'enseignement sur divers moyens linguistiques impliqués dans la référence au passé. Il s'avère que l'enseignement du lexique joue un rôle très important puisqu'il permet l'appropriation du lexique de désignation de procès qui joue à son tour un rôle de levier dans l'opération conceptuelle de référence au passé. Concernant la morphologie verbale, l'enseignement du passé composé va également permettre l'insertion d'une forme cible là où l'apprenant auparavant employait des formes de non-présent idiosyncrasiques. En revanche, le développement de la subordination chez les apprenants germanophones n'est pas imputable à l'enseignement de la subordination. Il s'agit d'un développement incident. Ce constat n'est pas insignifiant dans la mesure où la subordination joue un rôle incitatif de taille dans le développement de la morphologie verbale. De la même façon, le développement du discours (sélection et organisation de

l'information), qui fait office de cadre interprétatif de la référence au passé, ne semble pas lié à un enseignement particulier. On peut donc avancer que dans les récits observés jusque là, des phénomènes macro-syntaxiques se développent incidemment. Mais ce n'est pas le cas de tous les phénomènes macro-syntaxiques puisque le discours direct avec verbe postposé apparaît dans le récit de première année d'apprentissage comme le reflet de l'input scolaire. On remarque dès à présent que le développement de la morphologie verbale en contexte est lié à un certain nombre de développements pour partie directement liés à l'enseignement d'items formels (lexique, passé composé), pour partie se développant indépendamment de la progression d'enseignement (subordination).

### 2.3. Niveau 3 : développement morphologique et syntaxique

Nous avons observé dans la première section de ce chapitre que le développement formel des temps verbaux et des adverbes aspectuo-temporels fait apparaître à ce stade de nombreux changements par rapport aux stades antérieurs : diminution de la part des verbes au présent et baisse des adverbes de succession d'un côté et apparition du passé composé et de l'imparfait ainsi que de formes non fléchies de l'autre, corrélativement à l'émergence d'adverbes aspectuels de durée, de fréquence et de contraste. Si l'on s'en tient à la valeur de ces moyens linguistiques en français langue cible, on en déduit que ces mutations signifient l'émergence de l'aspectualité du passé. Est-ce le cas ?

Au niveau 3 l'apparition des moyens morphologiques d'exprimer la référence au passé s'accompagne de changements sur les plans discursif, syntaxique et lexical. Aussi observerons-nous comment se développe la référence au passé sur ces trois plans.

#### 2.3.1. Discours et morphologie : pulvérisation du scénario

Au niveau 3, on remarque que trois apprenants sur quatre s'affranchissent du scénario observé dans les récits des apprenants des première et deuxième années. Les trois quarts des participants de la troisième année ne rapportent pas la scène de délation, ce qui nous amène à dire qu'en matière de référence au passé, le scénario n'est plus le support indispensable qu'il était encore au niveau 2.



(5.29.) REG3, récit oral

c'est une fille et une monsieur	}	présentation
elle <was heisst denn> [:=g comment on dit donc] elle <i>qu'est ce qu'elle fait?</i>		
elle klauen@s.	}	vol du pain
<i>elle vole.</i>		
elle veule un plain.	}	arrestation
et le monsieur de boulangerie il téléphone à la police.		
et police elle arreste. la fille et mais le monsieur.		
il a aussi dans la rue.	}	

Le récit de Regina ne fait pas mention de la scène de délation: la scène du vol du pain est suivie de celle de l'arrestation par la police sans que l'apprenante ne mentionne les témoignages concernant le vol du pain. De la même façon, le récit d'Eyssan ci-dessous enchaîne directement la scène du vol du pain avec celle de l'accident en omettant les témoignages et l'arrestation.

(5.30.) EYS3, récit oral

d'accord ok il y avait un homme qui s'appelle Charlie Chaplin <il est très m très m comment je dis ça> [//] <il est très m euh à allemand comment c'est é difficile ah il a un homme qui s'appelle Charlie Chaplin il y a un femme qui est très très personnages en anglais c'est poor. <i>ok tu veux regarder ton vocabulaire?</i> <i>d'accord donc pauvre.</i> pauvre oui donc il a un fême qui est très pauvre et elle je ne sais oas euh elle prend quelque chose mais elle n'a paye pour ça en français c'est c'est elle vole quelque chose oui un vous comprenez? oui et après quelque temps le automobile il y avait je ne sais pas je crois qu'il y avait un accident	}	présentation des
	}	vol du pain
	}	accident

Même si la scène de la délation, qui constitue une scène de référence obligatoire au passé, disparaît de trois récits sur quatre, les temps du passé ne disparaissent pas pour autant, bien au contraire, puisque la part dans les récits du PC par exemple augmente entre la première et la deuxième année

d'apprentissage comme un relevé quantitatif formel l'a démontré. Cela signifie que l'emploi de ces temps n'a plus lieu seulement en contexte obligatoire mais également en divers contextes facultatifs. Nous prêterons attention à ces contextes afin d'analyser la valeur sémantique des temps du passé.

### 2.3.2. Subordination et temps du passé : simple corrélation ou relation de cause à effet ?

On observe dans le contexte de référence obligatoire au passé une corrélation qui se dessinait déjà au stade 2' auprès d'apprenants ayant reçu un enseignement du passé composé, à savoir l'apparition conjointe de la référence au passé et de la subordination. Ce phénomène nous conduit à nous interroger au sujet du développement morphologique et syntaxique: est-ce que la subordination précède la morphologie du passé, créant ainsi les conditions d'émergence de la référence au passé ou le développement de la morphologie du passé, soit de la variation sur le verbe, précède-t-il le développement de la subordination, auquel cas la subordination précipite le marquage explicite de la référence au passé?

(5.31.) NOR2, récit oral

l'agent de police emmâ l'homme  
parce **qu'il [vole] le pain**

(5.32.) ANT2, récit oral

des gens dit à le boulanger  
que **la fême a <port> [//] <prendr> [//] **prendré** oder@s so@s le baguette**

Ci-dessus le récit de la scène de délation mobilise à la fois la subordination et la variation morphologique sur le verbe, précédé ou pas d'un auxiliaire. Ce phénomène observé au stade 2 se poursuit au stade 3 et s'accompagne d'une extension de la variation morphologique en dehors du contexte de la scène obligatoire de référence au passé. La première occurrence de la subordination est la subordination causale comme on la rencontre chez Normen, un apprenant de la deuxième année d'apprentissage, mais aussi chez Daniela, une apprenante de la troisième année:

(5.33.) DAN3, récit oral

et charlie chaplin a dit  
kannst@s du@s [ :=g peux tu]  
parc'que bon toi et moi habit[e] dans cette maison

et cette dame a souri et dix+Tage@s dix.

Comme au niveau 2, le développement de la subordination permet l'expression du discours rapporté indirect en liant l'énoncé rapporté à l'énoncé principal « X dit », là où à des stades antérieurs les apprenants employaient le discours direct. Toutefois, l'emploi de la subordination dans un contexte du récit n'empêche pas l'occurrence de formes de discours direct comme c'est le cas dans le récit de Daniela :

(5.34.) DAN3, récit oral

et une dame a vu ça  
 et **dit à la pâtisserie**  
**cette dame elle [a port] des croissants des brot** [ := g pain]  
 et ce nom [vole] a lui  
 et **cette dame qu'elle [a port] des croissants**  
 elle crash avec un autre nomm  
 et elle tombe à la boden@s [ :=g sol]

On remarque que l'apprenante emploie la subordination dans une position relative avec une forme verbale aux + verbe mais n'emploie pas la subordination pour exprimer le discours rapporté, [*une dame*] dit à la pâtisserie *cette dame elle [a port] des croissants* alors qu'elle emploie une forme aux + verbe, comme c'est également le cas dans le passage ci-dessous.

(5.35.) DAN3, récit oral

et eum le nom helfen@s help@s.  
 → aide  
 aide cette dame  
 et dit  
**je suis klauen@s** [ := g voler] cette croissant

Daniela emploie cependant la subordination dans des propositions relatives, *cette dame qu'elle [a port] des croissants elle crash avec un autre homme* et *charlie chaplin dit je ce nom qui [ede] toi* comme dans le passage ci-dessous. Dans ces propositions relatives, le verbe est sous une forme analytique s'apparentant au passé composé [*a port*] ou sous une forme intermédiaire en [e], [*ede*], signalant une démarcation par rapport aux formes verbales majoritaires dans le récit et confortant l'idée d'une corrélation entre subordination et émergence de la morphologie du passé.

(5.36.) DAN3, récit oral

**je crois** charlie chaplin  
et cette dame se mettre à la voiture  
**et charlie chaplin dit**  
je ce nom **qui [ede] toi**  
et cette dame <a> [l] a lächelt@s. [ := g souri]

Tandis que la subordination n'apparaît pas chez Daniela entre une proposition principale et une complétive exprimant la modalité (*je crois que...*), on peut l'observer en revanche chez Eyssan, un autre apprenant du groupe 3 :

(5.37.) DAN3, récit oral

je crois charlie chaplin et cette dame mett[e] à la voiture  
*je crois que charlie chaplin et cette dame se rencontrent dans la voiture*

(5.38.) EYS3, récit oral

- a. je crois qu'il y avait un accident
- b. je crois qu'il dit ça

On peut remarquer ci-dessus d'une part qu'à l'instar de ce que nous avons déjà observé avec le verbe dire (*il dit ...*) l'emploi d'une subordonnée complétive n'induit pas obligatoirement l'emploi d'un verbe au passé dans la complétive (*je crois qu'il dit ça*) et d'autre part que l'emploi d'un temps du passé ou assimilé comme *mett[e]* (= rencontrer) dans une complétive est possible sans subordonnant.

Bien qu'apparaissant au même moment dans les récits, la subordination et la variation morphologique sur le verbe ne sont pas toujours des phénomènes liés de façon implicationnelle dans l'énoncé. En deuxième année d'apprentissage on peut observer un développement prototypique de la subordination dans le contexte du discours rapporté. Cependant, ce phénomène n'implique pas nécessairement une variation morphologique sur le verbe. En troisième année, on observe dans le même scène une variation morphologique sur le verbe, sans que ce phénomène ne soit accompagné d'une intégration syntaxique des propositions. Les récits de cette scène produits d'un côté par Violetta, en deuxième année d'apprentissage du français, et de l'autre par Daniela, en troisième année, illustrent ce phénomène:

(5.39.) a. VIO2, récit oral

la police arrive  
et **le monsieur dit**  
c'est le je [vol] un pain

b. DAN3, récit oral

le nom **dit**  
**je suis klauen@s cette croissant**

CE qui est vrai au niveau du discours, la co-présence de la variation morphologique et de la subordination, n'est pas vrai au niveau de l'énoncé. On rencontre comme ci-dessus dans le récit de Daniela un cas de variation morphologique dans un énoncé indépendant, on observe aussi comme ci-dessous un cas de référence au passé avec subordination et sans marquage morphologique distinctif:

(5.40.) DAN3, récit oral

dix jours après cette dame dit à charlie chaplin  
je trouve un maison pour nous  
et ils vont dans **cette maison qu'est ce qu'elle trouve**

La variation morphologique sur le verbe exprime un contraste par rapport au présent, omniprésent dans les stades initiaux. Ce contraste peut être de nature temporelle (  $TT < TU$  ) ou aspectuelle (  $TT=Tu$  mais  $T_{sit} < TT$  ). Dans tous les cas, une des fonctions de la morphologie émergente est paradoxalement d'exprimer un contraste entre deux situations proches, comme par exemple un événement et sa cause, ou entre le fait de dire et le dit, ou encore le surgissement d'un commentaire au moment de la narration concernant l'exactitude des faits rapportés. Si le contraste est exprimé à travers la variation morphologique, la proximité inhérente à ces situations peut être implicite en raison de l'enchaînement de deux propositions. C'est ce qu'on appelle un mode d'enchaînement paratactique. Cette proximité peut aussi être explicitée au moyen d'une proposition subordonnée, auquel cas on a affaire à un mode d'enchaînement hypotactique. En fait, entre ces deux façons de dire, on observe chez l'apprenant des stades intermédiaires avec le développement de moyens linguistiques à fonction contrastive et une organisation particulière de l'énoncé. Si la subordination se développe dans des contextes de référence au passé, c'est donc parce qu'une fonction de la subordination consiste, en rapprochant deux énoncés morphologiquement marqués de façon distincte, c'est à dire exprimant un contraste temporel ou aspectuel, à renforcer ce contraste. La subordination contribue par conséquent à l'expression du contraste aspectuo-temporel. C'est pourquoi on la retrouve dans trois types de situations déjà mentionnées ci-dessus.

Dans le premier cas qui correspond aussi chronologiquement à la première émergence de la subordination, il s'agit d'exprimer un contraste entre un événement et sa cause comme en (5.41) :

(5.41.) NOR2, récit oral

l'agent de police [ema] l'homme  
**parc' qu'il [vole]** le pain

ce passage se distingue de l'organisation de l'information et des moyens linguistiques déployés dans des récits de première année tels :

(5.42.) MAY1, récit oral

le monsieur [se] moi  
l'ager de police [em] la dame

(5.43.) MAT1, récit oral

charlie chaplin dit non ce n'est pas elle c'est moi  
et la police émène charlie chaplin

La relation causale entre les événements n'est pas explicitée dans ces récits de première année. En deuxième année, la même scène est rendue avec des moyens différents: si le contenu propositionnel ne change guère, l'ordre des propositions en revanche est inversé, avec l'expression de la relation de cause au moyen du subordonnant *parce que*. Cette intégration syntaxique des deux énoncés s'accompagne d'un contraste morphologique entre le verbe de la première proposition [ema] et le verbe de la deuxième proposition [vole]. La subordination ici renforce le lien de dépendance entre les deux énoncés en même temps qu'elle souligne la distinction morphologique.

Dans le deuxième cas d'occurrence conjointe de la subordination et de la morphologie du passé, c'est à dire lors de l'expression du discours rapporté et du contraste entre le dire du présent de la narration et le dit passé, la subordination joue également un rôle d'accentuation du contraste sémantique véhiculé par la morphologie émergente.

(5.44.) ANT2, récit oral

des gens **dit** à le boulanger  
**que** la fème **a port prendr prendré** oder so le bagueette

L'apprenant ici exprime les propos du personnage qui dit un événement passé. La subordination permet de distinguer le dire et le dit, le présent du dire et le passé du dit.

Dans le dernier cas enfin, la subordination se développe lorsque l'apprenant exprime un commentaire méta-narratif concernant l'exactitude des informations narrées comme dans l'exemple ci-dessous :

(5.45.) EYS3, récit oral

après quelque temps...  
je ne sais pas  
je crois  
qu'il y avait un accident

A ce stade l'apprenant exprime un doute au moment de la narration (*je crois*) concernant une scène du film (*il y avait un accident*). La subordination ici corrobore le contraste temporel déjà encodé par la morphologie.

Le contraste morphologique ne suppose pas la subordination. Cependant on peut avancer que la subordination en rapprochant deux énoncés qui ne réfèrent pas au même intervalle temporel a pour conséquence de précipiter l'émergence d'un moyen linguistique qui souligne ce contraste temporel. Dans les récits observés ce moyen contrastif est la morphologie. Quant aux cas de non-marquage, nous considérons qu'il s'agit de ratés caractéristiques des phases d'émergence.

### **2.3.3. Extension du domaine du PC et apparition de l'IMP**

Au niveau 3, on assiste à deux phénomènes nouveaux : le développement des temps du passé dans des contextes facultatifs et des tentatives d'ancrage du récit au passé comme c'est le cas des récits d'Eyssan et de Daniela. En effet, les récits des deux autres apprenants sont ancrés au présent et ne présentent aucun temps du passé. Globalement, on remarque donc une plus grande hétérogénéité non seulement dans l'organisation de l'information dans le récit mais aussi dans l'ancrage temporel du récit et le développement morphologique. Toutefois, même les récits au présent portent les marques concomitantes au développement des temps du passé et de l'imparfait observé dans quelques récits, à savoir ici l'apparition emblématique de formes non fléchies. Le dérèglement morphologique précède donc l'émergence des formes cibles de passé composé et d'imparfait.

Les tentatives d'ancrage au passé des récits de Daniela et Eyssan ne se traduisent pas par un emploi uniforme des temps du passé, mais plutôt par des tentatives d'exprimer le fait que les situations du film se sont déroulées dans un intervalle temporel qui précède le moment de la parole. Chez Eyssan, cette tentative se traduit par un premier énoncé de présentation des personnages à l'imparfait :

(5.46.) EYS3, récit oral

a. d'accord ok **il y avait** un homme  
qui s'appelle Charlie Chaplin

puis l'apprenant hésite à propos d'un terme :

b. <il est très m très m comment je dis ça> [//]  
<il est très m euh à allemand comment c'est  
é difficile ah

et il finit par reprendre la narration en ancrant cette fois son récit au présent :

c. **il a** un homme qui s'appelle Charlie Chaplin  
**il y a** un femme  
qui est très très  
en anglais c'est poor.

Quant à Daniela, elle commence par présenter les personnages avec un ancrage au présent :

(5.47.) DAN3, récit oral

a. il y a un fille une dame et un patisserie et un homme.

Puis les situations suivantes sont exprimées au moyen d'une forme aux + verbe :

b. il [a port] des croissants et keske  
et la dame **il y a elle a klauen@s**  
**elle a.**  
→ elle a volé.  
elle **a volé** des croissants des brot@s

puis les situations sont alternativement encodées au moyen de aux + verbe ou passé composé et du présent :

c. et vend scheise@s [ := g merde] weglaugen@s [ := partir] elle.  
→ elle s'enfuit elle part.  
oui oui  
**et une dame a vu ça**  
et dit à la patisserie  
**cette dame elle [a port]des croissants des brota**  
et ce nom [vole] a lui  
**et cette dame qu'elle [a port] des croissants**  
elle crash avec un autre nomm  
et elle tombe à la boden@s  
et le patissier appelle le police ja@s



et eum le police <a euh arrivé> [//] est arrivé

La fréquence d'emploi du passé composé suffit-elle pour parler d'ancrage au passé ? En fait, rien ne nous assure que le passé composé ici signifie un déplacement du moment topique (TT) avant le moment de la parole (TU).

Un autre élément important à ce stade de développement est donc que les temps du passé, contrairement à certaines attentes, ne se développent pas dans le contexte jusqu'à présent privilégié de la délation du vol du pain mais dans d'autres contextes. Au stade 2, les occurrences dans le récit d'une forme analytique (*a port*) ou de ce qu'on peut appeler un participe passé (*compris, prendré, pris*) sont limitées dans le récit, si bien qu'il est difficile de s'apercevoir d'une quelconque régularité d'emploi, si ce n'est que le passé composé se trouve dans la moitié des occurrences dans la scène de délation du vol du pain avec une valeur d'antériorité. Au niveau 3, les récits de Eyssan et Daniela présentent plusieurs occurrences des temps du passé : 11 occurrences, toutes au passé composé dont 1 cas défectif pour Daniela, et 8 occurrences, 4 cas de passé composé et 4 cas d'imparfait pour Eyssan. Cette augmentation devrait nous permettre de tester quelques hypothèses quant à aux principes de distribution de ces temps et de déterminer ainsi quelques régularités d'emploi. La tableau ci-dessous tente de synthétiser les résultats de quatre hypothèses : (i) l'apprenant emploi le PC et l'IMP pour marquer un contraste temporel, la référence au passé (hypothèse temporelle) (ii) l'apprenant emploie le PC et l'IMP pour exprimer un contraste aspectuel perfectif vs imperfectif, (hypothèse aspectuelle) (iii) l'apprenant emploie le PC et l'IMP selon qu'il évoque la trame ou l'arrière plan (hypothèse discursive), (iv) l'apprenant emploie le PC et l'IMP en fonction de l'*Aktionsart* du verbe (hypothèse lexicale).

**Tableau 5.7.** Hypothèses sur la distribution du PC chez Daniela

	11 PC		
<b>TT, TU</b> temps tense	TT=TU 6/11		TT< TU 5/11
<b>TT, Tsit</b> aspect grammatical	TSit<TT : parfait 3/11	Tsit incl. TT : perfectif 3/11	Tsit incl. TT :perfectif 5/11
plan discursif	6/11 en trame, 5/11 en arrière plan (= tous passé perfectif) dont 3 discours rapporté		
lexique verbal/ aspect lexical	<i>klauen, arrivé, venu</i>	<i>di, souri, lächelt</i>	<i>vu, port (2 x), aider, klauen</i>

**Tableau 5.8.** Hypothèses sur la distribution de PC et IMP chez Eyssan

	<b>4 PC</b>	<b>4 IMP</b>	
<b>TT, TU</b> temps	2 TT= TU	2 TT< TU	2 TT< TU (a) 1 TT= TU (b) 1 TT> TU (c)
<b>TT, Tsit</b> aspect grammatical	1 parfait : Tsit< TT 1 imparfaitif : TT incl. TSit	1 perfectif 1 imparfaitif	(a): imparfaitif (b): perfectif (c) : prospectif
plan discursif	1 trame, 3 arrière-plan dont 2 discours rapporté	3 arrière plan 1 trame (b)	
lexique verbal/ aspect lexical	<i>paye (pa), été (imp), trouvé (pe), cherché (imp)</i>	<i>il y avait (2 x) c'était (2 x)</i>	

Légende : *pa*, parfait ; *imp* : imparfaitif ; *pe* : perfectif.

Les résultats de nos investigations ne sont guère concluants. Aucune régularité nette ne se dessine. Ceci peut être lié à la démarche heuristique, c'est-à-dire à la difficulté méthodologique d'interpréter des données d'apprenants d'un point de vue sémantique, en ce qui concerne les hypothèses de l'aspect et du discours comme nous l'avons souligné au chapitre 2, mais aussi concernant les valeurs temporelles et aspectuelles de ces formes verbales émergentes. Nous les déduisons en référence au contexte extralinguistique (le film) et au cotexte (les éléments périphériques au verbe et à l'énoncé), mais souvent, des ambiguïtés demeurent quant au sens que l'apprenant confère à son propre propos.

#### **L'emploi du passé composé**

Le passé composé déjà apparu dans des récits d'apprenants de deuxième année est le seul temps du passé employé par Daniela alors qu'il est accompagné chez Eyssan de l'imparfait. On peut penser que la présence de l'imparfait dans le récit n'est pas sans incidence sur l'emploi du passé composé, tant en ce qui concerne ses valeurs sémantiques (affinités temporelles, perfectives ou imperfectives) et discursives que le nombre de ses occurrences. Par exemple, Daniela emploie 11 passé composé dans son récit et Eyssan seulement 4. Au-delà de ces indices quantitatifs, on peut avancer qu'il existe d'autres différences d'emploi mais aussi quelques régularités. En effet, dans les deux récits, le passé composé exprime autant la référence au présent de l'action (TT= TU) que la référence au passé (TT< TU). Cette double fonction temporelle du passé composé apparaît donc dans les deux récits. Quant à la fonction aspectuelle du passé composé exprimée dans les récits, on observe une plus grande diversité dans le récit d'Eyssan que dans celui de Daniela. Daniela semble exprimer la fonction de

parfait et de perfectif du passé composé tandis que dans le récit d'Eyssan, le passé composé, qui cohabite avec l'imparfait, exprime, en plus, l'imperfectif.

### *Le récit de Daniela*

Est-ce que l'analyse de la distribution du passé composé chez Daniela nous permet de déceler une certaine logique ? Dans le récit de Daniela, on observe que lorsque le passé composé a une valeur temporelle de présent, il peut avoir deux valeurs aspectuelles : parfait (Tsit < TT) et perfectif (Tsit inclus dans TT). Par ailleurs, tous les passé composé ayant une valeur de présent désignent, quelle que soit leur valeur aspectuelle, des situations ou actions de premier plan dans le récit. Il s'agit des actions et réactions des personnages (*di, souri, lächelt, klauen*) et de leurs déplacements (*arrivé, venu*). De la même façon que les valeurs de parfait et de perfectif ne sont pas systématiquement associées à un niveau discursif (premier plan/arrière plan), elles ne sont pas non plus systématiquement associées à un type de situation ou à un aspect lexical particulier. La fonction perfective du passé composé lorsque celui-ci a une valeur temporelle de présent est certes associée à des verbes atéliques (*di, souri, lächelt*) mais la fonction parfait du passé composé est aussi bien associée à des verbes téliques (*arrivé, venu*) qu'à un verbe atélique (*klauen* : voler).

Les passé composé à valeur de présent désignent donc des actions de premier plan. Inversement, les passé composé ayant une valeur de passé indiquent des actions d'arrière plan. Parmi les 5 actions d'arrière plan (*vu, port (deux fois), aidé, klauen*), 3 font partie du discours rapporté : elles désignent des actions passées que rapporte un personnage. Tous les passé composé à valeur de passé ont une valeur perfective. De plus, tous les passé composé à valeur passé et donc perfective sont associées à des types de situation atélique : *voir un homme, prendre un pain, aider quelqu'un*. Selon Mitko (2000) cette combinaison entre des verbes atéliques que Mitko pour sa part appelle des verbes à dynamique moyenne comme c'est le cas de *voir, aider, prendre* et *voler* et l'aspect perfectif est statistiquement aussi probable dans l'emploi natif qu'une combinaison avec l'aspect imperfectif. Mitko souligne également que dans ces cas de figure, le recours au contexte est d'autant plus important pour analyser ces formes verbales. Cependant le contexte dans ces récits d'apprenants est également soumis à interprétation, d'où notre difficulté de déterminer la valeur de ces formes verbales.

En résumé toutefois, l'hypothèse la plus tangible est que le PC possède deux fonctions temporelles qui le destinent à occuper deux places dans le discours : une distinction est opérée entre la trame du récit, les situations qui font avancer le récit et expriment le présent, et les autres, autrement dit les

situations d'arrière-plan qui font en fait référence au passé. En somme, le PC côtoie le présent au premier plan mais il occupe seul l'arrière-plan du récit.

#### *Le récit d'Eyssan*

Comme c'était le cas du récit de Daniela la moitié des PC employés par Eyssan expriment le présent et l'autre moitié le passé. Cependant les valeurs aspectuelles associées aux valeurs temporelles ne sont pas les mêmes que dans le récit de Daniela. Deux valeurs différentes sont associées aux PC ayant une valeur de présent. Dans un cas, le PC recouvre une fonction de parfait et dans l'autre une fonction d'imperfectif.

Les PC ayant une valeur temporelle de passé ont aussi deux valeurs différentes : dans un cas il s'agit d'un perfectif et dans l'autre d'un imperfectif. Le PC dans ce récit est implanté à une exception près dans l'arrière plan. Les faibles occurrences du PC ne nous permettent pas de déceler ici une combinaison privilégiée entre l'aspect grammatical et l'aspect lexical.

#### **L'emploi de l'imparfait**

Les 4 occurrences de l'imparfait dans le récit d'Eyssan ne montrent aucune régularité puisque l'imparfait a une valeur temporelle tantôt de passé (à deux reprises), tantôt de présent et même de futur. Ces valeurs temporelles sont associées à des valeurs aspectuelles également non régulières puisque le passé est imperfectif, le présent perfectif et le futur hypothétique.

Même si l'IMP a dans la moitié des 4 cas une valeur de passé imperfectif, on constate qu'une certaine indétermination règne en ce qui concerne son emploi. Chez Eyssan, les occurrences de l'IMP à valeur passé et imperfective se situent à l'arrière plan et concernent des verbes d'état (*c'était, il y avait*).

On remarque que les arguments du verbe déterminent davantage l'aspectualité de l'énoncé que le marquage morphologique : *il y avait un homme et une femme* désigne une situation imperfective en raison de la mention des personnages alors que l'énoncé *il y avait un accident* désigne une situation perfective en raison du caractère ponctuel et borné que suppose la mention de l'accident. Dans ce dernier exemple, on peut remarquer en référence au modèle de Schwall (1991) exposé au chapitre 4 (Figure 4.1) un conflit entre le marquage explicite et grammatical de l'aspectualité (IMP) et l'aspectualité micro-syntaxique résultant des caractéristiques des actants (un accident). De tels conflits

peuvent signifier une phase transitoire de développement linguistique comme cela a déjà été montré dans le domaine de la temporalité.

En résumé, on remarque que le PC à ce stade de l'apprentissage de Eyssan a, comme c'est le cas de Daniela, une double fonction temporelle et une double implémentation discursive puisqu'il peut aussi bien encoder des situations de la trame que des situations de l'arrière plan. L'imparfait ne semble pas obéir à une logique particulière si ce n'est qu'il est exclusivement associé aux présentatifs *c'était* et *il y avait*.

On peut enfin souligner l'apparition dans ces deux récits de troisième année, de deux phénomènes nouveaux. D'une part nous observons l'apparition chez Daniela d'une première variation au niveau de l'auxiliaire entre *avoir* et *être* :

(5.48.) DAN3, récit oral

a. il y a un fille une dame un patisserie et un nom  
il [a port] des croissants et keske  
et **la dame il y a elle a klauen** [ := g voler]

b. le nom aide cette dame et dit  
**je suis klauen cette croissant**

c. et le patissier appelle le police  
et le police <**a arrivé**> [//] **est arrivé**

Ce dernier énoncé traduit une auto-correction de l'apprenante au niveau de l'auxiliaire qui suppose une préférence pour l'auxiliaire *être* dans cet énoncé. Ce phénomène suppose par conséquent que l'apprenante fait une distinction entre *la police a arrivé* et *la police est arrivé*. L'hypothèse lexicale selon laquelle l'auxiliaire *être* est préférentiellement employé avec un verbe de déplacement ne fonctionne pas en raison de l'emploi du verbe *être* avec le verbe *klauen* qui signifie voler. On pourrait alors penser que l'auxiliaire être a une valeur spécifique de parfait, d'accompli du présent, ou de résultatif comme dans l'énoncé *je suis klauen* qui signifierait <je suis le voleur>. Cette hypothèse est confirmée par l'emploi de l'auxiliaire *avoir* dans l'énoncé *elle a klauen* qui contraste avec l'amorce de l'énoncé *il y a* de la même façon que *a* et *est* contrastent dans l'énoncé *la police a/ est arrivé*. On peut ainsi avancer que dans le système intermédiaire de Daniela, il existe des auxiliaires à valeur de présent comme *il y a* et *je suis* et des auxiliaires à valeur de passé comme *elle a*. Un tel système intermédiaire d'auxiliaires n'est pas sans rappeler le développement de la temporalité dans les lectes d'apprenants non scolaires tels qu'analysés par Starren (2003), même si la forme et la fonction de ces marqueurs intermédiaires sont distincts de ceux observés dans les lectes des apprenants arabophones du français

dans lesquels par exemple l'apparition d'un auxiliaire en position préverbale possède une valeur aspectuelle et non temporelle comme cela semblerait être le cas ici.

D'autre part, on relève dans le récit d'Eyssan le développement de la modalité avec l'apparition de verbes comme *je crois* relatifs à la position de l'énonciateur par rapport à l'énoncé et *il veut il peut* exprimant les dispositions psychiques des personnages. Ce développement peut-on penser n'est pas sans incidence sur le développement de la morphologie dans la mesure où l'on sait d'après des études antérieures sur le développement de la morphologie verbale que l'imparfait se développe prioritairement sur les verbes *être* et *avoir* puis sur les verbes modaux. Ici ce n'est pas le cas dans le récit de Eyssan mais le développement de ce type de verbe constitue un préalable à l'extension de l'imparfait de la même façon que le développement du lexique de procès est un préalable au marquage au passé des actions passées. Nous verrons au niveau 4 si le développement de l'imparfait se poursuit en affectant les modaux.

## 2.4. Niveau 4 : vers un ancrage au passé

Sur 7 récits recueillis à ce niveau, 6 présentent des formes de temps du passé. Par conséquent, l'emploi des temps du passé est plus fréquent que dans les stades précédents. Parallèlement à ces « avancées morphologiques », on remarque également la présence surprenante de nombreux verbes non fléchis.

En quatrième année, contrairement aux observations faites en troisième année, la scène de la délation n'est pas esquivée. Dans la majorité des récits, elle est exprimée au niveau de l'énoncé au moyen du passé composé, comme nous l'avons souligné dans les exemples ci-dessous:

(5.49.) ANN4, récit oral

( ) et l'homme dit  
non [se] n'est pas elle  
c'est moi  
qui **a volé** le pain

(5.50.) AID4, récit oral

( ) mais boulanger [e] dit  
que la fille **a volé** le pain

(5.51.) LEO4, récit oral

mais il y a une autre dame  
qui **a vu**  
que la fille **a volé** le pain

(5.52.) GRE4, récit oral

mais le boulanger dit le gendarme  
que le femme [**vole**] le pain

Le point commun entre ces passages est non seulement l'emploi du passé composé, mais également l'emploi du passé composé dans une proposition subordonnée, voire dans deux propositions subordonnées enchaînées ce qui confirme la tendance observée jusqu'ici d'un développement syntaxique parallèle au développement morphologique.

L'énoncé (5.52) de Gregor soulève à nouveau la question suivante : cette forme indique-t-elle un progrès par rapport à [vol] que l'on assimile à un présent ou une régression ou un stade antérieur ? [vole] renvoie-t-il à un participe passé ou à un infinitif ? Nous pensons que [vole] est un passé composé sans auxiliaire, autrement dit une forme verbale faisant référence au passé, soit une forme fléchie car elle indique le développement en cours du passé composé. A cela, nous voyons plusieurs raisons. D'abord la présence du passé composé chez d'autres apprenants du même groupe dans ce même contexte pourrait suffire à nous indiquer que [vole] est une forme intermédiaire dans la réalisation du PC. Ensuite, si l'on observe de plus près le récit de Gregor et les conditions d'émergence des deux premiers énoncés (en 5.52) on trouve un argument supplémentaire selon lequel l'absence d'auxiliaire est un défaut de réalisation inhérent à ce stade mais qu'on est bien en présence d'un temps passé, soit d'une forme à nos yeux et du point de vue de l'apprenant morphologiquement marquée qui ne mérite pas l'appellation de forme verbale non fléchie. Remarquons d'ores et déjà que cette réalisation du passé composé est fréquente dans les activités d'apprentissage en classe alors que le focus du cours et l'attention des apprenants sont centrés sur la formation du passé composé. Nous y reviendrons au chapitre 7.

(5.53.) GRE4, récit oral

o fême [vole] un pain  
 a (fait ostensiblement une pause intonatoire) [vole]un pain

Les deux énoncés ci-dessus constituent les deux premiers énoncés du récit de film de Gregor. L'apprenant se reprend et modifie son énoncé au niveau du verbe : [vole] devient [a vole]. Ajoutons à cela un accent fort sur l'auxiliaire et une pause intonatoire longue entre [a] et [vole]. La question qui se pose à nous est de savoir si cette modification est d'ordre formel ou temporel. En d'autres termes, le changement entre les deux énoncés est-il un changement de perspective temporelle, soit le passage d'un énoncé formellement atemporel avec une forme non finie du verbe donc un marquage par défaut au présent de la narration, à un marquage temporel cette fois avec l'emploi dans le deuxième énoncé d'une forme fléchie donc temporelle et précisément au passé. Ou bien s'agit-il non pas d'un changement temporel mais d'un maintien temporel et d'une explicitation formelle, soit le passage d'un ancrage au passé avec une réalisation au moyen de [vole], réalisation que l'apprenant reprend immédiatement (peut-être en raison de l'interlocuteur francophone qu'il regarde alors) à une conceptualisation toujours au passé mais avec les moyens conventionnels : l'apprenant se reprend ainsi en ajoutant devant [vole] l'auxiliaire conformément à ce qu'il convient de faire. Nous penchons pour la deuxième interprétation, ce qui nous amène à nous interroger sur les raisons de l'omission de l'auxiliaire alors qu'en allemand par exemple le *Perfekt* se construit formellement de façon identique. A d'autres occasions, on observe que les apprenants commencent par dire l'auxiliaire, puis n'arrivent pas, par méconnaissance du terme, semble-t-il, à dire le participe et donc le disent en allemand. Il s'agit là, à notre sens, d'un autre type de production ou d'une autre réalisation ou non-réalisation du passé composé comme chez Sahra par exemple.

(5.54.) SAH4, récit oral

Charlie Chaplin aime le fille  
 parce que le police a  
 sie festgenommen hat

Une apprenante au niveau 2 (Hilal) emploie déjà un verbe en langue source pour le passé composé. Ce constat doit également être rapproché du constat selon lequel l'enseignement du passé composé a une influence sur le développement du passé composé à court terme comme nous l'avons vu avec les récits des apprenants ayant été exposés au passé composé. Cela ne remet pas en cause ce constat mais



montre que sur le long terme, alors que la formation du passé composé est un thème lourdement abordé en classe, la partie fléchée de la forme analytique du PC est fortement encline à tomber.

Nous n'avons analysé que l'exemple de Gregor mais ce n'est pas un cas isolé : l'émergence du passé composé s'accompagne d'une réalisation alternativement avec et sans auxiliaire et d'une alternance entre le passé composé et le présent. Ceci nous conduit à nous interroger sur la valeur du passé composé et sur les raisons de son émergence à certains endroits autres que la scène de référence obligatoire dans le récit.

#### 2.4.1. L'emploi du PC

Comme nous l'avons déjà souligné, le PC n'est pas employé au sein d'un discours uniformément conçu au passé. Les occurrences du PC doivent encore être comprises (si l'on exclut pour l'instant le récit de David) comme des phénomènes non plus isolés mais néanmoins sporadiques. On a souvent tendance à vouloir attribuer une valeur à toutes les formes du PC. Le principe *One to One* est d'ailleurs selon Andersen un principe qui guide les apprenants dans leur acquisition des temps verbaux. Seulement, on va s'apercevoir qu'un temps verbal peut recouvrir plusieurs valeurs lors de ses premières occurrences dans les langues d'apprenants. Nous allons à présent observer l'usage du PC que font les divers locuteurs de l'échantillon de la quatrième année.

##### **Sahra**

Dans le récit de Sahra, on rencontre deux occurrences de passé composé alors que les autres verbes sont au présent ou à l'infinitif.

(5.55.) SAH4, récit oral

dix jours après ils voient aussi  
et la fille **a trouvé** un maison pour la fille et charlie chaplin  
et elle parle  
elle raconte que c'est comme au paradis

La forme verbale *a trouvé* fait manifestement référence au passé avec une valeur perfective attribuée à la situation. Seulement nous ne pouvons pas nous assurer qu'il s'agit bien ici d'un emploi autonome et non d'une lecture de la fiche distribuée.

Une autre occurrence du passé composé apparaît au début du récit :

(5.56.) SAH4, récit oral

charlie chaplin **a vu** un fille qui prendre un baguette  
 et charlie chaplin aime le fille  
 et parce que le police a \*sie festgenommen hat\*  
 → *prendre*  
 prendre le fille  
 et il veut aider le fille  
 et il all[e] dans un restaurant...

Cette forme de passé composé dans une proposition principale contraste à la fois avec l'infinitif *prendre* dans la proposition relative adjacente et avec le temps présent du verbe *aime* de la proposition suivante. On peut interpréter ce récit de la façon suivante : l'apprenant narrateur rappelle des faits antérieurs au moment de la parole (TU) qui, dans le récit de fiction, est aussi le moment topique lorsque le récit est ancré au présent, ce qui semble être ici le cas si l'on en juge à l'alternance entre le présent et l'infinitif dans la trame. Le passé composé *a vu* ici est donc bien une référence au passé d'un personnage principal, lorsque Charlie Chaplin a vu la fille voler le pain, ce qui est d'ailleurs une représentation erronée du film, dans un récit dont le commencement est envisagé à partir du moment où le même personnage, Charlie, part à la recherche de la fille qu'il a vue auparavant. Dans cette organisation globale un peu particulière du récit, *a vu* fait référence à un événement passé perfectif. Une question se pose toutefois à nous : quel est le lien entre la situation antérieure exprimée par *a vu* et la situation suivante, *charlie chaplin aime la fille* ? On peut penser qu'il s'agit d'une relation de cause à conséquence non explicitée : quand il a vu une fille...il est tombé amoureux d'elle, de la même façon que l'on rencontre dans les énoncés suivants une même relation de cause à effet qui pourrait exprimer sous une autre forme cette même idée : *parce que la police a sie festgenommen hat* (= l'a arrêtée) et *il veut aider la fille* et qui cette fois est explicitée. Le parallélisme est frappant puisqu'on rencontre là aussi un passé composé mais amorcé seulement en français et finalement remplacé par une forme verbale analytique en langue ressource, l'allemand ici. Il se peut donc que l'emploi du passé composé soit lié à cette relation de cause, dans le passé, à effet, dans le présent, qui incite à contraster les deux situations. De la même façon une relation de but est exprimée un peu plus loin avec là aussi l'émergence d'un temps analytique mais en allemand :

## (5.57.) SAH4, récit oral

il manger beaucoup  
 mais il ne payer pas pour le repas  
 et **hat das gemacht** [:= g a ça fait]  
**pour le police prendre lui**

Deux énoncés ici sont mis en relation : l'expression de l'action et l'expression du but de l'action avec un contraste formel au niveau du prédicat *hat das gemacht* qui exprime, en langue ressource, un passé versus une forme infinitive qui exprime un futur. Au niveau du récit on peut penser que là aussi ce passage explicatif constitue l'arrière plan ou une parenthèse narrative visant à expliciter les motifs de l'action du personnage. On remarque donc que ces relations discursives sont propices à l'emploi du passé.

**Leonie**

Le récit de Leonie comporte 4 passé composé : *a volé* (2 fois), *a dit*, *a vu*, tous situés dans le premier tiers du récit. Ces passé composé ont une valeur tangible d'événement. En ce qui concerne leur ancrage temporel, il est beaucoup plus difficile de porter un jugement définitif : en effet cela dépend de l'ancrage du récit. Soit on considère que l'apprenante mentionne les événements dans leur ordre chronologique, ce qui est tout à fait envisageable : il y a une fille, il y a un homme la fille vole un pain parce qu'elle est seule et affamée, charlie veut l'aider et elle refuse... dans ce scénario les verbes sont de deux types il y a les verbes d'action d'un côté et les verbes d'inaction que sont les verbes d'état et les modaux. On peut penser qu'avec un ancrage présent, le PC sert à marquer la différence entre ces deux types de verbe, puisque tous les verbes d'actions sont au PC tandis que les autres sont au présent. Toutefois, on peut aussi penser, comme c'est le cas du récit de Sahra, que ce récit traduit une perspective particulière dans laquelle le narrateur considère que certains événements constituent une explication à d'autres événements de premier plan et il procède dans un premier temps au rappel des événements considérés comme explicatifs de la suite, à savoir le comportement suspect de charlie pour se faire arrêter par la police, le vol de la fille et la scène de la délation, autant d'événements passés par rapport au repas de Charlie dans la cafétéria et qui dans le récit sont encodés au passé. Dans ce cas de figure on peut s'étonner que les autres verbes ne soient pas au passé mais on peut aussi penser que cela traduit un stade intermédiaire où l'imperfectivité est exprimée au moyen d'un présent par défaut. Il existe donc deux explications à ce phénomène observé chez Leonie qui toutefois ne remet pas en cause une certitude : le PC encode l'événementiel. Mais pas tout l'événementiel car, comme nous l'avons vu, ces quatre temps du passé sont concentrés dans le début

du récit. Or il est fait mention d'événements ensuite au moyen du présent. Ce constat tend à nous faire penser que l'emploi du passé est lié à une organisation particulière du récit de film.

### **Aida**

Le récit de Aïda comprend 8 occurrences du passé composé dont deux défectifs, concentrés pour 5 d'entre eux dans le premier tiers du récit puis concernant les trois autres dans des contextes isolés : lorsque la police arrive au restaurant et lors de l'accident. Le premier ensemble de passé composé se situe donc dans les premiers énoncés constitutifs du récit de film, ce qui n'est pas sans rappeler la situation déjà observée dans le récit de Leonie. Dans ce passage le passé composé encode effectivement l'événementiel, ce que Vet (2000) appelle aussi l'éventualité en référence au terme anglais *event*. Alors que certains événements sont clairement assignés à un intervalle passé, d'autres peuvent être interprétés de deux façons : en effet, soit on considère qu'ils font référence au passé, ce qui va de pair avec une organisation particulière du récit déjà évoquée auparavant, un commencement arbitrairement différé de la narration avec un rappel d'événements antérieurs, soit on pense que les verbes encodés au passé composé expriment une différence aspectuelle ou du moins la renforcent puisque les types de verbes en présence dans cette première partie du récit se distinguent en deux catégories : les verbes d'action d'un côté et les autres, modaux, présentatifs, les verbes d'action étant au passé composé et les autres au présent.

Les trois autres occurrences du passé composé s'insèrent dans le récit des événements du film, ils expriment le surgissement d'un événement, lorsque le policier arrive dans le restaurant et lors de l'accident :

#### (5.58.) AID4, récit oral

a. il mange beaucoup mais lil a pas d'argent pour payer  
**et il a trouvé** je pense le meme l'agent de police

b. monsieur chaplin trouve ce fille  
et après un temps **il parti** dans cette voiture **et couru**  
parce qu'il ne veut pas [garde]

Ces verbes ne font pas référence à une situation passée mais bien à de l'événementiel comme c'est le cas dans le début du récit si l'on retient une des deux hypothèses avancées. Le passé composé viserait ainsi à mettre certains événements en valeur dans le récit. Ces formes verbales contrastent avec des formes au présent et non fléchies, on retrouve des oppositions de type de situation entre des

situations dynamiques (parti, couru) et des situations moins dynamiques (parle, demande, trouve) (cf Mitko 2000 pour l'échelle de dynamicité, exposée au chapitre 4). Le passé composé dans le récit de Aïda a donc deux valeurs, une valeur de passé perfectif bien identifiable et une valeur d'événement présent, surgissant spécifique à ce stade de développement.

**Anna**

Le récit d'Anna est caractérisé par la présence de deux passé composé employés avec le verbe *voler* et de verbes non fléchis (*rencontrer* et *fuir*) ainsi que de verbes au présent, parmi lesquels *dire*, *habiter*, *aller*, *avoir* et le modal *vouloir*. Les deux passé composé surgissent au début du récit pour référer à l'événement du vol du pain. Comme nous l'avons déjà souligné précédemment il est délicat de trancher quant à la valeur temporelle ou aspectuelle de la morphologie car le passé composé fait référence à un événement qui contraste avec le présent :

(5.59.) ANN4, récit oral

une fille seule et affamée **a volé** un pain  
parce qu'elle n'a pas d'argent

En effet, si l'on considère que l'apprenant ancre ce début de récit au passé on peut également penser que le couple passé composé /présent traduit une opposition aspectuelle au passé de type perfectif/imperfectif où le passé imperfectif est encodé au moyen d'un temps présent. Soit on considère que le récit est ancré au présent comme en témoigne le reste du récit qui ne fait plus cas de temps du passé et à ce moment là, le passé composé exprime un accompli du présent, soit un parfait ou un passé perfectif qui fait office de rappel de l'événement antérieur dans un récit dont le début est arbitrairement fixé après le vol du pain. La deuxième occurrence du passé composé est en revanche une référence explicite au passé. Le contexte discursif n'autorise en fait qu'une seule interprétation :

(5.60.) ANN4, récit oral

et l'homme dit  
non sé n'est pas zelle c'est moi qui **a volé** le pain

Dans l'énoncé ci dessus *a volé* fait référence à un événement inscrit dans un intervalle temporel antérieur à celui évoqué précédemment. Il s'agit là d'un passé perfectif.

**Gregor**

Le récit de Gregor fait état de deux occurrences du passé composé dont la réalisation est, pour l'un d'eux, très consciente puisqu'il s'agit d'une auto-correction :

(5.61.) GRE4, récit oral

o fème [vole] un pain  
a [vole] un pain  
et le gendarme....

On peut penser qu'il s'agit bien, dans cet extrait déjà analysé précédemment, d'une référence au passé dans un récit conçu comme une narration des scènes principales dans laquelle l'évocation de la scène du vol, indispensable à la compréhension de la suite des événements, nécessite d'être rappelée. C'est dans ce contexte que le narrateur emploierait le passé composé.

La deuxième occurrence est un passé composé défectif qui surgit lors du récit de la délation :

(5.62.) GRE4, récit oral

le boulanger dit le gendarme  
que le femme [vole] le pain  
et il \*tut sie\* (la met) dans la voiture

Il s'agit là sans aucune ambiguïté d'un passé perfectif.

**David**

Le récit de David se distingue nettement des autres récits de l'échantillon d'apprenants avancés au sens où il est ancré au passé (TT<TU) au moyen du passé composé, de l'imparfait et du plus que parfait. Dans une première partie du récit toutefois, l'apprenant présente le film dans ce qu'il a de spécifique :

(5.64.) DAV4, récit oral

c'est un film de charlie chaplin  
 vous connaissez peut-être cette personne  
 un film dans lequel **personne a parlé**  
 il y avait seulement des images et pas couleur dans le film seulement noir et blanc  
 c'est un vieux film  
 et très vite **les personnages sont toujours marchés** comme ça

Dans ce début non narratif le passé composé contraste avec le présent et l'imparfait. *Personne a parlé* dans son opposition au présent de l'énonciation *vous connaissez* fait clairement référence au passé. L'opposition avec l'imparfait *il y avait seulement des images* est plus délicate à interpréter dans la mesure où *personne a parlé* et *il y avait seulement des images* renvoient à la même réalité extralinguistique : le fait que le film est muet. Seulement dans un cas l'apprenant l'encode au passé composé et dans un autre cas à l'imparfait. La différence explicative entre le premier et le deuxième énoncé réside dans le choix des termes de l'énoncé et notamment des verbes : *parler* dans le premier énoncé au passé composé, *il y a* dans le deuxième énoncé à l'imparfait. On peut penser que le passé composé est préféré dans le premier énoncé en raison de l'*Aktionsart* du verbe, lequel permet selon l'échelle de dynamicité de Mitko et en langue cible une association avec les deux temps du passé en français selon l'effet de sens souhaité. Le choix du passé composé est possiblement déterminé par la nature dynamique du verbe *parler*. La deuxième occurrence du passé composé dans ce premier passage confirme l'hypothèse de l'aspect. En effet l'apprenant narrateur souhaite souligner que le fait que les personnages dans le film de Chaplin marchent toujours rapidement valait également pour ce film-là : *c'est un vieux film et très vite//les personnages sont toujours marchés comme ça*. L'apprenant fait-il ici indubitablement référence au passé ? Nous sommes en mesure d'en douter en raison de la présence de *toujours* et du présentatif *c'est* qui précède. Il peut s'agir de la part de l'apprenant d'une présentation générale du film de Chaplin auquel cas ici le passé composé désigne une habitude soulignée d'ailleurs par *toujours* et par l'énoncé suivant *charlie chaplin a une moustache*, qui vaut encore pour l'intervalle présent soit le moment de la parole. Aussi la valeur temporelle de l'énoncé au passé composé est-elle ambiguë. Il se pourrait également que *sont toujours marchés* fasse référence au passé (les personnages marchaient toujours très vite) auquel cas le passé composé aurait une valeur imperfective. Nous penchons toutefois pour la première interprétation car nous supposons que le temps de cet énoncé est le même que celui des énoncés qui l'encadrent, soit le présent. Dès lors, l'emploi du passé composé peut être lié à l'aspect lexical du verbe (*marcher* versus *avoir* et *c'est*), à moins qu'il ne s'agisse d'une forme intermédiaire de la construction périphrastique *être en train de* : les personnages sont toujours en train de marcher comme ça. On peut donc encore parler d'une

certaine variabilité dans l'emploi du passé composé en contexte dans cette première partie non narrative du récit.

Dans la partie narrative du récit de David qui est ancrée au passé, le passé composé contraste essentiellement avec l'imparfait. On retiendra trois phénomènes : la valeur essentiellement perfective du passé composé en contraste avec l'imparfait, une valeur discursive déjà repérée chez Aida : plusieurs événements au passé composé expriment l'enchaînement, et l'emploi d'auxiliaires différents selon les verbes. Dans la partie narrative, le passé composé est le temps du passé le plus employé afin d'encoder les événements de la trame et il contraste avec l'imparfait qui encode les situations d'arrière plan comme dans les deux exemples suivants :

(5.65.) DAV4, récit oral

- a. dans ce film **il y avait** une femme qui **a volé** un pain  
et une femme **l'a vue**
  
- b. ils **ont vu** une maison avec une femme  
et **ils voulaient** être comme ça aussi  
et puis dix jours plus tard **elle a vu** charlie encore une fois

La valeur de passé perfectif du passé composé dans ce passage est confirmée par l'emploi du passé composé en série pour exprimer l'enchaînement des événements dans le temps:

(5.66.) DAV4, récit oral

la police **est venue**  
et **a dit**  
et ils **l'ont suivi** je crois  
et puis charlie chaplin **est venu**  
et il **a dit**...

Jusqu'ici nous avons essentiellement relevé des occurrences de passé composé contrastant avec un autre temps, présent, ou avec l'infinitif. Ce cas d'enchaînement du passé composé est nouveau et à considérer par conséquent comme une acquisition de la valeur discursive du passé composé. D'ailleurs l'apprenant relate essentiellement les événements du film sans développer l'arrière-plan et l'on peut se demander s'il ne s'agit pas d'une surgénéralisation de l'emploi de la fonction discursive du passé composé.

Une caractéristique de ce récit au passé composé est également la variation déjà observée dans le récit de Daniela au niveau 3 mais de façon épiphénoménale entre un auxiliaire *être* et un auxiliaire



*avoir*. La distribution est conforme à celle que ferait un locuteur natif (*est venue, s'est passé, se sont rencontrées, s'est arrêté, sont tombés*) à deux exceptions près : *ils sont vécu* et *ils sont marchés* si l'on admet qu'il s'agit d'un passé composé. Cependant on peut penser que cela peut être dû à une difficulté de réalisation phonologique de l'apprenant. La variation formelle de l'auxiliaire s'inscrit dans une dynamique d'acquisition formelle.

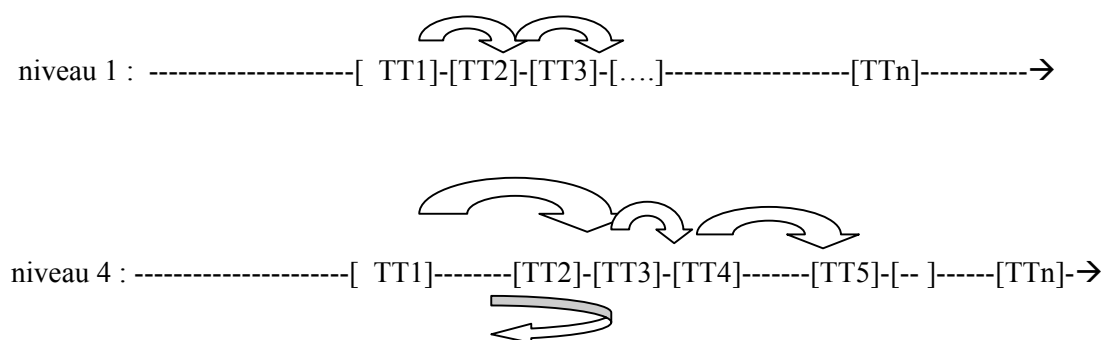
En ce qui concerne la valeur du passé composé dans le récit de David, on peut donc conclure qu'il recouvre de façon indéniable une fonction sémantique de passé perfectif et une fonction discursive de temps de la trame au passé. Cependant, il semble bien que le passé composé ait une autre valeur aspectuo-temporelle et une autre fonction discursive comme en témoigne les deux premières occurrences dans la partie antérieure à la narration proprement dite. En l'absence de données supplémentaires, ces fonctions sont plus difficilement identifiables et nous ne pouvons avancer que quelques hypothèses comme cela a été fait ci-dessus.

Nous retenons qu'il est particulièrement intéressant d'observer quels temps les apprenants emploient pour référer, au passé, à des situations moyennement dynamiques comme les appelle Mitko, comme par exemple <parler>. Dans ce cas de figure précis, la probabilité d'employer le passé composé est égale à celle d'employer l'imparfait mais le choix d'un temps plutôt qu'un autre entraîne des effets de sens différents. C'est donc dans ces cas-là que l'aspect lexical du verbe est le moins à même de déterminer le choix du temps du passé. En effet il n'est pas étonnant que les apprenants associent l'imparfait à des verbes d'état (TSTA selon la typologie de Breu (1984) dans la mesure où c'est la seule possibilité en français. On peut penser qu'acquérir la distinction aspectuelle entre le passé composé et l'imparfait, c'est justement maîtriser ces effets de sens dans un discours, soit employer à bon escient le passé composé ou l'imparfait avec des verbes à dynamique moyenne, en fonction de l'effet de sens souhaité par rapport aux autres énoncés du discours, et pas seulement maîtriser les associations les plus fréquentes de type : verbes à dynamisme nul (ex : être) = imparfait / verbes à dynamisme fort (ex : tomber) = passé composé.

Nous retenons également que la valeur des temps du passé est inextricablement liée au choix de l'information à narrer et à son organisation dans le récit. On s'aperçoit que le récit avance par déplacement chronologique du temps topique. Contrairement à ce qui se passe aux niveaux antérieurs, au niveau 4 les sauts chronologiques peuvent être plus importants entre t1 et t2. Alors que l'apprenant fait référence à t2 (temps de la narration suivant t1) à une scène suivant de peu la scène narrée à t1, au niveau 4, le temps topique à t2 est plus éloigné du temps topique à t1 mais loin d'occulter l'intervalle temporel qui sépare TT1 de TT2, l'apprenant fait référence à cet intervalle TT1-2 ou du moins aux

situations inhérentes à cet intervalle au moyen du Passé Composé. Ainsi la valeur du passé composé avoisine-t-elle celle d'un parfait ou accompli du présent. En somme au niveau 4, l'apprenant avance à grands pas et à chaque fois qu'il fait un pas en avant, il commence par regarder en arrière le chemin parcouru pour expliquer ce qu'il voit qui lui permet d'expliquer les scènes présentes à TT =TU tandis qu'au niveau 1, le récit avance scène par scène. Autrement dit, au niveau 4, le récit progresse par bonds, il considère les situations qui ont eu lieu pendant l'intervalle temporel antérieur compris entre TT1 et TT2, puis les situations comprises dans et valables pour TT2. Il s'agit d'une progression de l'organisation discursive du récit qui semble liée à la valeur des temps du récit.

**Figure 5.5.** La progression du récit en première et quatrième années d'apprentissage



### 2.4.2. L'emploi de l'IMP

David est le seul apprenant à employer l'imparfait dans l'échantillon observé au niveau 4. Comme nous l'avons déjà souligné, l'imparfait est employé pour décrire des situations d'arrière plan dans le passage narratif (*il y avait une femme, ils voulaient*) ou pour décrire une situation statique dans le passage de présentation générale du film (*il y avait seulement des images*). Dans ces contextes l'imparfait est associé à des verbes à dynamicité nulle. Il existe également quatre autres occurrences, redondantes, de l'imparfait, moins attendues :

(5.67.) DAV4, récit oral

a. il a dit [e] c'était pas elle c'était moi

b. la femme qui a vu  
tout ce qui s'est passé  
a dit  
c'était pas le monsieur c'était la femme

Cet emploi de l'imparfait est étonnant car il s'agit du discours direct comme en témoigne l'absence de subordonnant, ce qui suppose une retranscription d'un discours au présent en dépit d'un ancrage narratif passé. Or l'apprenant emploie l'imparfait. Il semblerait que l'imparfait soit davantage déterminé par l'aspect lexical du verbe *être* que par le fait de vouloir conférer à l'énoncé une valeur imperfective qui ne rend pas compte de la valeur événementielle de la situation. Ce n'est pas elle au discours direct signifie ce n'est pas elle la voleuse, ce n'est pas elle la personne que vous cherchez ce qui a un sens et suppose d'ailleurs que ce n'était pas elle qui avait volé le pain . Mais *ce n'était pas* signifie à ce moment-là <ce n'était pas elle la voleuse>, et l'ancrage au passé est surprenant. Donc d'un côté on n'est pas très étonné de voir surgir l'imparfait avec le verbe être puisque c'est un cas bien observé en milieu scolaire et non scolaire. Mais on est étonné que cela se fasse à cet endroit du récit car même si l'énoncé est tout à fait grammatical, il transmet une vision des choses « étrange ».

En résumé, comme pour le passé composé, l'imparfait semble avoir une valeur dominante qui est aussi celle, conformément à sa fonction cible, de passé imperfectif mais aussi être employé en dehors de ce sens particulier comme c'est le cas avec *c'était* pour référer à un événement. On peut penser avec Salaberry (1998) que l'apprenant est guidé par l'hypothèse lexicale formelle au point d'oublier ou d'occulter les effets de sens de l'imparfait qui exprime un état, ce qui n'est guère compatible avec une référence à un événement.

L'émergence des temps du passé au niveau 4 s'accompagne aussi d'une émergence surprenante de verbes non fléchis dont l'interprétation conduit à plusieurs pistes que nous allons explorer.

### 2.4.3. L'emploi des formes non fléchies

Nous avons déjà eu l'occasion de mentionner le cas des formes non fléchies participiales que nous considérons comme des formes défectives ou intermédiaires de passé composé et que nous avons analysées en tant que telles. Ces formes participiales ne constituent cependant qu'une partie des formes non fléchies rencontrées dans le corpus. Il est très délicat d'identifier précisément dans un récit oral les formes non fléchies des verbes dont l'infinitif est en *er*, par exemple [vole] en raison de l'opacité propre au français parlé. En revanche il est plus aisé d'opérer une distinction à l'oral entre une forme infinitive et participiale en ce qui concerne les autres verbes comme *fuir*, *être*, *prendre*, etc. On peut donc affirmer avec certitude que ces verbes apparaissent dans le corpus sous leur forme non fléchie et s'interroger sur les raisons de cet emploi, d'autant plus surprenant qu'il apparaît à des stades avancés. Ce phénomène qui n'est même pas un phénomène de résurgence puisque les formes non fléchies sont quasiment absentes des stades initiaux, mérite une attention particulière.

Notons tout d'abord que les formes non fléchies sont absentes du récit de David attestant d'un développement morphologique avancé (emploi du plus-que-parfait par exemple), ancré au passé et faisant état alternativement du passé composé et de l'imparfait. Ceci nous conduit à avancer que d'une part, les formes non fléchies pourraient être des formes intermédiaires à la mise en place d'un système, certes encore non cible, mais dans lequel chaque temps a une valeur dominante, et que d'autre part, étant donné le caractère chronologique de l'acquisition du passé composé et de l'imparfait, la forme non fléchie pourrait être une forme intermédiaire d'imparfait. Cette dernière hypothèse demande ensuite à être confrontée avec une autre hypothèse souvent rencontrée dans les études sur l'acquisition de la temporalité, et selon laquelle la fonction de l'imparfait est exprimée par le présent avant l'apparition formelle de l'imparfait. Nous avons effectivement observé des formes de présent là où se trouve ensuite l'imparfait mais ces formes verbales s'insèrent dans des contextes discursifs qui ne leur confèrent pas une valeur imperfective.

Plusieurs contextes d'occurrence de la forme non fléchie soulignent un contraste entre la situation exprimée par la forme non fléchie (qui d'ailleurs laisse libre cours à la valeur lexicale du terme pour se déployer) et la situation qui s'ensuit ou la précède.

(5.68.) GREG4, récit oral

dix jours plus tard elle dit j'ai une surprise pour toi  
j'ai trouvé notre maison  
**et les deux euhm [ale]**  
**und dann**

→ *les deux vont*

les deux vont dans une maison mais très alt nicht jung

L'extrait ci-dessus est intéressant en raison de la correction de l'interlocuteur qui oblige l'apprenant à employer une forme fléchie à la place de la forme non fléchie initialement produite. On remarque que ce changement ou morphologisation oblige l'apprenant à adopter une autre perspective sur la situation. En effet, le premier énoncé produit par l'apprenant exprime le fait que les deux personnages se dirigent vers leur nouvelle maison quand tout à coup il se passe quelque chose que l'apprenant n'a pas le temps d'énoncer car l'interlocuteur l'interrompt pour le reprendre sur le verbe non fléchi qu'il vient d'employer *les deux aller* pour exprimer le déplacement des deux personnages. Même si la deuxième partie de l'énoncé n'est pas produite, son caractère d'événement subi est exprimé en allemand au moyen de l'expression adverbiale *und dann* (et alors/ tout à coup), si bien que l'expression non fléchie [*ale*] prend une valeur de non-événement propre aux situations imperfectives encodées en langue cible au moyen de l'imparfait lorsque l'intervalle temporel assigné à ces situations précède le moment de la parole.

Les contextes d'occurrence des formes non fléchies du verbe sont nombreux au stade 4, nous en avons répertorié 19, et répartis sur quasiment tous les récits d'apprenants. Nous n'en donnons ci-dessous que quelques exemples:

(5.69.) GRE4, récit oral

Charlie Chaplin. Geschichte (rires) **[vole]** dans une autre bistrot. le repas  
et le gendarme <arrête ne> [//] l'arrête aussi.

(5.70.) ANN4, récit oral

dix jours plus tard la fille encontre oder raconter ?  
**rencontr[e]** l'homme et dit... (Anne)

(5.71.) AID4, récit oral

a. mais dans+la+meme+situation **la femme**  
**qui parl[e]** avec le boulanger  
dit aussi

b. le fille demande à monsieur chaplin si il peut se imaginer **que le maison être de leur**

(5.72.) LEO4, récit oral

<wie soll ich ja anfangen> [:=g par quoi j'commence?]  
il y a une femme et un monsieur  
la dame **prendre** un baguette  
et elle et le back <wie heisst es> [:=g comment ça s'appelle]?

(5.73.) SAH4, récit oral

et il veut aider le fille.  
et **il all[e]** dans un restaurant oder dans un café  
et **il manger** beaucoup.  
mais **il ne pay[e] pas** pour le repas.  
et <hat das gemacht> [:=g a fait ça] (rire)  
pour le police prendre lui.

Afin d'expliquer l'emploi des formes non fléchies du verbe, nous avons identifié quelques indices contextuels et formels susceptibles de nous renseigner : le temps verbal qui précède et suit la forme non fléchie, la valeur sémantique (perfectif / imperfectif) de ce temps telle qu'on peut la déduire du contexte, le caractère régulier ou irrégulier du verbe, le type de proposition dans lequel il s'insère.

**Tableau 5.9.** Régularités d'emploi des formes non fléchies au niveau 4

	contexte temporel (discursif)	+/- perfectif (sémantique)	irrégulier (formel)	subordonnée (syntaxe)
1 greg	présent	perf		
2 ann	présent	perf	nv	
3 ann	présent	perf	nv	
4 ann	présent	perf	*nv	
5 ann	présent	perf	nv	
6 aïda	présent	perf parler		*
7 aïda	présent	? aller	*	
8 aïda	présent	? partir	*	
9	présent	? aller	*	
10 aïda	présent	imp : être	*	*
11 aïda	présent	imp : être	*	
12 léo	présent	perf prendre	*	
13 léo	présent	? emmener		
14 léo	?	perf prendre	*	*
15 léo	présent	? emmener		
16 léo	présent	? imaginer		*
17 sah	passé <inf< prés	perf prendre	*	*
18 sah	prés < inf, inf,inf< perfekt alld	? aller	*	
18'		? manger		
18''		perf payer		
19 sah	prés	? aider		

Légende : inf, infinitif ; perf, perfectif ; imp, imperfectif ; nv, nouveau verbe

A la lecture de ce tableau, il semble d'abord qu'il existe des profils individuels : chaque récit d'apprenant comprend un ou deux verbes non fléchis sur l'ensemble du corpus (ann = *rencontrer*, léo = *emmener*, aïda = *être et aller*). Il semble de plus qu'il y ait plusieurs facteurs responsables de l'absence de flexion : verbe irrégulier, subordination, nouveauté du verbe (10/19 sont des verbes irréguliers, 5/19 sont dans une proposition subordonnée, 3/19 sont à la fois dans une subordonnée et irrégulier), sans qu'un facteur semble a priori jouer un rôle plus important que d'autres. L'aspect lexical en revanche ne semble pas jouer un rôle très important car on rencontre des verbes non fléchis tout au long de l'échelle de dynamicité de Mitko. Ces formes contrastent avec le présent et sont le plus souvent insérées dans la trame.

## 2.5. La lisibilité de l'oral : quelques comparaisons avec les apprenants arabophones du français

On ne saurait se rendre compte d'une spécificité de ces parcours acquisitionnels tels qu'ils nous apparaissent dans ces récits oraux sans effectuer un bref aller-retour vers un corpus non scolaire, le corpus des récits des *Temps Modernes* recueillis dans des conditions quasi-similaires auprès d'apprenants adultes arabophones. Trois apprenants, Zahra, Abdelmalek et Adbessamad ont participé à trois reprises à l'expérience de récit de film dans un intervalle de trois ans.

Dans le contexte diagnostique de la référence au passé, on rencontre une profusion de particules préverbaux agglutinées à la forme verbale [vole] dans les récits des *Temps Modernes* :

(5.74.)

c'est pas la femme [ilavole], [tyvole], [ilevole], [ele vole], [levole]

Selon Véronique (1999), les explications par la langue ressource ne peuvent suffire à expliquer ce phénomène. En milieu guidé, on ne rencontre pas de tels phénomènes. Les autocorrections témoignent d'une production centrée sur la forme, comme le récit de Antonia ci-dessous qui s'exprime du reste sans la fiche lexicale :



(5.75.) ANT3, récit oral

Des gens dit tout à le à le boulanger  
que le [fɛm] a [port] [prãdr] [prãdre] oder so [ := un truc comme ça]  
et la femme ne moment [ := g non une minute] ça dit ne doch [ := non si]  
ça dit à le à des agents de police

Les auto-corrections ou tentatives d'auto-correction ci-dessus portent essentiellement sur des éléments formels : forme du participe passé et ordre des mots dans l'énoncé. Elles témoignent du fait que les apprenants distinguent les unités de la chaîne parlée conformément au découpage de la langue en mots, et produisent en référence à un modèle syntaxique. De la même façon, l'emploi de [fɛm] pour référer au personnage féminin est révélateur de l'exposition à un input essentiellement écrit. En effet, l'apprenant, bien qu'il soit en situation de production orale, effectue une lecture du mot femme qui aboutit à [fɛm]. Ce phénomène résulte clairement d'une exposition au français écrit. Les récits des apprenants scolarisés, et certains plus que d'autres, apparaissent ainsi comme des textes oralisés.

### 3. Synthèse et discussion

#### 3.1. Les raisons du développement de la référence au passé

On pourrait penser que les moyens linguistiques cible déterminent les opérations référentielles, autrement dit, qu'ignorant les temps du passé, l'apprenant ne fait pas référence au passé, ce que tendrait à démontrer l'analyse des énoncés produits par les apprenants du groupe 1 en contexte de référence obligatoire au passé. On ne détecte en effet aucune référence à un événement passé dans les récits des apprenants débutants. Or si l'on considère, dans le même contexte, les énoncés produits par le groupe 2 qui n'a pas été exposé au passé non plus, on constate qu'en dépit de l'absence d'emploi des temps du passé, il y est fait référence au passé. Bien que ces deux groupes n'aient pas été exposés au passé, tandis que le groupe 1 ne fait pas référence au passé, le groupe 2 y fait référence. Pourquoi ?

Nous avons montré que cette évolution s'explique par le développement du lexique verbal, confirmant ainsi l'idée d'un phénomène d'augmentation du répertoire verbal qui n'est certes pas aussi brutal que le phénomène d'explosion lexicale observé chez l'enfant apprenant de L1, mais incite l'apprenant de L2 à développer son récit des scènes du film, à nommer en conséquence les procès et, en conséquence, à les localiser temporellement. On peut donc avancer que l'augmentation du lexique verbal actif, est un préalable au développement morphologique.

Par conséquent la connaissance des temps du passé ne détermine pas nécessairement l'opération de référence au passé. En revanche, il s'avère que la connaissance d'un nombre suffisant d'items lexicaux est indispensable à l'opération référentielle, laquelle ne présuppose toutefois pas l'emploi de la morphologie du passé. En d'autres termes, le développement du lexique verbal est une condition nécessaire et suffisante au développement de la référence au passé ; de la même façon c'est une condition nécessaire à l'emploi des temps verbaux en contexte de référence obligatoire au passé mais cela ne constitue nullement une condition suffisante au développement de ces mêmes temps du passé. D'autres conditions doivent être réunies pour que les temps du passé émergent.

### 3.2. Les étapes du développement

A partir du stade 2, nous avons relevé trois phénomènes. Nous allons montrer en quoi ils sont indissociables. D'une part nous observons le début du marquage morphologique avec des formes verbales dont la caractéristique principale dans les récits des apprenants de la deuxième année d'apprentissage est qu'elles se distinguent du temps présent observable dans tous les autres énoncés du récit. On remarque que les apprenants ayant été exposés au passé composé emploient dans ce même contexte obligatoire et pour la moitié d'entre eux le passé composé. Au stade 4 quasiment tous les apprenants emploient le passé composé dans ce contexte bien précis. On peut considérer ce premier phénomène comme un processus de marquage morphologique qui affecte certains locuteurs plus tôt que d'autres, reflétant ainsi des différences de rythme d'apprentissage. Ce processus se déroule en même temps que d'autres processus. En effet, nous observons par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné auparavant, le développement du lexique verbal. Après l'augmentation, déjà mentionnée, entre les stades 1 et 2, le lexique verbal et notamment de désignation de procès continue à se développer, autrement dit à se diversifier, jusqu'au stade 4. La croissance du lexique de désignation de procès est donc le deuxième phénomène observé. Le troisième phénomène, non moins frappant, est le développement de la subordination, un développement qui commence en marge de tout enseignement, ce qu'on peut donc appeler un développement incident étant donné le contexte scolaire, et dont on peut saisir des traces dans les récits de la deuxième année, puis des marques explicites dans les récits des troisième et quatrième année, soit l'apparition d'un subordonnant. Nous avançons que ces trois phénomènes sont étroitement liés.

En effet, la croissance du lexique verbal, comme nous l'avons déjà indiqué, va offrir la possibilité d'exprimer les procès du film et ce faisant, la possibilité de les localiser temporellement. Par ailleurs, le développement de la subordination va transformer cette possibilité en nécessité. En effet, la subordination peut être conçue comme un processus de rapprochement syntaxique de deux propositions, Pp, proposition principale et Psub, proposition subordonnée (cf. Borillo 1996). Renforçant leur relation de dépendance, la subordination suppose, en l'absence de toute indication supplémentaires, que le temps topique de l'énoncé principal TTp est identique au temps topique de l'énoncé dépendant ou subordonné Ttsub (TTp=Ttsub). Si ce n'est pas le cas, autrement dit, si Ttsub diff. TTp, ce qui est le cas de ce fameux contexte obligatoire de la délation du vol du pain : <la femme dit> <que la fille vol le pain> , il est absolument nécessaire de le spécifier morphologiquement (2) afin d'éviter un conflit sémantique. Aussi le développement de la morphologie verbale apparaît-il comme

l'effet conjugué de la possibilité de localisation temporelle offerte par l'augmentation du lexique verbal et de la nécessité, dans ce passage obligatoire de référence au passé, de spécifier clairement, soit morphologiquement, que le procès mentionné dans la subordonnée <la fille vol le pain> est antérieur à la situation mentionnée dans la principale <la femme dit>.

Ceci explique ainsi les développements morphologiques rencontrés dans ce contexte précis : chez certains apprenants, on voit apparaître une variation sur le verbe de la deuxième proposition, au niveau de la désinence ou/et au niveau préverbal avec l'émergence d'un auxiliaire, que l'on peut considérer comme un premier marquage morphologique de la référence au passé. Ce sont les premières traces de variation morphologique. Tandis que les premiers marquages sont timides en 2 comme d'ailleurs le développement de la subordination, les premières formes de passé composé apparaissent en 2' suite à l'enseignement du passé composé en même temps que la subordination se déploie. On constate toutefois que de nombreuses formes de PC sont défectives et ce, jusqu'au stade 4, même si à ce stade l'emploi de la variation est plus homogène. L'expression de la distinction entre TTsub et TTp est donc de plus en plus ciblée au fur et à mesure que la subordination se met en place dans les récits et que le lexique de procès se diversifie. Ce constat valide la proposition de Chini (2003 : 73) selon laquelle « l'emploi de la subordination devrait aller de pair avec la complexification de la grammaire de l'interlangue ».

Ce schéma global permet de mettre en relation ces trois phénomènes mais il permet aussi d'expliquer des phénomènes annexes déjà relevés. Le recours à la langue source qui apparaît en 2 et 3 par exemple pourrait apparaître dans cette configuration comme une conséquence du développement du lexique verbal. En effet, comme nous l'avons constaté, le répertoire lexical de l'apprenant s'élargit au point de permettre la mise en place de la morphologie verbale. Toutefois on peut penser notamment en 2 et 3 que cette croissance est encore insuffisante pour exprimer tous les types de procès. Ceci est confirmé par l'observation des contextes d'occurrence des formes verbales en langue ressource. Au passage, l'emploi de la langue ressource concerne essentiellement les verbes, ce qui montre bien l'importance de la maîtrise du lexique de procès pour narrer ce film. Le recours à la langue ressource apparaît ainsi comme une manifestation du développement en cours du lexique verbal et de l'insuffisance subséquente des moyens linguistiques de désigner les procès. La diminution des occurrences de verbes en langue ressource au niveau 4 nous amène à penser que le répertoire lexical de l'apprenant n'est plus un obstacle à l'expression des notions souhaitées. Par ailleurs, l'hétérogénéité croissante au niveau de l'organisation de l'information dans le récit apparaît dans le schéma esquissé ci-dessus comme la conséquence conjointe du développement de la subordination et du lexique verbal qui confèrent à l'apprenant une autonomie croissante qui lui offre diverses possibilités de réaliser le

récit de film. Par conséquent, si le développement lexical crée les conditions de possibilité de la référence au passé, la subordination ou le passage d'une organisation paratactique à une organisation hypotactique du récit est donc bien un déclencheur de morphologie dans la mesure où cette organisation crée la nécessité d'une spécification temporelle afin d'éviter toute ambiguïté d'interprétation.

A la lumière de ce contexte spécifique de référence obligatoire au passé composé où l'on voit progressivement se mettre en place le passé composé, soit une forme distincte et équivalente à la forme employée par des locuteurs natifs, on pourrait penser que l'apprenant a dès lors acquis la valeur temporelle et aspectuelle (passé perfectif) du passé composé, si l'on n'observait pas, parallèlement à la mise en place du passé composé dans ce contexte spécifique, l'éclosion du passé composé à d'autres endroits du récit, un phénomène qui nous a invités à considérer de plus près les valeurs de ce temps du passé qui dans les lectures des apprenants germanophones scolarisés pourrait remplir d'autres fonctions.

### 3.3. L'extension du domaine du PC

Parallèlement à la mise en place de la subordination et du passé composé dans le contexte obligatoire de référence au passé, on observe aux niveaux 3 et 4, une extension de l'emploi du passé composé à des contextes non obligatoires de référence au passé. Au niveau 3, seule la moitié des apprenants emploie le passé composé de cette façon; au niveau 4, quasiment tous les apprenants font usage du PC en dehors du contexte obligatoire. Ce phénomène qui mérite une explication s'accompagne là aussi d'autres phénomènes. On observe à ces niveaux l'émergence de l'imparfait chez deux locuteurs (un au niveau 3 et un au niveau 4), une augmentation des formes non fléchies du verbe (en 4), des essais d'ancrage du récit au passé (TT < TU) ainsi que l'apparition de nouvelles structures narratives.

Que signifie l'emploi du passé composé dans des contextes facultatifs isolés dans le récit ? Nous avons montré qu'il est la conséquence d'une double évolution de la narration : d'une part les tentatives d'ancrage du récit au passé augmentent, d'autre part la sélection et l'organisation de l'information le long de l'axe temporel est plus libre que dans les stades antérieurs. On rencontre deux types d'occurrence du passé composé en contexte facultatif : soit il s'agit d'un passé perfectif en contexte de

référence au passé, soit il s'agit d'un temps de la trame dont la valeur aspectuo-temporelle est plus difficilement discernable. Ces deux évolutions sont liées à une autonomie croissante en ce qui concerne l'organisation discursive. Les principes mis en œuvre traduisent toutefois une certaine homogénéité dans le changement. L'emploi du PC en contexte de référence à un événement passé traduit donc une augmentation des contextes de référence au passé au-delà du minimum nécessaire à la cohérence du récit. On peut penser que l'apprenant à ce stade navigue plus aisément entre le présent et le passé et emploie la référence au passé afin de souligner la cohérence du récit. La valeur séquentielle du PC semble également se mettre en place au stade 4. On observe en effet à ce moment-là pour la première fois l'enchaînement de deux passé composé ayant une valeur perfective. L'autre emploi du PC, dans la trame, à côté du présent, est inextricablement lié à une nouvelle organisation de la narration. En effet, à ce stade de développement, nous avons montré que les récits traduisent une sélection et une organisation de l'information narrative différente de celle observée dans les récits précédents. Dans un premier temps (en 3) on observe surtout que l'apprenant élude certaines scènes, et notamment la scène de délation du vol du pain, non qu'il tente de contourner une difficulté particulière, mais par ce qu'il s'agit d'un nouveau mode d'organisation du récit. En effet, au niveau 3, puis 4, le récit avance non plus par déplacement régulier le long de l'axe temporel, soit par un enchaînement des intervalles de référence temporelle, mais par enchaînement puis bond en avant. Lorsqu'on observe un bond en avant, on observe également que les scènes dépassées sont narrées au moyen du passé composé. La valeur de ce temps demeure ambiguë : parfait ou passé perfectif. Dans tous les cas, s'il s'agit d'un passé, il s'agit d'un passé proche. L'emploi du PC en contexte facultatif semble donc bien lié à une nouvelle structure narrative qui crée les conditions d'emploi du passé composé et lui confère sa valeur : il empaquète des événements vus sous leur aspect essentiellement résultatif. Les analyses du chapitre 6 nous permettront d'explorer cette piste.

Parallèlement à la mise en place de cette nouvelle structure narrative et à l'émergence du passé composé en dehors du contexte obligatoire, on remarque des tentatives d'ancrer le récit au passé, soit dans un moment antérieur au moment de la parole alors que jusqu'au stade 3, tous les récits sont ancrés au présent.

Dans deux récits seulement, on observe l'émergence de l'imparfait. L'emploi de ce temps est systématiquement associé aux verbes *être* et *avoir* ainsi que *vouloir* dans un cas. Ce constat confirme des résultats déjà avancés dans d'autres études sur l'acquisition de la morphologie verbale en français L2 (Bergström 1997, Paprocka 2000, Brum de Paula 1998, Garat 1996). Cette corrélation entre l'imparfait et ces verbes est la plus fréquente. En effet, si la valeur temporelle de l'imparfait est bien le passé, sa valeur aspectuelle est nettement aléatoire chez l'apprenant au stade 3 et sa distribution selon

les plans discursifs non systématique. Au stade 4, on constate l'emploi de *c'était* pour référer non pas à une situation mais à un événement passé.

Quant aux verbes non fléchis dont la part parmi les verbes du récit est très importante au stade 4, ils se situent dans des contextes divers, recouvrant une valeur temporelle de présent dans la plupart des cas, une valeur aspectuelle tantôt perfective, tantôt imperfective, associés à des verbes irréguliers dans la moitié des cas et inséré dans une proposition subordonnée dans un quart des cas. Autrement dit, il n'est pas possible pour l'instant d'expliquer les occurrences des formes non fléchies à ce stade. Il est possible que l'opacité propre au français parlé nous empêche de mener une investigation plus précise. en effet, ce que nous considérons en l'absence d'indices comme une forme non fléchie pourrait être un passé défectif (ex : [ale]) ou encore un imparfait.

Remarquons enfin qu'il apparaît nettement au terme de nos analyses que les catégories cible de perfectif et d'imperfectif s'avèrent sinon inappropriées alors insuffisantes pour rendre compte du déploiement fonctionnel des temps du passé.

### 3.4. Bilan

Les moyens linguistiques de référer au vol du pain ayant eu lieu antérieurement se développent selon l'échelle suivante :

(5.76.)

C'est la fille < c'est la fille [vol] le pain < c'est la fille qui [vole] le pain < c'est la fille qui a volé le pain

Ce schéma traduit certes une évolution de la quaestio sous-jacente à ce passage de « qui a volé le pain ? » (groupe 1) à « qui fait quoi quand ? » ou encore « que se passe-t-il ? » (groupe 4), mais il souligne surtout que le développement morphologique et le développement de la subordination sont indissociables. On remarque d'ailleurs qu'en (2) et (3) on assiste à une explosion puisque trois phénomènes nouveaux apparaissent : changement de désinence verbale, ajout d'un argument et subordination. L'auxiliaire, soit l'élément fléchi, est le dernier élément acquis, même en milieu scolaire où l'accent est mis, selon une logique institutionnelle, sur la formation du passé composé.

Dans les récits du groupe 4, on rencontre de nombreux coordonnants et subordonnants, les énoncés sont syntaxiquement intégrés, le réseau discursif est beaucoup plus dense dans les récits au stade avancé que dans les récits au stade initial où chaque scène est narrée. L'émergence de la morphologie du passé, c'est à dire d'un contraste temporel, s'inscrit dans ce mouvement global de développement du discours.

**Tableau 5.10.** Les étapes du développement de la référence au passé à l'oral

	gr. 1	gr.2'	gr.2	gr.3	gr.4
contexte obligatoire	c'est la fille < c'est la fille vol le pain < c'est la fille qui [vole] le pain < c'est la fille qui a volé le pain				
mini <i>quaestio</i>	<b>qui a volé le pain ?</b>	qui a fait quoi ?	<b>que se passe-t-il ?</b>		
réseau discursif	peu connecté				très connecté
mode syntaxique	parataxe		hypotaxe		double subordonnée.
référence au passé	nulle	cont. oblig.	cont. oblig	cont. oblig. et facultatif	cont. oblig. et facultatif
lexique	<i>c'est/ il y a/ dit</i> fréquents	lexique de désignation de procès			verbes modaux

Tout se passe comme si une partie des facteurs responsables de l'évolution de la morphologie (développement du lexique et de la subordination), était aussi responsable de l'évolution du discours : Le développement du lexique accroît la possibilité de choisir l'information narrée et le développement de la subordination permet l'expression des relations entre les informations, ce qui modifie progressivement la structure narrative. Cette modification de la structure narrative va également permettre d'autres emplois des temps PC et IMP comme appartenant à une trame secondaire (*il est parti, il est venu*, envisagés sous un angle résultatif). Tout se passe aussi comme si les contextes d'occurrence se mettaient en place au fur et à mesure grâce à l'évolution lexicale et syntaxique de l'interlangue et que l'enseignement de la morphologie du passé (facteur extralinguistique) allait permettre à l'apprenant d'explicitement morphologiquement des relations déjà là en raison de la présence d'un lexique spécifique et de la structure de l'énoncé et du discours, mais encore implicites. Par conséquent, l'enseignement des temps verbaux n'est pas directement responsable de l'émergence de la morphologie, puisque d'autres éléments concourent à l'implémentation de la morphologie, mais il est responsable de son développement dans d'autres contextes. On observe dès lors un phénomène de suremploi au-delà des contextes obligatoires et à des fins non cibles, d'où des emplois



idiosyncrasiques. Ces emplois-là ne peuvent avoir lieu qu'en raison de la poursuite de l'évolution lexicale et syntaxique.

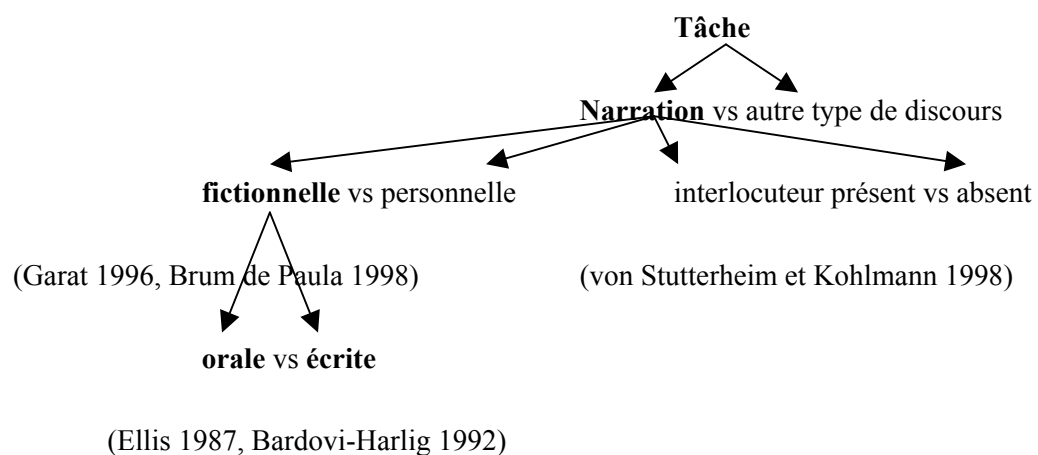
L'analyse des récits écrits des *Temps Modernes* apparaît dès lors comme l'occasion de répliquer un certain nombre d'analyses déjà menées dans ce chapitre sur un plus grand nombre d'apprenants afin de dégager de façon plus satisfaisante un ou plusieurs parcours acquisitionnels. C'est également l'occasion de désambiguïser les formes non fléchies du verbe. Leur nombre important au stade 4 pourrait être dû au fait qu'elles recouvrent en partie des passé composé défectifs et des imparfaits

## Chapitre 6- Développement de la référence au passé dans les récits écrits des *Temps Modernes*

Nous avons vu au chapitre 5 que le développement de la référence au passé d'une part est lié à la disponibilité des moyens morphologiques d'exprimer le passé, et d'autre part est conditionné par le développement lexical et syntaxique des lectures d'apprenants, développement en partie incident (pour ce qui est de la subordination) ou résultant de l'exposition en classe (pour ce qui concerne le lexique ou une forme spécifique de discours rapporté). Nous avons également constaté que les parcours d'acquisition de l'aspectualité du passé ne pouvaient s'expliquer par la quête de l'expression de la perfectivité et de l'imperfectivité, catégories sémantiques qui ne semblent pas guider l'appropriation de la morphologie du passé. C'est pourquoi nous allons tenter à présent de mettre au jour le système notionnel qui se met en place au cours de l'acquisition de la référence au passé et qui guide l'emploi des verbes, adverbes temporels, et temps du passé.

Toutefois nous ne conduisons pas cette nouvelle méthode d'exploration sur le même corpus mais sur un corpus de récits écrits produits par des apprenants des mêmes classes, c'est-à-dire ayant été exposés aux mêmes contenus et activités d'apprentissage en français. La seule variable au niveau des données concerne donc les conditions de production, à savoir le fait de composer un récit en un temps en moyenne 6 fois plus long (30 minutes) que le temps nécessaire à la production d'un récit oral (5 minutes), le fait de pouvoir ainsi planifier la production, mais aussi revenir sur l'énoncé produit et y apporter des corrections d'ordre grammatical. Par conséquent, nous serons attentifs aux différences constitutives des produits issus de ce micro-contexte expérimental, indépendamment de la méthode d'analyse choisie, et soulignerons l'originalité des productions recueillies à l'écrit par rapport à celles observées à l'oral.

La variabilité des moyens linguistiques d'expression de la temporalité liée à la tâche de production a déjà été soulignée dans plusieurs études. Garat (1996 : 357) remarque ainsi que « les différentes situations et particulièrement les différents supports des narrations, déterminent des mobilisations particulières du potentiel des lectes d'apprenants », un phénomène que Ellis (1987) appelle la variabilité liée au type de texte (*text type variability*). Ce constat est corroboré par Brum de Paula (1998 : 443) qui conclut pour sa part que « dans les récits personnels l'arrière-plan tend à être plus étoffé que dans les récits fictionnels » Sachant, toujours d'après l'auteur, que l'arrière-plan regroupe les procès à l'état et que ceux-ci sont toujours associés au schème V-[e] (ou imparfait), on peut ainsi penser que l'occurrence de l'imparfait est plus probable dans des récits personnels que dans des récits de fiction. Ellis (1987) étudie l'effet de la planification (*planning variability*), c'est-à-dire les différences entre le mode de production oral et le mode de production écrit, observé dans une tâche narrative et sur l'emploi de trois morphèmes du passé. Il conclut que l'influence de la langue cible est beaucoup plus nette dans des récits issus de conditions de production écrite. Le *regular past* en anglais est employé plus correctement dans des récits écrits que dans des récits oraux spontanés. Bardovi-Harlig (1992, cité dans Bardovi-Harlig 1999) confirme les résultats de Ellis en montrant que des apprenants intermédiaires de l'anglais emploient un temps du passé en contexte obligatoire de référence au passé dans plus de 80 % des cas à l'écrit mais dans moins de 25 % des cas à l'oral. Ellis remarque toutefois également que certaines structures des langues d'apprenants ne varient pas selon les conditions de production et que d'autres varient mais à des degrés divers, soulignant ainsi la complexité de l'effet du micro-contexte de production sur le produit et invitant à poursuivre ce type d'investigation. L'effet de la présence d'un interlocuteur a également été pris en compte dans l'étude de von Stutterheim et Kohlmann (1998) par exemple. Les chercheurs montrent, dans le domaine de la description spatiale, que la présence/absence de l'interlocuteur dans la tâche de production orale se traduit par une différence de granularité. Cela se traduit par la mention de détails supplémentaires dans le cas d'un interlocuteur absent mais pas par un changement de structure macro-textuelle. On peut penser que de telles différences se manifestent également dans la narration en situations similaires. Le schéma ci-dessous vise à présenter quelques études ayant déjà étudié l'effet différentiel de la tâche dans des manifestations de l'interlangue, en particulier sur l'expression temporelle.

**Figure 6.1.** La variabilité liée au micro-contexte.

Les récits écrits qui constituent notre deuxième corpus sont les pendants des récits oraux puisqu'ils ont été recueillis le même jour à partir du même support des *Temps Modernes*. Seules varient les conditions de production. Tandis que les récits oraux ont été recueillis en un lieu différent de celui de la projection de la bande vidéo du film en situation de face à face avec un francophone, les récits écrits ont été composés par les apprenants restés dans la salle de projection avec leur enseignant dans des conditions similaires à celles d'un devoir sur table. Les apprenants ont disposé dans chaque groupe d'un temps limité de 30 minutes de composition, ce qui explique l'état d'inachèvement de certains récits. Ce n'est pas le cas des récits oraux qui sont tous achevés, étant donné surtout la plus grande rapidité de production d'un récit oral, même chez les apprenants, mais aussi, dans une moindre mesure, l'absence de toute contrainte temporelle.

Au total, 95 apprenants appartenant à 5 groupes différents et répartis sur 4 niveaux institutionnels (7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>, et 10<sup>ème</sup> selon le système éducatif allemand) ont participé à cette expérience de récit écrit de l'extrait des *Temps modernes*. Nous disposons par conséquent d'autant de récits, ce qui représente environ 1684 énoncés assertifs qui servent de base à la plupart des analyses quantitatives. Comme pour l'oral, les énoncés repris tels quels de la fiche lexicale n'ont pas été pris en compte.

Les résultats avancés au chapitre 5 se confirment-ils au regard des récits écrits ? A l'oral, comme nous l'avons montré au chapitre 5, la référence au passé ne semble possible qu'à partir d'un certain niveau de développement linguistique et notamment lexical. De la même façon, le choix des moyens d'expression de la référence au passé est contraint par l'enseignement des temps verbaux d'une part (contrainte externe) et par l'acquisition d'autres moyens tels que la subordination (contrainte interne). Les moyens linguistiques de référence au passé émergent donc graduellement, au fur et à mesure que

les interlangues se développent, confirmant l'idée d'une interaction entre la morphologie verbale et les autres composantes linguistiques. Nous allons observer si les analyses des récits écrits permettent de confirmer ces résultats. Nous allons montrer que l'analyse des récits écrits permet de distinguer parmi les observables relevés au chapitre 5 ceux qui peuvent être considérés comme des acquis et ceux qui sont imputables aux conditions de production. Nous allons aborder tout à tour les questions soulevées au chapitre 5 :

- L'augmentation du lexique verbal entre 1 et 2 se confirme t-elle à la lumière des récits écrits?
- Le recours à la langue ressource est-il aussi fréquent à l'écrit qu'à l'oral ?
- La corrélation entre subordination et morphologisation apparaît-elle aussi à l'écrit?
- Le fait de s'être approprié les moyens morphologiques cible de référer au passé (PC et IMP) favorise-t-il la référence au passé ?
- Selon quelle logique évoluent les contextes d'occurrence des temps du passé ?
- Quelles sont les fonctions des temps du passé dans les lectures d'apprenants germanophones du français ?

Nous nous pencherons également sur les formes non fléchies du verbe dont la présence est très importante dans les récits oraux au stade 4 :

- Les récits écrits nous permettent-ils d'aller plus loin dans l'analyse ? Confirment-ils la présence de formes non fléchies ou permettent-ils de les désambiguïser ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons procéder, selon les catégories pertinentes établies dans le chapitre 5, à un relevé formel des verbes, adverbes, temps verbaux mais aussi, comme l'écrit le permet, de la flexion, et de l'accord. Ensuite, nous ne procéderons pas à une analyse par niveau ( 1, 2, etc.) comme au chapitre 5 mais par domaine (morphologie, syntaxe, discours), en montrant comment les langues d'apprenants se développent dans ces domaines précis en relation avec la morphologie du passé. Nous terminerons par une analyse du processus d'émergence des temps du passé dans les lectures d'apprenants germanophones en soulignant dès lors les valeurs que recouvrent ces temps verbaux.

## 1. Le développement des moyens formels de référer au passé

Nous allons d'une part d'observer le développement d'indices morphologiques visibles à l'écrit (flexion et accord) et d'autre part répliquer les mesures prises au chapitre 5 pour les récits oraux afin de comparer formellement la distribution des temps verbaux et adverbies temporels dans les récits de film à l'oral et à l'écrit et de souligner les convergences et divergences susceptibles d'alimenter la discussion concernant le développement de la référence au passé chez des apprenants germanophones scolarisés.

### 1.1. La flexion et l'accord, indices de développement pertinents ?

Parmi les études sur le développement morphologique en français L2, nous avons remarqué au chapitre 2 l'existence de deux hypothèses fortes que nous avons appelées l'hypothèse du *continuum* et l'hypothèse du clivage. D'un côté, l'hypothèse du *continuum* suppose que les stades de développement de L2 sont indépendants du contexte d'apprentissage, ce qui implique que les apprenants avancés scolarisés traversent à un moment de leur parcours acquisitionnel une phase basique telle que l'ont décrite Klein et Perdue (1997), c'est à dire caractérisée entre autres par une variation morphologique aléatoire. D'un autre côté, l'hypothèse du clivage postule qu'en raison du contexte d'apprentissage dans lequel on accorde beaucoup d'importance à l'enseignement de la morphologie verbale flexionnelle en classe de langue, les parcours d'apprenants scolarisés et non scolarisés ne sont pas comparables, arguant également du constat selon lequel les lectures d'apprenants scolarisés sont très précocement affectés par la morphologie d'accord. L'accord n'est pas un phénomène saillant en français parlé. A l'écrit en revanche, la flexion et l'accord sont des indices morphologiques qui peuvent être relevés en raison de la lisibilité du support. Nous avons ainsi calculé par apprenant un taux de flexion, soit la part des énoncés dont le verbe est fléchi parmi tous les énoncés dont le verbe est en position d'être fléchi -en français langue cible-, ainsi qu'un taux d'accord représentant la part des énoncés dont le verbe est accordé avec le sujet de l'énoncé parmi l'ensemble des verbes fléchis.

Dans le décompte des énoncés dont le verbe est en position d'être fléchi, nous n'avons considéré que les énoncés dont on peut dire qu'ils relèvent d'une production autonome. Aussi les énoncés de la fiche repris tels quels n'ont-ils pas été comptabilisés parmi les énoncés fléchis. Nous présentons ci-

dessous un exemple d'analyse : les énoncés en gris clair ne sont pas pris en compte, seules les expressions en gras constituent nos objets d'analyse.

(6.1.) 7CB, récit écrit

seule et affamée [*titre*]  
 une fille a volé un pain  
 parce que **elle a** faim  
**l'agent de police arrive**  
**un homme dit**  
 non ce n'est pas elle c'est moi  
 c'est la fille pas l'homme  
**l'homme va** à un kiosque  
 mais il n'a pas d'argent  
**il dit** à l'agent de police  
 vous ne me reconnaissez pas  
 je suis l'homme avec le pain  
**les personnes laissent** la place à l'homme  
**ils font** un accident  
**et ils êtrent** par terre. (7CB, récit écrit, niveau 1)

Ce début de récit fait apparaître que 100% des verbes employés de façon autonome par l'apprenant sont fléchis et d'ailleurs accordés. La forme verbale « *ils êtrent* », bien que non native par exemple, est considéré(e) comme un verbe fléchi de notre point de vue, et d'ailleurs accordé(e), en raison de la désinence *-ent*.

Nous avons ainsi établi un taux de flexion par récit correspondant au nombre de verbes fléchis par rapport au nombre d'énoncés assertifs dans lesquels le verbe est en position de verbe fléchi. Puis nous avons calculé une moyenne par groupe afin d'examiner l'évolution de la flexion depuis les stades débutants. Par verbe fléchi, nous avons compris l'ensemble des verbes présentant une marque de flexion autre que la désinence infinitive, participiale ou nulle.

**Tableau 6.1.** Moyenne (M) et écart type (s) de Taux de flexion en fonction du groupe classe

<b>GROUPE</b>	<b>1</b>	<b>2'</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
N = 95	n = 10	n = 23	n = 18	n = 18	n = 26
<b>M</b> (en %)	93	89	89	90	92
<b>s</b>	0,11	0,16	0,07	0,10	0,10

Ces résultats sont étonnants à plusieurs égards. D'abord, contre toute attente, il apparaît que le taux de flexion est en moyenne supérieur à 89 % dans tous les groupes d'apprenants, et résolument stable d'un groupe à un autre. Au sein d'un même groupe, et quel que soit le niveau considéré, la dispersion des valeurs du taux de flexion est très faible comme en témoignent les valeurs de l'écart-type (cf. tableau 6.1.). Quel que soit son niveau scolaire, l'apprenant emploie des verbes majoritairement fléchis. Par conséquent, le taux de flexion n'est pas un indice intergroupe ni intragroupe discriminant. Autrement dit, le taux de flexion n'est pas un indice nous permettant d'assigner un récit à un groupe classe puisqu'un récit comportant 100 % ou 75 % de verbes fléchis peut théoriquement tout aussi bien relever du groupe 1 que du groupe 4.

L'indice de morphologie « taux de flexion » étant certes intéressant en raison de sa valeur élevée mais non pertinent pour expliquer le développement de la morphologie verbale, en raison de sa stabilité au cours du processus acquisitionnel, nous avons cherché à établir un autre indice, à savoir le taux d'accord. Il s'agit de la part des verbes accordés avec le sujet de l'énoncé dans les énoncés comportant un verbe fléchi.

**Tableau 6.2.** Moyenne (M) et écart type (s) du Taux d'accord en fonction du groupe

<b>GROUPE</b> N = 95	<b>1</b> n = 10	<b>2'</b> n = 23	<b>2</b> n = 18	<b>3</b> n = 18	<b>4</b> n = 26
<b>M</b> (en %)	97	94	91	95	95
<b>s</b>	0,065	0,067	0,057	0,061	0,059

Quel que soit le groupe observé, on remarque un taux d'accord élevé et d'une étonnante stabilité au cours du développement de langue. Environ 95 % des verbes fléchis sont accordés avec le sujet de la proposition dans laquelle ils s'insèrent. L'accord est donc en place et ce, au moins dès le 8<sup>ème</sup> mois de l'apprentissage, c'est à dire après environ 78 heures d'exposition scolaire au français. En raison de la tâche, le taux d'accord traduit surtout le cas de l'accord avec la troisième personne du singulier et avec la troisième personne du pluriel qui sont les personnes les plus fréquentes dans les récits de fiction.

Un relevé qualitatif des verbes accordés révèle d'une part que ce phénomène massif est réalisé au moyen de formes de substitution comme en témoignent l'occurrence de *ils fuirent*. L'accord verbal est exprimé dans ce dernier exemple par la forme nominale de l'accord en français, « s ». Cela signifie que la catégorie fonctionnelle de l'accord verbal peut connaître une réalisation intermédiaire, de la



même façon que la notion d'antériorité peut être exprimée au moyen d'une forme verbale intermédiaire avant l'émergence du passé composé ou encore que la notion d'itérativité est réalisée au moyen d'une particule de portée à valeur additive (Granget 2003b). Dans le cas de la réalisation en « s » de l'accord verbal avec un sujet pluriel, inaudible en français parlé, force est de constater que ce phénomène résulte d'une exposition au français écrit et d'une connaissance de la catégorie grammaticale du pluriel. Si la notion de pluriel n'est pas propre à l'apprenant en contexte scolaire, la réalisation en « s » de l'accord verbal semble bien témoigner d'une approche métalinguistique de la langue. D'autre part ces verbes reflètent un mode d'exposition particulier, notamment une mise en mémoire non pas de la forme native mais de la forme infinitive, telle qu'elle apparaît dans les grammaires et d'un emploi très particulier comme *ils étrent*. Les apprenants arabophones par exemple peuvent produire des formes verbales inexistantes dans l'*input* natif mais en raison d'un découpage intermédiaire. Il en est ainsi de la femme [ilevole]. *Ils étrent* reflète une faible exposition au français parlé et à une forme comme *ils sont*, mais aussi l'omniprésence de la règle de l'accord qui consiste à ajouter la désinence *ent* au verbe privé de sa désinence infinitive. Ce phénomène traduit aussi le fait que la forme de base en milieu scolaire n'est pas tant la forme courte ou V-0 dont il est question dans les études en milieu guidé que, bien souvent, la forme infinitive. Il en va de même de l'énoncé *les deux prennent la fuite* et des nombreuses occurrences de *ils fuirent* (10D, 9CQ, 8CQ, 8CR, 8EE, 8EF), *et la deux fuirent ensemble* (8EW), *ils fuirent ensemble* (8EX). Ces énoncés montrent que les stades initiaux ne sont pas uniquement caractérisés par la présence de *chunks* ou formules préfabriquées mais que l'apprenant dès ce stade possède une faculté d'analyse de la langue qui lui permet d'en faire un emploi productif et grammatical. La prédominance de l'exposition écrite sur l'exposition orale se traduit également par l'occurrence récurrente de *il y a* et *ce n'est pas* dans les données orales des apprenants germanophones scolarisés là où les apprenants non scolarisés arabophones emploient [*ja*], [*jāna*] et [*sepa*] (Granget 2003a). Ces différences traduisent une différence d'*input* caractéristique du contexte d'apprentissage. On peut donc conclure que la notion d'accord est présente dès les stades initiaux observés et sa réalisation n'a rien d'aléatoire. En revanche, la façon dont l'accord est réalisé dans les lectures d'apprenants peut nous fournir des clés d'interprétation de sa présence. En effet, l'accord apparaît comme une opération logique imputable au milieu scolaire.

Ces résultats confirment les résultats de Paradis et al. (1998), Prévost et White (2000), Paprocka (2000), Herschensohn (2001) à propos du français L2. Cependant, à nos yeux, ils ne témoignent pas de l'existence d'une catégorie fonctionnelle de l'accord dans les langues d'apprenants du français L2 en général mais du fait que la présence de cette catégorie fonctionnelle est liée au contexte scolaire d'apprentissage. Ils vont à nos yeux dans le sens de l'hypothèse du clivage entre parcours scolaires et non scolaires. Le fait d'avoir une représentation écrite de la langue cible a un impact positif sur

l'acquisition de la catégorie fonctionnelle de l'accord. La présence précoce de l'accord nous empêche de parler d'une variété de base dans le développement des lectures d'apprenants scolarisés. En montrant la présence précoce de la flexion et de l'accord, ces résultats montrent donc la nécessité d'opérer une distinction entre morphologie d'accord et morphologie temporelle dans le développement de la morphologie verbale.

## 1.2. Les temps verbaux

Le développement formel de la temporalité, morphologique ou lexicale, peut s'observer à travers les marqueurs formels que sont les temps verbaux et les adverbes temporels. Comme nous avons procédé à l'oral, nous avons d'abord procédé à un relevé quantitatif des formes verbales, fléchies et non fléchies, temps présent et temps du passé, en français et en langues ressources. Comme à l'oral, nous n'avons pas tenu compte du plus-que-parfait en raison de ses rares occurrences, nous avons en revanche mentionné le futur proche. La catégorie Vnf, Verbe non fléchi, a été remplacée par la catégorie PP + Inf, c'est-à-dire Participe Passé et Infinitif.

**Tableau 6.3.** Développement de l'emploi des temps verbaux dans les récits écrits (en %)

Groupe N=95	PR	PC	IMP	PP + Inf	Vlr	fp
<b>1</b> (n = 10)	95	0	0	5	0	0
<b>2'</b> (n = 23)	85	1	0	12	2	1
<b>2</b> (n = 18)	87	2	0	9	1	0
<b>3</b> (n = 18)	68	15	1	12	3	3
<b>4</b> (n = 26)	73	15	3	8	0	0

PR : présent ; PC : passé composé ; IMP : imparfait ; PP : participe passé ; Inf : Infinitif ; Vlr : verbe en langue ressource ; fp : futur proche

La comparaison avec les récits oraux (Tableau 5.3.) fait apparaître deux différences principales de distribution entre les récits écrits et les récits oraux : d'une part l'emploi des verbes en langue ressource est nul en première et quatrième année, là où il était faible à l'oral. Et alors que cet emploi était important dans les récits oraux des apprenants de deuxième et troisième année, dans les récits

écrits il est résiduel, entre 1 % et 3 % de l'ensemble des verbes. Le recours à la langue ressource est donc avant tout une pratique interactionnelle liée notamment à la présence du locuteur natif francophone supposé plurilingue. D'autre part, la recrudescence de verbes non fléchis dans les récits de la quatrième année recensée à l'oral n'apparaît pas au niveau des infinitifs et des participes passés à l'écrit, ce qui nous invite à en chercher les raisons. On peut d'ores et déjà avancer qu'un certain nombre de formes non fléchies à l'oral pouvaient résulter d'une mauvaise appréhension du phénomène et pourraient être des formes fléchies, ce qui se traduit à l'écrit par de multiples occurrences par exemple de formes telles que *ils fuirent*. On peut également penser qu'en raison d'un temps de planification et de conditions de production globalement moins stressantes, les récits écrits présentent un degré de correction formelle supérieur qui se traduit notamment par l'augmentation des formes fléchies.

Sinon, on observe les mêmes tendances à l'écrit et à l'oral dans les groupes observés : l'apparition des temps du passé dans les récits s'accompagne d'une diminution de l'emploi du présent. Elle a lieu à l'écrit comme à l'oral au même moment : elle apparaît timidement dans les groupes 2 et 2' puis plus franchement dans les groupes 3 et 4. L'analyse de l'écrit confirme donc l'existence de deux phases dans le développement de la morphologie temporelle formelle.

### 1.3. Les adverbes temporels

Les résultats principaux concernant l'emploi des adverbes aspectuo-temporels dans les récits oraux sont d'une part qu'ils sont peu nombreux et d'autre part qu'ils connaissent deux phases de développement : une première phase caractérisée par l'emploi d'adverbes de succession uniquement et une deuxième phase caractérisée par la diversification, limitée en raison de notre petit échantillon d'étude, et de l'emploi d'adverbes de contraste, de fréquence et de durée. A l'écrit, on constate que la phase de diversification se maintient, en dépit d'une occurrence précoce d'une expression de l'itération dans le groupe 2. Cependant, les adverbes temporels sont encore moins mobilisés dans les récits qu'à l'oral et la diversification se limite à l'emploi d'adverbes d'itération. Toutefois on remarque également à l'écrit un emploi limité mais notable d'adverbes d'antériorité. Il ne s'agit pas de *avant*, adverbe d'antériorité de base, souvent première occurrence en contexte non scolaire (Dietrich 1995, Noyau et al 1995), mais de *un jour*.

(6.2.) 9CO, récit écrit

c'est une jeune dame qui n'ai pas de manger  
**un jour** elle volé un pain et wegrennen.  
Une dame regard la situation  
et parle avec la police

(6.3.) 9CG, récit écrit

**un jour** une seule et affamée madame a volé un pain du boulanger  
une autre madame a vu comme elle a volé un pain  
la pauvre madame a l'occasion de fuir  
elle a tombé sur un monsieur  
le boulanger a appelé la police

(6.4.) 9CR, récit écrit

**un jour** une seule et affamée dame a eu faim  
elle était pauvre et elle a volé un pain parce que elle n'a pas eu le argent mais une autre dame a vu le  
spectacle.

Deux récits dans lesquels apparaît *un jour* sont ancrés au passé, ce qui à l'oral nous apparaît comme le stade ultime de développement observable à partir de notre corpus. L'emploi de l'adverbe d'antériorité *un jour* semblerait donc indiquer la maîtrise parallèle de l'expression morphologique du passé. Ce phénomène se distingue du phénomène observé par Noyau et al (1995) concernant le développement des moyens d'expression de la référence au passé chez les apprenants arabophones et hispanophones du programme de recherche ESF, à savoir le développement des moyens lexicaux de faire référence au passé avant les moyens grammaticaux.

**Tableau 6.4.** Moyenne du taux d'adverbes temporels dans les récits en fonction du groupe

Groupe	Tx AT* (en %)	ATP**	ATI
1 (n=10)	3 (3/100)	3	0
2' (n=23)	11 (38/356)	37	1
2 (n=18)	7 (21/300)	21	0
3 (n=18)	7 (22/303)	18	4
4 (n=26)	7 (44/619)	38	6

\* En parenthèses nous indiquons le nombre d'adverbes et d'énoncés pris en compte.

\*\* **ADVT** : adverbe temporel, **ATP**: adverbe temporel de position, **ATI** : adverbe temporel d'itérativité, **ATF**: encore une fois, encore, aussi (=encore)

Le taux moyen d'adverbes temporels par récit et par groupe confirme les résultats obtenus au chapitre 5. Les adverbes ne sont pas des moyens linguistiques auxquels ont massivement recours les apprenants afin d'exprimer la temporalité et ce, encore moins aux stades initiaux, en l'absence de toute variation morphologique temporelle. Sur la centaine d'énoncés recueillis en première année, on ne compte que 3 adverbes temporels. Ces résultats diffèrent par conséquent des résultats observés dans l'acquisition du français en milieu non scolaire (Dietrich, Klein, Noyau 1995, Starren 2001).

Pour comparaison, dans les récits analysés par von Stutterheim (1997 : 98), le taux d'adverbes temporels en allemand L1 dans les récits des *Temps Modernes* de locuteurs germanophones adultes natifs, calculé sur des critères identiques (nbr ADVT / nbr énoncés), varie entre 43 et 63 %, ce qui représente une différence considérable. Les données que nous obtenons en français L2 auprès de locuteurs adolescents germanophones apprenants du français sont beaucoup plus proches des données obtenues par les chercheurs auprès des locuteurs natifs anglophones en anglais L1. En effet, on relève dans le récit de ce dernier groupe un taux d'adverbe oscillant entre 7 et 12 %, soit des valeurs plus proches de celles indiquées dans le tableau ci-dessus.

D'après Schlyter (1990), les parcours acquisitionnels des enfants et des adultes acquérant le français langue cible se distinguent de façon significative en ce que les enfants acquièrent rapidement

la morphologie de la langue cible (avant la fin de la troisième année) puis développent dans un deuxième temps et sur une période relativement longue des adverbes temporels tandis que les adultes développent d'abord des adverbes temporels exprimant une variété de notions puis s'approprient dans un deuxième temps et souvent avec difficulté la morphologie verbale. Les apprenants germanophones observés semblent présenter des parcours acquisitionnels intermédiaires entre ceux des enfants et des adultes puisque dans un premier temps, ils emploient en général peu d'adverbes temporels mais développent dans un deuxième temps un système de temps verbaux, au moment où ils emploient également des adverbes de plus en plus diversifiés. En d'autres termes, on observe une évolution qualitative au niveau des adverbes et de la morphologie verbale, mais rien ne nous autorise à parler d'une phase adverbiale précédant une phase morphologique. Au contraire, la variation morphologique semble s'accompagner de la variation lexicale. On pourrait émettre l'hypothèse que cela est dû à une progression notionnelle entretenue à l'école par la progression linguistique didactique. L'étude des contextes d'occurrence de la morphologie verbale devrait nous permettre d'avancer dans cette direction.

## 2. Le développement en contexte

Nous allons montrer que les récits écrits témoignent également d'une interaction entre lexique, syntaxe, discours et morphologie et apporter quelques précisions autorisées par la visibilité de l'écrit.

### 2.1. Les contextes de référence au passé

Comme pour les récits oraux, nous observons que la propension à référer au passé évolue au fil de l'apprentissage. En première année, les récits ne présentent pas plus de contextes de référence au passé que les récits oraux.

(6.5.) 7CG, récit écrit

Un homme dit à le boulanger : « non ce n'est pas elle c'est moi »  
La madame dit : « c'est la fille pas l'homme »

(6.6.) 7CC, récit écrit

Le monsieur : « non ce n'est pas elle c'est moi »  
Le boulanger : « c'est la fille pas l'homme »

En quatrième année en revanche, les occasions de référer au passé sont nombreuses et les moyens d'expression explicites :

(6.7.) 10N, récit écrit

un homme a dit  
que c'est il  
une autre dame a dit  
que la madame a volé le pain

(6.8.) 10P, récit écrit

l'homme a compris  
qu'a été passé  
il a dit  
qu'il a volé le pain  
mais la femme a dit que c'était la fille

On remarque entre le groupe 1 (7<sup>ème</sup>) et le groupe 4 (10<sup>ème</sup>) le développement de la morphologie temporelle lié à un ancrage au passé (TT<TU) du récit de film.

Dans chaque récit nous avons procédé à un relevé des contextes au passé en retenant une définition obligatoire du contexte au passé en cas de double possibilité de comprendre à la fois un passé et un présent.

**Tableau 6.5.** Part des récits faisant référence au moins une fois au passé en fonction du groupe (en % )

<b>GROUPE</b>	<b>1</b> (n=10)	<b>2'</b> (n= 23)	<b>2</b> (n= 18)	<b>3</b> (n= 18)	<b>4</b> (n= 26)
<b>Récits avec ref<sup>ce</sup> au passé</b>	0	33	39	72	85

Les résultats montrent qu'au fur et à mesure de l'apprentissage, la part de locuteurs faisant référence au passé au moyen d'un énoncé verbal augmente. Aucun locuteur ne fait référence au passé dans le groupe débutant tandis que dans les deux groupes de deuxième année (8<sup>e</sup> et 8c) respectivement 33 et 39 % des locuteurs font référence au passé. En 9<sup>ème</sup>, soit lors de la troisième année d'apprentissage du français, alors que les locuteurs ont été exposés au passé composé et à l'imparfait, 72% des locuteurs font cette fois référence au passé et enfin en 10<sup>ème</sup>, le groupe le plus avancé de notre échantillon d'apprenants, ayant notamment été exposé au plus-que-parfait en plus des deux temps verbaux vus précédemment, 85% des locuteurs font référence au passé au moyen d'un énoncé verbal.

Le développement de la morphologie temporelle semble lié à un développement conceptuel qui, dans les stades plus avancés, accorde une place plus large à la référence au passé, ce qui n'est pas le cas dans les stades initiaux. On peut même avancer que la référence au passé se déploie avec les moyens morphologiques de l'encoder. Autrement dit, plus on a les moyens grammaticaux d'exprimer le passé, plus on fait référence au passé. Ce constat va dans le sens de Véronique (1987: 267) remarquant à propos de l'expression de la référence au passé auprès de locuteurs arabophones du français de niveaux différents (faible, moyen, fort) que, « the amount of information conveyed (as measured by the intricacy of the narratives and the switches of temporal origo) is directly related to the mastery of temporal markings of the verb, especially the expression of duration in the past ». Cette remarque à propos d'apprenants non guidés du français nous semble d'autant plus valide en milieu guidé où l'objectif institutionnel consiste à maîtriser progressivement tous les moyens morphologiques d'exprimer l'antériorité. Une particularité des parcours acquisitionnels en milieu scolaire résiderait



ainsi dans le fait que, plus qu'ailleurs, le développement linguistique ne se fait pas à concepts constants du fait de l'exposition différée aux moyens morphologiques d'exprimer l'antériorité.

Seulement les contextes d'occurrence de la référence au passé ne nous renseignent pas encore sur l'expression de la référence au passé et sur la diversité des moyens linguistiques mis en œuvre pour exprimer l'antériorité et ses nuances aspectuelles. Nous nous proposons d'exposer dans un premier temps l'évolution des moyens morphologiques d'encoder la référence au passé.

**Tableau 6.6.** Développement des moyens morphologiques de référer au passé (en %)

GROUPE	PR	PP	PC	IMP	PQP
1	pas de référence au passé				
2'	20	60	20	0	0
2	25	62	13	0	0
3	3	6	83	4	4
4	5	2	77	13	3

PR : présent ; PP : participe passé ; PC : passé composé, IMP : imparfait ; PQP : plus-que-parfait

Nous avons maintenu dans le tableau ci-dessus la catégorie de PC. Il convient cependant de souligner que cette catégorie regroupe des usages d'une forme analytique aux +V qui n'est pas assimilable en tous points à la catégorie de la langue cible. Le point commun de toutes ces formes est d'être composée d'un auxiliaire mais la forme verbale qui l'accompagne peut être formellement un participe passé, un présent comme en (6.10), ou encore un infinitif comme en (6.9). Parfois d'ailleurs ces trois formes peuvent cohabiter dans un même récit comme en (6.11 et 6.12).

(6.9.) 8CG, récit écrit

**j'ai voler** le pain

(6.10.) 8ES, récit écrit

**je suis apporte** le pain

(6.11.) 10X, récit écrit

ils imaginent qu'ils habitent dans un maison  
comme **ils ont voit**

(6.12.) 9CG, récit écrit

l'agent de police **est arrivé**  
et **a emmener** la dame

L'emploi du participe passé dans les récits écrits de la deuxième année d'apprentissage est un fait remarquable par rapport aux récits oraux. En effet, la référence au passé est exprimée dans plusieurs récits au moyen du PP quand bien même certains apprenants, tel 8EK, n'ont pas été exposés au passé composé.

(6.13.) 8EK, récit écrit

une otre madame crie la madame **volé** un pain  
et le police arive.  
La fille et un homme bum !  
L'home parle je **volé** le pain

Une explication à ce phénomène réside dans la conjonction de l'état de langue intermédiaire de l'apprenant, de la fiche lexicale et des conditions de production. En effet, l'apprenant est à un stade où il fait référence au passé. La fiche lexicale présente l'énoncé *la fille a volé le pain*. A l'oral, les apprenants répètent cet énoncé, souvent en omettant l'auxiliaire mais sans l'intégrer au reste du récit. Etant donné les conditions de production du récit écrit et le temps disponible pour planifier la production, on peut penser que l'apprenant de deuxième année a le temps d'extraire la forme *volé* de la formule et de l'employer comme forme contrastive du présent pour référer au processus passé du vol comme dans l'exemple ci-dessus. La valeur contrastive du PP est soulignée par la structure du discours rapporté ci-dessus, comme elle l'est ci-dessous par l'emploi du subordonnant *parce que*. Une telle mise en discours n'est pas observable à l'oral où la formule *la fille a volé le pain* est précédée et suivie d'autres énoncés de type descriptif.

Le tableau 6.6. ci-dessus montre par ailleurs une évolution intéressante de la distribution des temps verbaux employés dans les contextes au passé. On observe que tous niveaux confondus, à l'exception de la première année où il n'est pas fait référence au passé, pas moins de cinq formes verbales fléchies concourent à exprimer le passé. On ne rencontre aucune occurrence de forme non fléchie du verbe pour faire référence au passé contrairement à ce que pouvait laisser supposer l'observation des récits

oraux. Cela ne remet pas nécessairement en cause les résultats de l'oral car nous n'avons pas les moyens de trancher si cette différence est liée à un simple levé de voile sur les désinences verbales lié à l'écrit ou à des conditions de production différentes qui conduisent à des résultats différents à l'oral et à l'écrit concernant ce point précis. Parmi les formes fléchies mobilisées en contexte de référence au passé, on compte : le présent de l'indicatif, le passé composé, le participe passé, l'imparfait et le plus-que-parfait. On remarque que le plus-que-parfait apparaît dans des récits du groupe 3 alors qu'à l'oral seul un apprenant du groupe 4 en fait usage.

Ce tableau montre l'existence d'un tournant beaucoup plus net entre la deuxième année et la troisième année qu'entre la troisième et la quatrième année. Ce changement s'exprime par le fait qu'en deuxième année, la référence au passé est le fait d'une minorité d'apprenants (cf. tableau 6.5.) et qu'elle est alternativement exprimée par diverses formes fléchies du verbe (PR, PC et PP), alors qu'en troisième et quatrième année, la référence au passé est le fait d'une large majorité d'apprenants et est exprimée au moyen des deux, voire trois, temps verbaux du passé. L'emploi du participe passé ainsi que du présent pour référer au passé disparaît quasiment des récits écrits des apprenants de troisième et quatrième année. Nous ne voyons pas d'autre explication à ce développement des moyens morphologiques cible d'encoder la référence au passé que l'enseignement de ces mêmes temps verbaux qui selon nos données ont lieu pour le PC en deuxième année et pour l'IMP en début de troisième année. Pour le PC il s'agit par conséquent d'un effet différé puisqu'on n'observe pas de différence très nette à l'écrit en matière de moyens d'expression du passé entre des récits d'apprenants ayant été exposés au PC (groupe 2) et des récits d'apprenants n'y ayant pas été exposés. Cependant, bien que ces deux temps du passé aient été enseignés, on observe que le PC est majoritairement employé en contexte de référence au passé. L'explication de ce phénomène peut résider dans le genre discursif retenu. comme le souligne Brum de Paula (1998) : dans la narration fictionnelle, les arrière-plans sont moins étoffés que dans les récits personnels. Cette tendance est certainement renforcée par la nature du stimulus ici, cet extrait des *Temps Modernes* présentant une série d'événements qui s'enchaînent rapidement. Par conséquent, l'IMP qui est pour des raisons d'affinités aktionnelles (cf. Mitko 2000) un temps de l'arrière-plan, est moins mobilisé que le PC. Nous reviendrons sur les valeurs du PC et de l'IMP dans le récit ultérieurement.

## 2.2. Développement lexical et morphologie verbale

Le développement et la diversification du lexique verbal entre la première et la deuxième année d'apprentissage du français tel que nous l'observons dans les récits de film écrit et la part de plus en plus importante des verbes irréguliers parmi ces verbes n'est pas sans incidence sur le développement de la morphologie verbale comme nous allons le voir.

Le développement de la morphologie verbale se produit sur fond de diversification lexicale comme nous pouvons l'observer à la lecture du tableau ci-dessous.

**Tableau 6.7.** Moyenne (M) et écart-type (s) de la variété lexico-verbale dans les récits écrits en fonction des groupes

GROUPE	1	2'	2	3
M	6,3	9,8	8,8	10,4
s	2,7	3,3	2,4	3,3

Ce tableau signifie qu'en moyenne les apprenants du groupe 1 emploient 6 verbes différents sur l'ensemble de leur récit tandis que les apprenants du groupe 3 en emploient plus de 10. Ces chiffres sont globalement plus faibles que les chiffres observés pour les récits oraux, ce qui signifie qu'en général la variété lexico-verbale est plus grande à l'oral qu'à l'écrit.

Bien que le nombre de verbes différents employés soit en moyenne plus élevé à l'oral qu'à l'écrit, les mêmes tendances s'observent d'un stade à un autre. A l'écrit comme à l'oral, l'apprenant emploie davantage de verbes distincts dans le groupe 2 que dans le groupe 1, un peu moins dans le groupe 2' et à nouveau davantage dans le groupe 3. Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle on pourrait évoquer une explosion lexico-verbale entre le stade 1 et le stade 2, nous avons effectué un test-t non apparié. Il s'agit de vérifier s'il existe une différence significative entre les moyennes des quatre groupes indépendants 1, 2, 2' et 3. Le test t- non apparié effectué sur l'ensemble des données à l'écrit donne les résultats suivants:

**Tableau 6.8** . Test de Student non appariées pour Variété lexico-verbale, variable « groupe » :

	écart moyen	T	p < 0,05
<b>G1,G2</b>	-3,483	-2,917	0,0065
<b>G1,G2'</b>	-2,533	-2, 537	0,0175
<b>G1, G3</b>	-4,089	-3, 314	0, 0027
<b>G2, G2'</b>	0, 949	1,018	0,3149
<b>G2, G3</b>	-0,606	- 0, 580	0, 5652
<b>G2', G3</b>	-1,556	-1,601	0, 1186

On constate que seules les différences entre le groupe 1 et les suivants (2, 2' et 3) sont significatives ( $p < 0,05$ ), à commencer par la différence entre le nombre moyen de verbes différents en 1 et celui calculé en 2. En revanche, l'écart observé entre la moyenne du groupe 2' et la moyenne du groupe 3 n'est pas significative. Par conséquent on peut conclure que les données écrites confirment l'hypothèse ébauchée au chapitre 5 selon laquelle le développement du lexique verbal chez les apprenants germanophones observés fait état d'une explosion lexicale entre le stade 1 et le stade 2 de l'observation. Même si le développement lexical se poursuit au-delà de la deuxième année, on ne peut avancer une croissance aussi brusque que celle observée entre l'année 1 et l'année 2 d'après les observables disponibles. Un relevé qualitatif des verbes employés par les apprenants de première année et par ceux de deuxième année nous a permis de qualifier cette évolution

**Tableau 6.9.** Variété lexico-verbale dans les récits de première année

7C	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Total 1*
<b>être</b>											8
<b>montrer</b>											7
<b>avoir</b>											6
<b>emmener</b>											6
<b>regarder</b>											6
<b>aller</b>											4
<b>crier</b>											4
<b>dire</b>											3
<b>voler</b>											3
<b>laisser</b>											3
<b>arriver</b>											2
<b>rentrer</b>											2
<b>embrasser</b>											2
<b>demander</b>											2
<b>faire</b>											1
<b>trouver</b>											1
<b>appeler</b>											1
<b>donner</b>											1
<b>Total 2**</b>	6	8	10	3	4	4	10	9	4	5	

\* Le *Total 1* est un indice de fréquence des verbes dans un groupe-classe. Il correspond à la somme des locuteurs qui emploient ce verbe au moins une fois dans leur récit. Par exemple, le verbe *être* est employé par 8 locuteurs sur 10, tandis que le verbe *faire* n'est employé que par un locuteur du groupe.

\*\* Le *Total 2* est un indice individuel de variété lexico-verbale. Il correspond au nombre de verbes différents employés par un locuteur. Par exemple, le locuteur C emploie 10 verbes différents dans son récit tandis que le locuteur D n'en emploie que 3 différents.

Deux constats s'imposent : premièrement, le lexique verbal employé par l'apprenant est fonction du répertoire verbal et du stimulus, ici le récit de film, mais aussi fonction de la fiche lexicale dans le cas de notre expérience. Deuxièmement, on voit que le verbe *voler* est employé par trois apprenants dont le point commun est de mobiliser dans le récit le nombre le plus important de verbes du groupe de la première année (respectivement 10, 10 et 9 verbes différents) En d'autres termes, ce sont les apprenants les plus avancés au niveau lexical qui emploient le verbe *voler* de façon productive. Ce constat confirme notre hypothèse selon laquelle la désignation du processus du vol du pain est conditionnée par une augmentation du lexique verbal. Au niveau initial, un nombre limité de verbes est mobilisé pour raconter le film. Ce tableau montre donc également des différences de développement lexico-verbal au sein d'un même groupe entre les apprenants qui emploient entre 8 à 10 verbes dont le verbe *voler* et ceux qui n'emploient que 3 à 5 verbes. D'où l'intérêt de distinguer le niveau institutionnel et le stade de développement linguistique : au sein d'un même groupe peuvent se

trouver des apprenants à des stades de développement linguistique différent. On peut d'ailleurs penser que ce tableau de l'acquisition est encore bien plus complexe si l'on ne considère plus seulement un niveau de développement comme le niveau lexical mais également le niveau morphologique, syntaxique, et discursif.

Tableau 6.10. Variété lexico-verbale dans les récits de deuxième année (groupe 2)

8C	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	Total 1*
dire																			16/18
être																			12
avoir																			11
voler																			10
manger																			10
emmener																			9
aller																			7
courir																			6
arriver																			6
trouver																			5
donner																			5
demander																			5
fuir																			5
aimer																			5
rêver																			4
arrêter																			4
payer																			4
prendre																			4
voir																			4
entrer																			4
regarder																			3
laisser																			3
répondre																			3
porter																			2
quitter																			2
acheter																			2
pleurer																			2
téléphoner																			2
parler																			2
vouloir																			2
appeler																			2
montrer																			2
crier																			1
embrasser																			1
penser																			1
retrouver																			1
rendre																			1
ouvrir																			1
persécuter																			1
tomber																			1
adorer																			1
rester																			1
mettre																			1
poser																			1
habiter																			1



LE DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AU PASSE DANS LES RECITS ECRITS

<b>Total 2**</b>	15	9	15	10	6	8	10	11	5	12	11	11	13	4	13	8	8	7	
------------------	----	---	----	----	---	---	----	----	---	----	----	----	----	---	----	---	---	---	--

\* Le *Total 1* est un indice de fréquence des verbes dans un groupe-classe. Il correspond à la somme des locuteurs qui emploient ce verbe au moins une fois dans leur récit.

\*\* Le *Total 2* est un indice individuel de variété lexico-verbale. Il correspond au nombre de verbes différents employés par un locuteur.

On observe à la lecture de ce tableau que l'intervalle de variation est beaucoup plus important qu'en année 1 puisque le seuil de variété lexico-verbale dans ce groupe de la deuxième année est de 15 verbes différents par récit, soit un tiers de plus que le seuil observé en première année. En deuxième année également on constate différents stades de développement lexical. On observe aussi que *voler* fait partie des verbes les plus fréquents, ce qui signifie que les apprenants l'emploient de façon productive dans leur récit.

Afin d'affiner notre observation du développement lexico-verbal, nous avons relevé parmi les verbes employés par les apprenants ceux qui sont irréguliers, c'est à dire dont la base lexicale varie lors de la flexion, formulant ainsi implicitement l'hypothèse selon laquelle ces verbes présenteraient des difficultés de traitement et ne seraient pas fléchis.

**Tableau 6.11.** Taux de verbes irréguliers parmi les verbes fléchis du récit (en %)

<b>GROUPE</b>	<b>1</b>	<b>2'</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Verbes irréguliers</b>	21 (21/100)	35 (123/356)	28 (84/300)	34 (104/303)	37 (228/619)

L'augmentation du nombre de verbes irréguliers est surtout sensible entre le stade 1 et le stade 2. A regarder de plus près, on constate que le stade 2 est effectivement caractérisé par l'émergence de nouveaux verbes irréguliers absents du répertoire des apprenants du stade 1. Au stade 1, par exemple, les seuls verbes irréguliers parmi l'ensemble des verbes employés sont *être*, *avoir*, *aller* et *faire*. Au stade 2, on relève en plus de ces quatre verbes les verbes *prendre* (10 fois), *vouloir* (8 fois), *faire* (6 fois), et *voir* (5 fois), puis de façon plus éparse *pouvoir*, *courir* et *venir*. Au stade 3, les verbes irréguliers les plus fréquents sont les mêmes mais quelques locuteurs emploient de façon isolée d'autres verbes tels *répondre*, *partir*, *vivre*, et *recevoir*. On peut donc conclure que l'explosion constatée au niveau du développement du lexique verbal entre le stade 1 et le stade 2 s'accompagne

d'une diversification formelle et notamment d'une augmentation de la part des verbes irréguliers dans le récit.

Les verbes de désignation de procès en langue ressource apparaissent à l'oral et à l'issue du chapitre 5 comme le reflet d'un répertoire lexical insuffisant en langue cible. Le fait que les apprenants n'aient pas recours à la langue source à l'écrit est-il dû ici à un lexique plus développé ? Il semble au vu des résultats ci-dessus que ce ne soit pas le cas. Le recours à la langue ressource apparaît bien plus comme une stratégie liée à l'interaction.

### 2.3. Développement syntaxique et morphologie verbale

Au chapitre 5, nous avons montré que la relation entre le développement de la morphologie et le développement de la subordination ne relevait pas d'une simple relation de concomitance mais que la subordination créait les conditions de la variation morphologique fonctionnelle. La subordination serait donc, sinon un déclencheur de morphologie, alors un accélérateur du développement morphologique. Nous allons observer si dans les récits écrits, la proposition subordonnée est également un lieu privilégié de la réalisation morphologique.

Une première comparaison d'un récit écrit de première année avec un récit écrit de quatrième année montre que le développement syntaxique entre 1 et 4 s'apparente à l'écrit également au passage d'un mode d'organisation parataxique du récit à un mode hypotaxique. Dans les stades initiaux, les récits se caractérisent par l'emploi de verbes de base et par la juxtaposition (à l'exception de « *parce que* » présent dès ce stade) de propositions :

(6.13.) 7CB, récit écrit

seule et affamée [*titre*]  
 une fille a volé u n pain  
 parce que **elle a** faim  
**l'agent de police arrive**  
**un homme dit**  
 non ce n'est pas elle c'est moi  
 c'est la fille pas l'homme  
**l'homme va** à un kiosque  
 mais il n'a pas d'argent  
**il dit** à l'agent de police  
 vous ne me reconnaissez pas  
 je suis l'homme avec le pain  
**les personnes laissent** la place à l'homme

**ils font** un accident  
**et ils étrent** par terre.

En quatrième année, le récit ci-dessous rend compte du développement de la morphologie verbale avec une variation importante au niveau de la désinence verbale corrélée à un développement non seulement lexical (*cf. supra*) mais aussi syntaxique :

(6.14.) 10S, récit écrit

c'est une affamée fille  
et elle **vole** un pain  
**depuis** le fille **couri**  
et **fait une fugue**  
et coure dans ses bras  
une madame **s'extasie** sur le volenteur  
les gendarmes **volu** emmener le fille  
mais un homme **que courri** dans les bras de le fille  
**dit**  
je **suis** l'homme avec le pain  
les gendarmes **emmenent** la fille et l'homme avec une bus  
l'homme **laisse la place** à la fille  
le fille **pleut**.

On a remarqué que la variation morphologique temporelle est plus précoce à l'écrit qu'à l'oral. Elle apparaît dans les récits écrits du groupe 2' alors qu'elle n'apparaît à l'oral que dans les récits du groupe 2 qui a été exposé au PC. Si notre hypothèse selon laquelle le développement de la variation morphologique est lié à l'émergence de la subordination est valide, cela devrait signifier que la subordination émerge également plus tôt à l'écrit.

La subordination causale (« *parce que* ») apparaît déjà chez un locuteur de la première année d'apprentissage :

(6.15.) 7CB, récit écrit

une fille a volé un pain  
parce que elle a faim

pour s'étendre en deuxième année à plusieurs récits. Les subordonnées complétive et relative se mettent effectivement en place avec des degrés de réalisation (avec ou sans subordonnant, avec ou sans reprise anaphorique du sujet de la première proposition) différents selon les locuteurs, dans les récits du groupe 2' (classe 8E) également:

(6.16.) 8ES, récit écrit

un homme dit **je suis l'homme ils cherchent.**

(6.17.) 8EK, récit écrit

une fille volé un pain  
et courrier  
**une otre madame crie**  
**la madame volé un pain**  
et le police arrive  
la fille et un home bum  
**l'home parle je volé le pain**  
et les police emmene l'homme.

(6.18.) 8ED, récit écrit

il y a une fille  
elle est seule et affamée  
elle volé un pain  
**un homme charlie chaplin dit**  
**il volé le pain**

(6.19.) 8EN, récit écrit

une fille a faim  
elle voit un boulangerie avec beaucoup de pains  
elle a une idée  
peut –être elle peut voler un petit pain  
**après elle volé un pain**  
**il y a un accident** avec la fille et un homme  
la fille donne la pain à l'home  
l'agent de police veut emmener l'home

(6.20.) 8EN, récit écrit

mais une madame regarde à la vole  
et **voit**  
**que la fille volé le pain**

Dans les cas ci-dessus, on observe que la subordination s'accompagne d'une variation morphologique (« volé ») du verbe dotée d'une valeur de passé.

On peut s'interroger ici sur la différence d'usage de la fiche lexicale, et de l'énoncé *la fille a volé le pain* qui y figure, en première et deuxième années. En première année, cet énoncé est repris tel quel

tandis qu'en deuxième année l'apprenant l'emploie en omettant l'auxiliaire. Ce phénomène est d'autant plus frappant qu'il touche tous les narrateurs d'un même groupe qui ont recours à cette proposition. L'énoncé *la fille volé le pain* relève donc à la fois relever de la mimésis et de l'ellipse ou omission de l'auxiliaire.

En résumé, des formes de participe passé, émergent au stade 2. Seulement toutes ces formes ne font pas référence au passé. Certains participes passé isolés encodent des événements inscrits dans le flux narratif. On remarque toutefois que les participes passé qui font référence au passé sont dans des propositions « intégrées » ou « subordonnées » à des degrés divers comme nous l'avons noté ci-dessus. Ceci confirme notre hypothèse selon laquelle la proposition subordonnée est un lieu propice au développement de la variation morphologique contrastive à valeur temporelle de passé (contraste entre le TT de la première et de la deuxième proposition) ou à valeur aspectuelle (maintien de la relation temporelle et contraste de la relation aspectuelle TSit< TT dans la deuxième proposition).

## 2.4. Développement discursif et morphologie verbale

### 2.4.1. L'évolution du scénario : du dialogue au récit

De nettes différences apparaissent entre les groupes 1 et 4, soit entre les apprenants débutants et avancés de notre corpus, au niveau de l'organisation du scénario. Ces écarts concernant « l'art et la manière dont se déploie le message d'un énoncé à un autre » (Klein et von Stutterheim 1987 : 163) ne traduisent pas seulement un développement de la morphologie mais aussi une évolution de la *quaestio*, de laquelle découle une réorganisation progressive de la structure informationnelle de ce passage obligatoire de la référence au passé. Comme nous l'avons constaté au chapitre 5, dans les deux groupes, les apprenants ébauchent *grosso modo* le même scénario : la fille vole le pain, la police arrive, Charlie se fait passer pour le voleur, des témoins démentent l'information. Ce « scénario » (de Swart et Molendijk 2002), consiste en une série d'actions stéréotypées qui se produisent selon un ordre naturel, principe d'iconicité encore appelé PNO (*Principle of Natural Order*), de sorte à ce que nous puissions utiliser ces scénarios pour créer des structures narratives. On a pu montrer au chapitre 5 que les apprenants débutants esquissent dans leurs récits un scénario minimal de nature souvent dialogique. A l'écrit, ce phénomène qui aurait pu sembler spécifique à un mode de narration orale se confirme et est d'ailleurs mis en évidence au moyen de la ponctuation.

(6.21.) 7CD, récit écrit

Le monsieur : « non ce n'est pas elle c'est moi »  
L'agent de police : « d'accord »  
Le boulanger : « c'est la fille pas l'homme »

(6.22.) 7CH, récit écrit

Le boulanger crie « c'est elle »  
L'agent de police emmène la dame  
L'homme crie : « non ce n'est pas elle c'est moi »  
Les personnes crient : « c'est la fille pas l'homme »

En (6.21) et (6.22), l'apprenant donne à comprendre la scène de la délation où Charlie dit être le voleur alors que les autres protagonistes maintiennent que c'est la fille. Les apprenants emploient le discours direct, avec ou sans verbe de dire comme nous l'avons déjà remarqué à l'oral. Pour comparaison, un apprenant avancé (groupe 4) écrit :

(6.23.) 10A, récit écrit

Quand il comprend la situation, il dit que c'est lui qui a volé le pain mais la dame qui a regardé la femme pauvre dit que c'est elle qui a fait ça.

Les exemples (6.21) et (6.22) sont caractéristiques de la façon dont est encodée la scène de la délation au niveau 1. La référence au passé est nulle, les apprenants utilisent le discours direct avec ses marques caractéristiques à l'écrit : les deux points et les guillemets, et répondent à la *quaestio* « qui est le voleur ? » ou « qui a volé le pain ? » qui requiert donc une réponse au présent et suppose du lecteur-interlocuteur la connaissance d'un événement passé qui est le vol du pain. Ils supposent ainsi au moment où ils racontent cette scène que le destinataire connaît bien le contexte antérieur auquel il importe de se référer pour comprendre la scène de la délation, scène dont la structure narrative est également implicite puisqu'elle se présente explicitement sous forme de dialogue.

Au niveau débutant, le scénario est donc plus dialogique que narratif : la copule *c'est* et sa négation *ce n'est pas* sont largement utilisées par l'ensemble des narrateurs. La variation intragroupe est faible, elle consiste principalement en ce que certains emploient le verbe dire ou crier comme en (6.22) alors que d'autres se contentent de reprendre un schéma d'écriture dialogique en citant celui qui donne la réplique comme en (6.21). Le contenu des dialogues « ce n'est pas elle c'est moi », « c'est la fille pas l'homme » est celui donné par la fiche lexicale distribuée aux élèves. La créativité de l'apprenant consiste à produire cette structure narrative paradoxalement dialogique.

Dans le groupe des apprenants avancés cette organisation de l'information a disparu. La question à laquelle ils répondent désormais n'est plus « qui est la voleur ? » mais « que se passe-t-il ? ». Autrement dit, les apprenants fournissent davantage d'informations au destinataire du récit, spécifiant non seulement les protagonistes mais aussi l'action : le vol du pain, ce qui se traduit par des passages narratifs plus longs et plus détaillés. Les moyens sont plus variés d'un locuteur à un autre. Le mode d'organisation de l'information n'est plus dialogique mais bien narratif dans la mesure où le narrateur rapporte le discours des personnages. Il est ainsi fait usage de la subordination dans une construction clivée « c'est la fille qui... ». Les énoncés du récit sont ainsi plus intégrés syntaxiquement que dans les passages des débutants. La référence au passé est explicite, grammaticalisée dans de nombreux cas (emploi d'un temps du passé), et il est fait mention du destinataire au moyen des arguments du verbe. Le connecteur *mais* employé à plusieurs reprises permet également de renforcer la cohérence du passage en opposant le discours de Chaplin et des témoins et leur désaccord sur l'auteur du vol du pain. Il existe donc bien une certaine logique entre le genre du texte, la syntaxe, les connecteurs, le poids de l'implicite et la morphologie.

On s'aperçoit ainsi que le développement de la morphologie s'insère dans un développement global discursif et syntaxique qui inéluctablement modifie l'apport relatif de la morphologie verbale dans l'expression de la référence au passé.

#### **2.4.2. La structuration temporelle : typographique puis textuelle**

Si l'on considère le récit écrit de l'apprenant 7CA, il est caractéristique de l'organisation discursive décrite auparavant : le texte est organisé de façon dialogique, au discours direct, et parfois même des répliques apparaissent sans mention de « qui parle ». Cependant, ces caractéristiques ne suffisent pas à définir la spécificité de l'organisation discursive du récit à ce stade. En effet, cet enchaînement de répliques est doublé d'une organisation spécifique du texte dont seul l'original et non la transcription peut rendre compte. C'est pourquoi nous reproduisons ci-dessous deux récits originaux, manuscrits, un récit de première année (7CA) et un récit de quatrième année (10F) afin d'en commenter quelques spécificités en matière d'organisation temporelle.

(6.24.) 7CA, récit manuscrit

Un petit film

Une fille est seule et affamée. Elle a faim.  
 Elle a volé un pain. <sup>La femme</sup> Une fille regarde là et crié.  
 Le fille et un homme boom! Un police rentre.  
 Qui est-ce? " la fille, la fille" " Non, c'est n'est  
 pas elle, c'est moi!" " C'est la fille, pas l'homme  
 la fille, la fille" un autre jour  
 Charlie est dans une restaurant. Il n'a pas  
 d'argent. L'agent de police emmen Charlie.  
 Ils se retrouvent. Charlie: " Ne me reconnaissez  
 vous pas, je suis l'homme avec le pain?"  
 fille: " Oh l'homme avec le pain, merci pour  
 le pain!" Vous fuirez Dix jours plus tard  
 la fille: " J'ai une surprise pour toi; j'ai trouve  
 notre maison."

Charlie et la fille: "

Comme au paradis!"



(6.25.) 10F, récit manuscrit

Dans la film il y a une femme qui est  
 seule et affamée. Elle regarde une  
 boulangerie et elle vole un pain. Une  
 dame regarde le vole et dit à le  
 boulanger que la femme fait. Le femme  
 bouscule un homme et après l'argent  
 de police arrive. Le boulanger dit que  
 la femme a volé un pain. Mais, l'homme  
 dit, ce n'est pas elle, c'est il. Après  
 l'argent de police alle avec l'homme,  
 la dame dit que c'est la fille et pas l'homme.  
 Alors, l'argent de police arrête le femme.  
 L'homme avait faim et il prend beaucoup  
 de plats dans une restaurant. Après  
 le repas il alle à la caisse, mais  
 il n'a pas d'argent. A la droit il y a  
 l'argent de police et arrêter  
 l'homme. L'argent de police va  
 dans une voiture avec l'homme.  
 Dans la voiture l'homme  
 reconnaît la femme et il laisse la  
 place à la femme. Ils disputent.  
 Tout à coup, la femme va à la  
 l'argent de police et le la voiture  
 a un accident. L'argent de police,  
 l'homme et la femme étaient pas  
 terre. Ils font une fuite et l'argent  
 de police suivent l'homme. Après ce,  
 l'homme et la femme disputent

Un premier coup d'œil fait apparaître que les deux récits reproduits ci-dessus présentent une organisation différente. A regarder de plus près, on s'aperçoit que les différences topographiques traduisent des différences d'organisation de l'information. Ainsi le récit de 7CA est organisé en trois paragraphes, le premier précédé du titre, le deuxième introduit par *un autre jour* entouré par le scripteur façon « nuage », le dernier précédé dans le même style de *dix jours plus tard*. Ce découpage laisse apparaître une organisation temporelle du récit. Ce récit n'est pas isolé car en première année, la plupart des récits procèdent de la sorte : le scripteur donne à voir l'enchaînement des événements en sautant une ligne entre chaque énoncé de sorte que le récit s'apparente davantage à une liste de répliques ou d'événements. On peut penser que le récit à ce stade est fidèle aussi à la réalité du film, un montage de plusieurs scènes entrecoupées par un intertitre, et que cette organisation du récit relève ainsi, comme le PNO à l'oral, d'un principe d'iconicité.

Au fil du temps cependant, et au fur et à mesure que les deux points et les guillemets tendent aussi à disparaître, cette représentation typographique disparaît également, si bien qu'en quatrième année, le récit apparaît comme un texte compact dont l'organisation temporelle ne se traduit plus par un tronçonnage du texte en paragraphes surmontés d'un titre. Cette évolution est très significative et corrobore les résultats précédents. La progression temporelle au niveau 4 est en effet assurée par des marqueurs textuels classiques que sont les connecteurs, d'opposition (mais), temporels (après, tout à coup) mais aussi de conséquence (alors) ainsi que par des procédés anaphoriques (temporels –après ce- et nominaux), des opérations discursives absentes des récits 1 de première année. Ces moyens, ainsi que la subordination, ont pour fonction, non seulement d'assurer la progression du récit mais aussi de densifier le tissu textuel en augmentant les relations entre les événements mentionnés, y compris entre les événements présents et les événements passés. On comprend donc bien que les développements morphologique et discursif sont liés sans qu'il ne s'agisse toutefois d'une relation de cause à effet.

### **2.4.3. L'évolution des contextes de référence au passé**

A l'oral, on remarque une évolution au niveau du choix et de l'organisation de l'information narrative. On observe également une augmentation de la référence au passé dans le texte et une extension à d'autres contextes, facultatifs, ainsi qu'un ancrage plus fréquent au passé. Certains traits observés à l'oral sont vérifiés à l'écrit, d'autres pas.

Contrairement à ce qu'on observe dans quelques récits de troisième année à l'oral, la scène de la délation n'est pas esquivée dans le groupe de scripteurs de la même année : 17 apprenants sur 18 racontent cette scène à l'écrit alors qu'à l'oral seul un apprenant sur quatre la mentionnait. En quatrième année à l'oral, 3 apprenants sur 26 esquivent la scène de la délation ce qui, proportionnellement, est aussi moindre qu'à l'oral (1 apprenant sur 6).

On observe à l'écrit comme à l'oral une augmentation du nombre de récits entièrement ancrés au passé (1 au niveau 3, 4 au niveau 4). On observe également et parallèlement une augmentation des contextes d'occurrence du PC sur l'ensemble des récits. Cependant, contrairement aux observations faites pour l'oral, le rythme de progression du récit écrit reste inchangé au moment de l'augmentation des occurrences de référence au passé dans le texte. Aucun phénomène de bond n'est observé. On observe chez plusieurs locuteurs que le récit de la scène de la délation est plus étoffé et on assiste dans ce passage à une extension du PC de « volé » à d'autres verbes de désignation de procès dans ce passage. On pourrait ainsi avancer que ce ne sont pas les occasions de référer au passé qui augmentent mais le nombre d'événements mentionnés dans cet intervalle au passé. Par exemple, les récits de cette scène tiennent en deux énoncés au stade 1...

(6.26.) 7CD, récit écrit

une dame est seule et affamée  
elle a volé un pain

(6.27.) 7CG, récit écrit

une fille vole une baguette  
elle a faim

... mais parfois en quatre énoncés, voire plus, au stade 4 :

(6.28.) 10M, récit écrit

dans l'histoire il y avait une femme  
qui était très affamée  
et avait faim  
quand elle a vu une épicerie  
elle a volé un pain

Dans certains cas, il s'agit d'une alternance entre le présent et le PC, auquel cas le PC est souvent dans une subordonnée :

(6.29.)10A, récit écrit

et la dame raconte au boulanger  
**qu'est ce que s'a joué**  
puis le boulanger la suive  
la femme pauvre bouscule un homme  
qui va dans les rues  
quand il comprend la situation  
il dit que c'est lui **qui a volé** le pain  
les gendarmes l'arrêtent  
mais la dame **qui a regardé** la femme pauvre  
dit que c'est lui  
**qui a fait ça.**

On observe également, à côté de ces contextes d'occurrence du PC, comme à l'oral, une extension de ce temps du passé à d'autres contextes, facultatifs, de référence au passé et à d'autres contextes isolés où le PC est notamment associé à des verbes très dynamiques (*cf.* Mitko 2000) : *finir arrêter arriver*, dans la trame du texte.

(6.30.)10W, récit écrit

quand il **a fini** avec manger

(6.31.) 10W, récit écrit

dans la même temps **charlie a arrivé**

L'emploi épars du PC nous fait parfois penser que le PC fonctionne comme un indicateur de passage à une nouvelle scène à la manière de l'adverbe « tout à coup » avec lequel il est souvent employé en quatrième année.

En conclusion de cette sous-partie, on peut avancer que la comparaison entre les contextes d'occurrence du PC à l'écrit et à l'oral révèle ce qui est commun aux deux récits et probablement imputable à un parcours acquisitionnel des apprenants en matière de référence au passé et ce qui est propre à chaque récit et imputable aux conditions de production. Il apparaît ainsi que l'esquive de la scène de la délation serait lié aux conditions de production orale et non à un passage obligé du développement. En revanche, on observe à l'écrit comme à l'oral, un déplacement du PC dans le texte

au-delà des contextes de référence obligatoire selon trois tendances : dans un premier cas, il s'agit d'un PC qui encode des événements ou situations inhérentes à la scène de la délation, dans un deuxième cas, il s'agit d'un PC qui encode des événements passés autres que le vol du pain, dans un dernier cas le PC encode des événements isolés de la trame. Nous allons nous employer à définir à présent plus précisément ce processus d'extension du PC.

### 3. Le développement fonctionnel des temps du passé

#### 3.1. Emergence et valeurs du passé composé (PC)

Afin de déterminer les valeurs du PC, nous sommes partis d'une analyse des contextes récurrents d'occurrence de ce temps grammatical dans les récits des apprenants de troisième et quatrième année et avons observé les moyens déployés dans ces mêmes contextes dans les récits des apprenants de la deuxième et de la première année. Il apparaît que le PC surgit dans des contextes où dans des groupes moins avancés les apprenants emploient des adverbes temporels susceptibles de nous fournir des clés d'interprétation de la valeur sémantique du passé composé.

Un relevé qualitatif des adverbes temporels employés là où, ultérieurement, le passé composé s'implante, permet de dégager un nombre fini de notions sémantiques : la succession simple, l'aboutissement, le surgissement, et l'itération, des notions-clé pour comprendre le développement de la morphologie verbale chez les apprenants germanophones du français. A chaque niveau, nous avons classé pour chaque récit l'ensemble des adverbes temporels présents dans ces contextes selon les notions qu'ils encodent. Il apparaît qu'en dépit du faible nombre d'adverbes, ceux-ci encodent un nombre limité de notions sémantiques et peuvent être ainsi considérés comme un système adverbial qui, dans ce que nous avons jusqu'ici appelé la *phase II* du développement, va interagir avec la morphologie selon des modalités que nous allons préciser.

Afin d'explorer davantage l'interaction entre les adverbes temporels et les temps verbaux, nous avons mis en relation l'emploi des adverbes temporels avec celui du PC et de l'IMP, non par groupe de niveau mais par apprenant, afin de dégager d'éventuels profils au sein du même groupe-classe, et de rendre compte au plus près de la réalité développementale de la classe de langue.

**Tableau 6.12.** Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques dans les récits oraux et écrits au niveau 1.

	Succession simple	Abouissement	Surgissement	Itération
NIN		et depuis (2), depuis		
MIK		il y a <sup>24</sup>		
MAY		maintenant (5) alors		
MAT				
SAS		alors (2)	alors, et alors	
7CA	un autre jour		boum ! <sup>25</sup>	
7CB				et puis <sup>26</sup>
7CC		maintenant		
7CD				
7CE			et boum	
7CF				
7CG				
7CH				
7CI				
7CJ				

En cas d'occurrences multiples nous indiquons le nombre entre parenthèses à côté de l'adverbe

Ce tableau permet de distinguer trois profils d'emploi des adverbes temporels en première année

Profil 1a : emploi nul des adverbes temporels

Profil 1b : emploi de plusieurs adverbes de succession au sémantisme instable

Profil 1c : profil de scripteur qui n'emploie qu'un adverbe

<sup>24</sup> le garçon dit c'est l'occasion de fuir

et il y a la police fuir

mais la police dit stop

Selon Starren (2001) *il y a* en tant que proto-aux peut être considéré comme forme intermédiaire entre adverbe et auxiliaire.

<sup>25</sup> elle a volé un pain.

La damme regarde la et crie.

La fille et un homme boum !

Un police rentre.

*boum !* ici n'est pas un adverbe temporel mais un item lexical qui remplit une fonction similaire.

<sup>26</sup> L'adverbe ici surgit dans un contexte particulier. Comme la plupart des récit de ce stade, ce récit procède sous forme dialogique : la narrateur rapporte alternativement les propos de la jeune fille et du jeune homme : *la fille dit l'homme dit la fille dit l'homme dit*, etc. *et puis il dit* est un énoncé qui rompt avec ce rythme puisqu'il est précédé non pas de *la fille dit* mais de *un homme dit*. *et puis* par conséquent exprime certes la succession mais aussi la répétition du processus précédent. C'est la raison pour laquelle nous considérons *et puis* comme une marque d'itération.

**Tableau 6.13.** Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporel en contextes spécifiques dans les récits oraux et écrits du groupe 2’.

	Succession simple	Aboutissement	Surgissement	Simultanéité	Itération	Autres
<b>NAD</b>						
<b>ASL</b>			un ou deux minutes après			
<b>BEN</b>	et après			inzwischen		
<b>HIL</b>						
<b>BER</b>	et après, après (4), puis (2),					
<b>8EB</b>						
<b>8EC</b>	un jour plus tard	maintenant	surprise			aussi (=déjà)
<b>8ED</b>	après,	alors (2)	puis			
<b>8EE</b>		maintenant, et				
<b>8EF</b>		maintenant				
<b>8EG</b>			tout à coup			juste (début processus)
<b>8EH</b>		après	maintenant (2)		encore	
<b>8EI</b>	après					
<b>8EJ</b>			tout à coup			
<b>8EK</b>	après	puis	bum			
<b>8EL</b>						
<b>8EM</b>	après le repas	alors				
<b>8EN</b>	puis	alors				
<b>8EO</b>		après	maintenant	im selben moment		
<b>8EP</b>	maintenant	alors	maintenant			
	alors		et voilà			
<b>8EQ</b>						
<b>8ER</b>	après, après la fuite	en suite			encore	
<b>8ES</b>						
<b>8ET</b>	ensuite	puis, après, et				
		après				
<b>8EU</b>		après l'accident				
<b>8EV</b>					aussi = à nouveau	après =
<b>8EW</b>		après				
<b>8EX</b>		maintenant				

Ce tableau fait également apparaître un nombre limité de profils :

Profil 2a : même profil que 1a (cf. ci-dessus)

Profil 2b : emploi de plusieurs adverbes de succession au sémantisme stabilisé

Profil 2c : emploi d'un adverbe de surgissement

Profil 2d : emploi d'un adverbe de surgissement et d'un adverbe d'itération

**Tableau 6.14.** Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques dans les récits oraux et écrits du groupe 2.

	Succession simple	Aboutissement	Surgissement	Itération	Autres
<b>MIL</b>	et après, après, ensuite				à la fin
<b>NOR</b>	après, et après (3)	seulement			
<b>REA</b>	et après (4), après, et après le				aussi = déjà
<b>VIO</b>	et après (3), après,	und dann, et après			
<b>MES</b>					
<b>ANT</b>	danach, après (2)				
<b>8CA</b>	après	maintenant	maintenant puis en ce moment		
<b>8CB</b>					
<b>8CC</b>					
<b>8CD</b>					
<b>8CE</b>					
<b>8CF</b>	après	en fin (2)	tout à coup		
<b>8CG</b>		après			
<b>8CH</b>					
<b>8CI</b>					
<b>8CJ</b>			puis		
<b>8CK</b>					
<b>8CL</b>					d'abord
<b>8CM</b>			après	puis (=aussi)	
<b>8CN</b>	après (3)				
<b>8CO</b>					
<b>8CP</b>	après, et puis			après (=aussi), puis (=aussi)	
<b>8CQ</b>	cinq minutes après				
<b>8CR</b>	après				

Les profils que l'on peut dégager à la lecture de ce tableau sont identiques à ceux mentionnés pour l'autre groupe de deuxième année. Ce qui distingue ces groupes est la distribution des profils. On compte par exemple beaucoup plus de récits ne faisant mention d'aucun adverbe dans le groupe 2 (8C) que dans le groupe 2' (8E), alors que le groupe 2 est institutionnellement plus avancé puisqu'il a été exposé au passé composé.



**Tableau 6.15.** Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques et des verbes au PC dans les récits oraux et écrits au niveau 3

	Succession simple	Aboutissement	Surgissement	Itération	Autres
<p><b>LAU</b></p> <p><b>DAN</b> a vu, a klauen, a porte, est arrivé, est venu, a lächelt, a dit, a souri</p> <p><b>REG</b></p> <p><b>EYS</b> a été ensemble pour kek..., nous avons cherché, c'était, il y a avait un homme, un accident</p> <p><b>9CA</b></p> <p><b>9CB</b> a volé</p> <p><b>9CC</b> a volé</p> <p><b>9CD</b> est allée, sont allés</p> <p><b>9CE</b> a vu, (a) volé</p> <p><b>9CF</b> est arrivée</p> <p><b>9CG</b> a vu, a volé, a tombé, a appelé, est arrivé, a emmené, a dit</p> <p><b>9CH</b> a volé</p> <p><b>9CI</b> a vu</p> <p><b>9CJ</b> a parlé, a arrêté, a retrouvé</p> <p><b>9CK</b></p> <p><b>9CL</b> a arrêté</p> <p><b>9CM</b> a montré, a dit, ont entré</p> <p><b>9CN</b></p> <p><b>9CO</b> a volé</p> <p><b>9CP</b> a vu, a volé</p> <p><b>9CQ</b> a trouvé, a dit, a vu, a reçu, a volé, est partie</p> <p><b>9CR</b> a eu faim, était pauvre, a vu, a dit, est allé, a tombé, a emmené, était charlie</p>	<p>après quelque temps le automobile</p> <p>+</p> <p>après (2), après manger, après un accident puis</p> <p>plus tard</p> <p>+</p> <p>plus tard</p>	<p>tout à coup</p> <p>tout de suite, maintenant, après</p> <p>alors</p>	<p>et plus tard</p> <p>tout a coup (2)</p>	<p>deuxième zum zweiten mal ; aussi immer noch</p> <p>aussi (= encore)</p> <p>aussi (= toujours pas)</p> <p>encore une fois</p> <p>et plus tard</p> <p>tout a coup (2)</p> <p>une autre fois</p>	<p>pour quek temps (durée)</p> <p>un jour (antériorité)</p> <p>très long (durée), en fin un jour (antériorité)</p> <p>d'abord</p> <p>un jour (antériorité) tous le temps (= pour toujours)</p> <p>un jour (antériorité)</p>

A la lecture du tableau ci-dessus on recense les profils suivants :

- Profil 3a : emploi d'au moins 2 PC et 2 adverbes temporels (profil le plus fréquent de ce groupe)  
 Profil 3b : emploi d'un PC isolé, avec ou sans adverbe  
 Profil 3c : ancrage du récit au passé et emploi d'au moins deux adverbes temporels  
 Profil 3d : emploi de plusieurs adverbes temporels exprimant des notions variées (9CA et 9CF)

**Tableau 6.16.** Relevé qualitatif des adverbes aspectuo-temporels en contextes spécifiques et des verbes au PC dans les récits oraux et écrits au niveau 4

	Succession simple	Aboutissement	Surgissement	Simultanéité	Itération	Autres
<b>GRE</b> a volé, volé	après un accident,					
<b>ANN</b> a vole	après quelques heures plus tard					
<b>AID</b> a volé, a trouvé, a gardé, parti, couru	après ça, après un temps			dans la même temps		
<b>DAV</b> a parlé, sont marchés, a volé, a vu, est venue, a dit, ont suivi, a pris, s'est passé, se sont rencontrés, sont vécu + c'était, il y avait	et puis plus tard, et puis	et puis (2)			encore une fois (2)	toujours (= tout le temps)
<b>LEA</b> a volé, a dit, a vu		et après	après			
<b>LEO</b>	et après, noch später				noch mal	
<b>SAH</b> a vu			et après		aussi (= encore)	
<b>10A</b> qu'est que s'a joué, a volé, a regardé, a fait, a trouvé	puis (3)					
<b>10B</b>		après ça				
<b>10C</b>	après					
<b>10D</b> volé, a vu,	et puis (2) <sup>27</sup> , après					
<b>10E</b> a volé, a courit, a vu, a volé		après le repas				
<b>10F</b> (a) fait, a volé, avait faim, étaient par terre	après le repas	et après, après, alors, après ce	tout à coup			
<b>10G</b> volé	après					
<b>10H</b>	un moment	alors		dans la		

<sup>27</sup> Il est parfois délicat de classer les adverbes lorsque la succession pourrait aussi signifier l'aboutissement ou le surgissement. ici *et puis* marque le passage d'une situation dynamique *ils fuient* à une situation moins dynamique: *ils parlent*. On rencontre souvent ce cas de figure dans l'emploi de l'adverbe temporel qui a avant tout un rôle actionnel de contrastivité.



- Profil 4c : emploi d'adverbes temporels sans PC  
 Profil 4d : récit ancré au passé et adverbes temporels variés

Ces tableaux font donc apparaître, au-delà de l'apparent chaos des moyens déployés, un certain nombre de profils dont certains sont communs d'un stade à un autre, et d'autres propres à chaque stade, montrant ainsi le développement intra- et intergroupe et, d'une façon plus générale, illustrant la part de systématique et la part de contingence inhérentes au développement des moyens temporels en question.

La synthèse de ces profils permet de reconstituer un parcours acquisitionnel et de montrer la pluralité des parcours individuels de part et d'autre de ce parcours que l'on peut qualifier d'idéal-type (Weber 1920). Le parcours idéal-type est un parcours que nul apprenant ne parcourt et qui pourtant a une validité car il procure une interprétation compréhensible du phénomène acquisitionnel. Ce parcours suppose d'une part que le développement est optimal et constant d'un stade à un autre (développement intergroupe) et d'autre part que la disparité des productions au sein d'un même groupe (développement intragroupe) est imputable à des rythmes différents et non à des parcours fondamentalement différents. Nous allons observer par l'analyse dans quelle mesure et jusqu'à quel point la réalité développementale permet de reconstituer un tel parcours.

Nos données confirment des résultats obtenus lors de l'observation de parcours acquisitionnels d'apprenants non scolaires, à savoir que le PC se développe sur la base d'une matrice temporelle pré-morphologique (il s'agit ici des adverbes temporels) mise en place dès les premiers stades. L'enseignement du PC et l'apparition dans l'*input* de ce temps verbal serait ainsi un déclencheur d'emploi du PC mais non le seul facteur explicatif de ses occurrences et surtout des valeurs sémantiques qui lui sont associées. Nous avons donc reconstitué le parcours développemental du PC esquissant la mise en place de cette matrice temporelle spécifique aux apprenants germanophones scolarisés.

### **Première année**

En première année, les apprenants emploient soit des adverbes dont le sémantisme n'est pas fiable, c'est surtout le cas de l'oral, soit aucun adverbe, ce qui est très fréquent à l'écrit. Mais à l'écrit, la possibilité d'organiser les énoncés selon le principe de la liste ou du paragraphe peut être assimilée à un principe, iconique, de structuration temporelle, lequel n'est pas répliquable à l'oral. A l'oral les adverbes employés soulignent le développement chronologique des événements, sans que l'on puisse distinguer s'il s'agit d'événements dont le rôle ou la fonction dans le récit est singulière

(6.32.) NIN1, récit oral

mais le monsieur  
**et depuis** une madame sé ja sé la fille pas l'homme  
**puis** euh **depuis** elle émé le madame  
**depuis** charlie chaplin va sur le kioske  
 et raucht [ := g fume]

On remarque par ailleurs à ce stade une restriction des scènes narrées. La scène de l'accident par exemple n'est pas narrée par la plupart des apprenants. Il s'agit d'une scène dont la dynamique rompt avec les autres scènes du récit. Au stade 2 et jusqu'au stade 4 cette scène est l'objet d'un encodage particulier qui souligne justement le fait qu'elle se distingue des autres situations du récit. A ce stade du développement de l'interlangue, le système notionnel sur lequel repose, comme nous allons le voir, le processus de morphologisation du système aspectuo-temporel intermédiaire des apprenants, n'est pas encore en place.

### **Deuxième année**

En deuxième année, on observe un début de distinction des situations narrées grâce à des moyens lexicaux, et surtout adverbiaux. Des régularités d'emploi des adverbes temporels apparaissent dans quelques récits pour souligner certaines situations. Deux notions principales sont encodées de façon récurrente par les adverbes temporels, surtout à l'écrit, il s'agit de la succession et du surgissement. Quelques notions d'itérativité apparaissent également à l'écrit mais elles sont exprimées au moyen de termes, par exemple *et puis*, qui ne se distinguent pas lexicalement des termes employés pour exprimer la succession ou le surgissement. Nous avons déjà vu en première année que la notion de succession est exprimée par des adverbes dont le sens n'exprime pas la succession. Il s'agirait donc là d'un principe dynamique de l'acquisition : dans un premier temps les notions nouvelles sont encodées au moyen de termes non cibles puis cibles comme c'est le cas pour la succession au niveau 2, même si l'on observe encore quelques idiosyncrasies, notamment en ce qui concerne la notion de surgissement. Une des notions principales, la succession, doit être scindée en deux types de succession: la succession simple indiquant simplement l'enchaînement de deux situations de dynamique semblable, soit l'enchaînement de deux situations assignées à des intervalles topiques joints comme ci-dessous :

(6.33.)

.....[TT1] [TT2].....

(6.34.) 8ER, récit écrit

une fame vole un pain. [TT1]  
**Après** elle a un accident avec un garçon [TT2]  
parce que l'omme charlie chaplin vais au restaurant  
et mange beaucoup de plats

Tous les intervalles topiques joints ne sont pas exprimés par des adverbes temporels de succession mais les adverbes de succession simple expriment cette situation. L'autre notion de succession exprimée et soulignée adverbiallement par les apprenants germanophones du français est celle d'aboutissement : le narrateur indique non seulement que la situation exprimée dans l'énoncé suit la situation exprimée dans l'énoncé précédent mais il ajoute aussi que cette situation est la dernière d'une série de situations. L'adverbe d'aboutissement suppose donc que un emballage macro-discursif des situations :

(6.35.)

.....[ [TT1] [TT2] [TT3]....[TTn] ].....

soit une organisation particulière du récit en épisodes. Les adverbes d'aboutissement sont fréquents en deuxième année :

(6.36.) 8EC, récit écrit

dans la film il y a une fille  
elle est seule et affamée [TT1]  
et elle vole un baguette de boulanger [TT2]  
la dame dit [TT3]  
elle a volé un baguette  
**maintenant** agent de police emmene fille [TT4]

L'adverbe *maintenant* introduit l'énoncé qui exprime l'arrestation de la fille par l'agent de police, soit l'aboutissement des situations précédemment évoquées : le fait qu'une jeune femme soit affamée, qu'elle vole un pain et qu'une autre la dénonce. A ce niveau, les adverbes temporels qui encodent cette

notion sont formellement très variables d'un apprenant à un autre et ne se distinguent pas des adverbes employés en d'autres circonstances pour exprimer d'autres notions.

(6.37.) 8ER, récit écrit

a la caisse il ne veut pas payer  
**en suite** l'agent de police prend vous

La situation d'arrestation semble propice à l'emploi d'un énoncé avec un adverbe temporel en tête, *en suite* dans l'énoncé ci-dessus. Les adverbes *alors* et *puis* sont également employés par d'autres apprenants dans cette situation :

(6.38.) 8ED, récit écrit

il ne paie pas dans la cafétéria est au kioske  
**alors** un agent de police emmence charlie chaplin dans une voiture de police

(6.39.) 8EK, récit écrit

il prends beaucoup de plats  
et mage  
à la caisse l'homme n'a pas d'argent  
et il ne peut pas payer  
**puis** les police arrive et emmene l'homme

Si la scène de l'arrestation s'avère être une scène privilégiée d'occurrence d'un adverbe temporel, cela peut s'expliquer par la situation extralinguistique. Les notions à encoder sont inéluctablement liées à la nature des événements du film. Malgré cela, d'autres constructions sont possibles, d'où le caractère signifiant d'adverbes dans ces scènes particulières.

Les énoncés qui suivent l'énoncé introduit au moyen de l'adverbe d'aboutissement rompent avec la progression valable dans les énoncés précédents en introduisant un nouveau référent spatial ou autre, indiquant par la même le passage à une nouvelle séquence narrative et confirmant la valeur d'aboutissement de l'adverbe temporel.

(6.40.) 8EC, récit écrit

**maintenant** agent de police emmene fille  
mais un garçon dit à l'agent de police non ce n'est pas elle c'est moi

(6.41.) 8ED, récit écrit

**alors** un agent de police emmene charlie chaplin dans une voiture de police  
dans la voiture la fille entre

(6.42.) 8EK, récit écrit

**puis** les police arrive et emmene l'homme  
a la kioske l'homme prend un cigare

Cette organisation du discours montre que ces énoncés introduits par un adverbe temporel sont les derniers d'une série conçue en tant que telle par les locuteurs germanophones. Les adverbes temporels ont donc une double fonction de succession et de clôture.

La deuxième notion, distincte de la succession et massivement soulignée par les apprenants à l'écrit, mais aussi à l'oral, est celle de surgissement. Alors que les récits de première année esquivent pour la plupart la scène de l'accident, elle est souvent mentionnée dans plusieurs récits de deuxième année et ce, au moyen d'un adverbe comme *tout à coup*.

(6.43.) 8EJ, récit écrit

le boulanger va derrière une mademoiselle  
**tout à coup** est un accident  
la mademoiselle retrouve un monsieur

(6.44.) 8EG, récit écrit

l'homme va à la fille  
mais **tout à coup** l'homme et la fille ont un accident  
et sont par terre  
l'homme demande à la fille

Le surgissement peut aussi être encodé au moyen d'un autre adverbe dont le sémantisme n'exprime pas le surgissement :



(6.45.) 8EH, récit écrit

dans la voiture charlie laisse la place à la fille  
**maintenant** la voiture as un accident  
après l'agent de police charlie et la fille sont par terre\*  
charlie dit à la fille

Dans le groupe « contrôle » de la deuxième année, d'autres moyens lexicaux, autres qu'adverbiaux concourent à exprimer le surgissement, ce qui renforce la valeur explicative de cette notion dans les lectures d'apprenants germanophones du français :

(6.46.) 8EC, récit écrit

dans l'auto est aussi la fille  
la garçon : « vous ne me reconnaissiez pas je suis l'homme avec le pain ? »  
**surprise** l'auto a un accident  
la garçon : « c'est l'occasion de prendre la fuite »

Cet emploi *ad hoc* est caractéristique d'un niveau d'expression intermédiaire : la notion de surgissement est exprimée plutôt qu'esquivée mais pas encore au moyen d'une forme appropriée. L'emploi de *surprise* est en effet l'expression de cette notion de surgissement qui émerge. On peut toutefois penser qu'il s'agit d'un emploi antérieur à celui de l'adverbe, même s'il remplit une fonction analogue. Car le récit de l'apprenant 8EC montre par ailleurs une organisation encore empreinte de l'organisation dialogique du récit typique de la première année. Ce cas n'est pas isolé : un autre apprenant exprime lexicalement la notion de surgissement au moyen d'une onomatopée *bum* qui se prononce en fait [bum] en allemand :

(6.47.) 8EK, récit écrit

et le police arrive  
la fille et un homme **bum**  
l'homme parle  
je volé le pain

Ici il ne s'agit pas de l'accident de voiture mais d'un accident entre les deux protagonistes. On rencontre donc déjà en première année, alors que les adverbes employés par ailleurs n'ont qu'une vague fonction de succession, des occurrences de cette onomatopée :

(6.48.) 7CA, récit écrit

elle a faim  
elle a volé un pain  
la dame regarde la  
et crie  
la fille et un homme **boum** !

(6.49.) 7CE, récit écrit

une dame rattrape à un monsieur  
**et boom** un accident  
ils sont par terre

L'expression lexicale du surgissement peut donc bien être comprise comme une expression antérieure à l'expression adverbiale. Par ailleurs, dans les exemples ci-dessus, on remarque que *boum*, sorte de « proto-adverbe » pour la scène de l'accident entre les deux protagonistes, se situe alternativement au début, comme le serait un adverbe, et à la fin de l'énoncé, comme le serait le verbe, ce qui signifie que le terme n'a pas encore de fonction adverbiale ou actionnelle définitive, ni, en conséquence, de place définie dans l'énoncé. En deuxième année, on constate que l'expression du surgissement est encodée par la plupart des apprenants par un adverbe situé en tête d'énoncé, ce qui est un choix par rapport à cette double possibilité entrevue au stade 1. On verra en année 3 et 4 qu'à nouveau le surgissement peut s'exprimer au niveau de l'énoncé par un adverbe ou bien au niveau du verbe par un temps verbal. Ceci illustre bien la dynamique acquisitionnelle, loin de pouvoir être assimilée à un développement linéaire : les développements ultérieurs sont en germe dans les premiers développements mais le dépassement du stade initial passe par l'actualisation successive des possibilités entrevues à ce stade, ici d'abord la place en tête d'énoncé de l'adverbe, puis la place en position postverbale de l'adverbe puis la combinaison des deux types d'adverbes au sein d'un même énoncé. Ces expressions du surgissement et de l'aboutissement témoignent de la mise en place en deuxième année d'apprentissage d'un système notionnel propre aux apprenants germanophones du français.

### **Troisième année**

En troisième année, le PC se développe de façon productive, au détriment des adverbes temporels. On observe à ce moment-là un type nouveau d'apprenants : ceux qui l'emploient plus d'une fois dans leur récit et en dehors de la scène de référence obligatoire au vol du pain. Ce développement s'accompagne d'un phénomène surprenant : une diminution importante du nombre d'adverbes temporels employés. Ce phénomène a retenu notre attention car on a l'habitude de penser que le

développement, et notamment le développement lexical, procède par accumulation et augmentation constante. On s'aperçoit ici d'une interaction manifeste entre moyens lexicaux et moyens grammaticaux puisque l'augmentation du PC semblerait provoquer la diminution des adverbes temporels, ce qui apparaît d'autant plus clairement que le PC surgit précisément dans les contextes où l'on recense des adverbes temporels dans les stades antérieurs. Le PC, en d'autres termes, ne s'ajoute pas aux adverbes temporels mais s'y substitue, du moins dans les premiers temps de son apparition. Le schéma développemental qui consiste à expliquer ce changement par l'interaction entre les adverbes temporels et les temps verbaux fait cependant l'impasse sur un moyen déterminant de la référence temporelle, l'*Aktionsart* du verbe. En effet, le développement du PC s'accompagne d'une distribution particulière en fonction des types de situations mentionnés, confirmant l'hypothèse de Salaberry (1998) d'un premier emploi prototypique du PC.

Nous sommes dans les récits de troisième année en présence d'un phénomène particulier de distribution du PC chez les apprenants les plus avancés du groupe qui emploient plus d'une fois le PC dans leur récit. On observe à l'écrit comme à l'oral que le PC surgit dans des contextes facultatifs et préférentiellement avec des verbes d'*Aktionsart* très dynamique (TTER selon Mitko 2000), soit des verbes terminatifs comme *arriver, arrêter quelqu'un, partir, venir* :

(6.50.) 9CJ, récit écrit

le boulangere c'est la fille pas l'homme  
l'agent de police **a arrêté** le monsieur

(6.51.) 9CL, récit écrit

un jour une madame vole un pain  
le boulanger voit la dame  
l'agent de police **a l'arrêté**

(6.52.) 9CM, récit écrit

il y a une jolie fille qui est seule et affamée très afamée  
elle a volé un pain  
d'abord les agents de police **ont entré** dans la sciène  
l'agent veut emmener la fille

(6.53.) 9CQ, récit écrit

il y a une fille  
elle est seule et affamée  
elle a volé un pain  
elle **est partie**

(6.54.) DAN3, récit oral

elle tombe à la boden [:=g sol]  
et le pâtissier appelle le police  
et le police **est arrivé**

On remarque ici que le PC surgit avec des verbes très dynamiques afin d'exprimer des situations d'aboutissement que les apprenants du stade précédent expriment préférentiellement avec un adverbe temporel, là où dans la langue source, l'allemand, une forme verbale avec un préverbe pourrait être employée arriver/ *an-kommen*, partir/ *weg-laufen*. L'unité de sens exprimée auparavant au moyen d'un adverbe et d'un verbe d'*Aktionsart* spécifique au présent est désormais exprimée par le même verbe mais conjugué non plus à un adverbe temporel mais à un passé composé. Cependant il surgit aussi avec des verbes d'*Aktionsart* moins dynamiques tels que *parler*, et *aller* :

(6.55.) 9CD, récit écrit

Les ont un accident  
et sont par terre  
la fille dit c'est l'occasion de prendre la fuite  
ils **sont allés**

(6.56.) 9CJ, récit écrit

une dame est seule et affamée  
elle a volé un pain  
**tout à coup** un monsieur **a parlé** à la boulangère  
« non ce n'est pas elle c'est moi »

Dans ces cas-là, on remarque que les énoncés doivent être surinterprétés. En effet, là où l'apprenant emploie le PC ci-dessus on remarque que l'*Aktionsart* seul ne peut fournir le sens de la phrase. Ci-dessus en l'absence de complément, *ils sont allés* n'indique pas de destination particulière. Pourtant l'apprenant exprime au moyen de *ils sont allés* la fuite des protagonistes, le fait qu'ils sont partis, soit une situation plus dynamique que celle exprimée par le seul verbe *aller*. De la même façon, *un monsieur a parlé à la boulangère* fait référence, comme l'indique le contexte de l'énoncé, et notamment le contenu des paroles rapportées par l'apprenant narrateur, à un acte de parole subit, alors

que parler a un sens duratif. Le PC confère donc un sens à l'énoncé que le seul *Aktionsart* ne peut conférer. Il résulte de ces analyses que le PC a pour fonction de dynamiser la situation de l'énoncé et plus particulièrement de modifier l'*Aktionsart* du verbe en conférant à l'énoncé un sens terminatif. Le PC dans ce cas a pour fonction de borner à droite la situation exprimée par le verbe. Il influence le temps de la situation (TSit) mais pas le rapport entre le temps topique (TT) et le temps de la situation (Tsit). Le Passé composé à ce stade de développement a donc une valeur aktionnelle et non aspectuelle.

Les cas de co-présence adverbe temporel/ PC comme en (6.56) ci dessus sont rares à ce stade du développement. Les scénarios de développement les plus fréquents dans le groupe 3 sont au nombre de trois. Le premier scénario est celui déjà observé ci-dessus : l'apprenant substitue des moyens lexicaux d'expression du surgissement et de l'aboutissement à des moyens grammaticaux. Le deuxième scénario est celui du maintien d'une riche palette adverbiale pour raconter le film selon les principes déjà observés en deuxième année :

(6.57.) 9CF, récit écrit

la police veut apporter l'homme  
 mais qu dit  
 c'est la fille pas l'homme  
**maintenant** la police emmence la fille  
 l'homme qui veut voir la fille **encore une fois**  
 a une idée  
 il va dans une restaurant  
 mange beaucoup de plats  
 mais il n'a pas d'argent pour payer  
**après** la police lui emmence **aussi**  
 [...]  
 les deux parlent **très long**  
 et **en fin** ils s'embrassent.  
 dix jours plus tard ils se retrouvent

La principale différence avec les récits de deuxième année est que les adverbes employés ici sont plus diversifiés et ont notamment une valeur discursive ou aktionnelle pour certains (*encore une fois, très long*) au sens où ils caractérisent la situation en soi ou par rapport aux autres situations, et non le temps topique ni même la rapport entre le temps topique et le temps de la situation. Ces données confirment la tendance amorcée en année 2 qui consiste à employer des adverbes de succession avec un sens itératif. Elles soulignent une situation qu'il importe de comprendre pour saisir le développement ultérieur du PC.

Le troisième scénario relevé est celui d'un abandon de la structuration au moyen des adverbes temporels, ce qui ne signifie toutefois pas un abandon de la structuration temporelle, ni donc un retour à un stade comparable à celui fréquemment observé en année 1.

(6.58.) 9CB, récit écrit

la fille **est** seule et affamée  
 elle **a volé** un pain  
 mais une madame **regarde** à la voler  
 la police **arrive**  
 un homme **dit**  
 qu'il a volé  
 [...]et la police **emmene** avec la fille  
 mais l'homme **est** amoureux  
 et il **aller** dans une restaurant  
 il **mange** beaucoup  
 mais il **n'a pas paie**  
 la police **arriver**  
 et **emmene** avec l'homme  
 dans la voiture de police l'homme et la fille **rencontre**  
 la voiture **a un accident**  
 la fille et l'homme **tomber** dans la rue avec un homme de police  
 l'homme **donner un coup** à l'homme de police

On observe justement dans ce troisième cas de figure propre à la troisième année, à savoir le rôle considérable joué par le lexique et notamment par ce qui exprime le temps de la situation (Tsit), l'*Aktionsart*. Les possibilités aktionnelles du verbe permettent en effet d'exprimer les notions de surgissement et d'aboutissement soulignées auparavant par les adverbes temporels. Les verbes *arrive*, *dit*, *emmene* sont de dynamique similaire et constituent ainsi un paquet d'événement qui se suivent et *emmene* fait ainsi référence à une situation qui succèdent aux deux autres mais étant d'*Aktionsart* différent du verbe suivant *est*, on peut considérer que *emmener* est l'aboutissement de la série mentionnée auparavant. La différence de dynamique inhérente aux *Aktionsarten* permet de créer une dynamique interne au récit et de reconstituer ce faisant la structuration temporelle valable depuis la deuxième année dans le récit. La notion de surgissement est aussi exprimée par le contraste aktionnel entre une situation peu dynamique et une situation très dynamique mais il semble moins évident de souligner cette notion au moyen des seuls *Aktionsarten*.

Les notions de surgissement et d'aboutissement sont donc exprimées alternativement à ce stade par deux combinaisons de moyens : PC + *Aktionsart* ou *Aktionsart* + ADVT. On peut considérer que les récits de troisième année constituent une fenêtre ouverte sur des lectures en restructuration concernant la référence temporelle, soit de substitution du lexique par la grammaire ou de recherche de compatibilité entre adverbe et temps grammaticaux, ce qui se traduit selon les apprenants soit par le maintien d'une

palette adverbiale riche encodant à la fois l'aboutissement, le surgissement et parfois même l'itération, soit par son développement, soit par l'abandon des moyens adverbiaux au profit des temps. Le profil absent est celui du double emploi : lexique + grammaire, soit ADVT + PC.

L'itération dont on observe un développement préliminaire en deuxième année s'exprime dans ce groupe au moyen des termes cible, la fonction sémantique de ces termes recouvrant alors leur fonction discursive.

(6.59.) 9CF, récit écrit

l'homme qui veut voir la fille **encore une fois**  
a une idée

(6.60.) 9CA, récit écrit

dans le kioske il prendre une cigarette  
et il n'a pas d'argent **aussi** [=à nouveau, toujours pas]

(6.61.) LAU3, récit oral

il veut manger des repas  
mais il ne paye pas  
la police arrive **deuxième zum zweiten mal** [ := g pour deuxième fois]  
et il prend lui aussi

En résumé, à ce moment de l'apprentissage et du développement, on peut dire que c'est l'*Aktionsart* qui gouverne et assure la progression et la dynamique du récit. On peut penser que le développement lexical a atteint à ce stade un niveau qui permet à l'apprenant de construire l'architecture temporelle de son récit sur la base de la variation actionnelle.

#### **Quatrième année**

En quatrième année, ce développement se poursuit. Au sein de groupe 4, l'hétérogénéité des profils est très forte. Les progrès entre la troisième et la quatrième année sont toutefois moins importants qu'entre 1 et 2 par exemple. On peut penser que le seuil de développement supérieur est plus difficile à franchir. Si l'on s'en tient toutefois au profil le plus avancé, il se distingue du profil le plus avancé du stade précédent en ce que la valeur aspectuo-temporelle de certains énoncés est parfois explicitée par au moins trois moyens : *Aktionsart*, adverbe temporel et temps verbal ou *aktionsart*, temps verbal et deux adverbes temporels comme ci-dessous :

(6.62.)

ADVT PC/Aktionsart

ADVTasp

**Plus tard**      **il a vu**

**aussi** [=encore]

succession      PC

itération

Chez un apprenants très avancé du groupe 3, qui ancre par ailleurs son récit au passé, on observe déjà cet emploi :

(6.63.) 9CR, récit écrit

et l'agent de police a emmené charlie  
**plus tard** charlie **a vu** la dame **une autre fois**

Cet emploi, exceptionnel puisqu'il s'agit du seul du groupe 3, s'accompagne d'un ancrage au passé. Lorsque le récit n'est pas ancré au passé, on rencontre toutefois, dans le groupe 4, l'emploi de deux adverbes au sein de l'énoncé exprimant la succession ou le surgissement d'un côté, en position de tête d'énoncé, et l'itérativité, en position adjacente au verbe :

(6.64.) 10Q, récit écrit

**quelques heures plus tard** l'homme **rencontre** la fille **au deuxième fois** dans un bus

(6.65.) 10P, récit écrit

**brusquement** la fille **saute** aus [ := g de] la voiture et l'homme **a sauté aussi**

Pour comparaison, voici ce qu'écrit un apprenant de deuxième année dans le même contexte:

(6.66.) 8CM, récit écrit

il **entre** dans la voiture **puis** la fille **entre** dans la voiture

On observe que le PC se combine avec les adverbes d'itérativité, ce qui suppose que le processus en question est borné puisque répliquable dans le temps. L'énoncé à deux adverbes est absent des récits



antérieurs (1, 2 et 3) et peut donc être considéré comme un énoncé typique de ce stade de développement linguistique. En quatrième année davantage d'apprenants expriment l'itération qu'en année 3. La pluralité et la complexité des moyens d'expression de la référence aspectuo-temporelle au sein de l'énoncé est donc caractéristique de ce stade.

Les développements constatés en 3, à savoir la grammaticalisation de l'expression du surgissement et de l'aboutissement, qui se traduit par le développement du PC en des contextes spécifiques, s'observent également parmi les apprenants de la quatrième année :

(6.67.) 10P, récit écrit

il dit qu'il a volé le pain  
et la police **a emmené** l'homme

Cet énoncé se distingue d'un énoncé de même sens mais produit par un apprenant de deuxième année :

(6.68.) 8EN, récit écrit

elle dit: « c'est la fille pas l'homme »  
**alors** l'agent de police **emmène** la fille

Il apparaît clairement que des notions similaires s'expriment chez des locuteurs apprenants homogènes (de même langue ressource, situés dans un même micro-contexte énonciatif) par des moyens certes différents d'un groupe à un autre (*alors... emmène* (groupe 2) → *a emmené* (groupe 4)) mais pouvant attester du développement formel des langues d'apprenants résultant pour ce que nous savons de l'exposition aux temps du passé.

Parallèlement à cette combinaison, caractéristique de la quatrième année, du PC avec des adverbes aspectuo-temporels, on observe, davantage en année 4 qu'en année 3, l'expression d'autres notions aspectuelles. On observe ainsi dans les récits des constructions périphrastiques exprimant la notion aspectuelle de début de processus, encore appelée inchoativité :

(6.69.) 9CO, récit écrit

la dame **begann** pleur

(6.70.) 10P, récit écrit

- a. la fille **a starté de** pleurer
- b. les deux **startent de** courir

Ces notions ont pour point commun d'être situées juste avant le verbe fléchi et d'être exprimées ci-dessus en partie en langue ressource par un procédé de *foreignizing* (Cenoz 2003), ce qui, à l'écrit, est rare. Si l'on se souvient de ce qui se passe dans les stades inférieurs pour l'expression des événements du film, on peut dire que l'emploi d'expressions en langue ressource (*begann* : commencer au prétérit en allemand; *a starté, startent*, de *to start* : commencer en anglais) traduit l'émergence, à ce stade de développement, d'une notion aspectuelle. On rencontre également deux occurrences de cette expression en langue cible chez deux scripteurs de la quatrième année :

(6.71.) 10E, récit écrit

une fille a vu le vole  
**est commence de** crire  
elle a volé un pain  
*une dame qui a vu le voleur se met à crier que la fille a volé un pain*

(6.72.) 10M, récit écrit

quand elle a vu une épicerie.  
elle a volé un pain.  
et **a commence à** fuir.

Ces emplois ne sont pas sans rappeler ce qui se passe chez les locuteurs arabophones du français. Comme l'a montré Starren (2001), la mise en place du système aspectuel chez les locuteurs arabophones se traduit par l'emploi de Proto-aux adjacents au verbe, [komas] étant un des proto-aux souvent employé par Abdessamad, un apprenant marocain du français L2, précurseur de l'apparition de l'auxiliaire et donc de la forme PC.

(6.73.) ABDESSAMAD, récit oral (cycle 1 – ESF)

alors charlot [i **komāse** māZe]  
*alors charlor commence à manger*

Ici on observe à un même stade l'émergence conjointe de notions prototypiques d'ordre aspectuel et de formes auxiliarisées assimilables à des PC. On peut d'ailleurs noter une occurrence de

l'expression de « fini », proche de [sefɪni] ou [fɪni] chez les apprenants non scolaires du français étudiés entre autres par Starren (2001) :

(6.74.) 10W, récit écrit

il prend beaucoup de plats  
et mange  
quand **il a fini avec** manger  
il prend l'argent de police

(6.75.) ABDESSAMAD, récit oral (cycle 1 – ESF)

après [**i fini** māZe]  
[ile rātr]

Dans l'exemple ci-dessus, l'occurrence *il a fini avec* remplit la fonction d'un proto-aux. Toutefois, elle est formellement plus développée qu'un proto-aux puisqu'il s'agit d'une expression grammaticalisée avec la présence d'un auxiliaire intégré au proto-aux comme c'était d'ailleurs le cas de *est commence* ou *a starté de*. Une explication à cela provient du fait que le PC a une valeur non seulement d'aboutissement mais aussi de surgissement : la forme analytique *a starté* ou *a fini* ici a valeur de surgissement souligné dans le premier cas par le contexte discursif : dès que la fille vole le pain la dame se met à crier, dans le deuxième cas par le subordonnant temporel *quand*. En tout cas, on voit se mettre en place parallèlement à l'émergence du PC et de l'IMP l'expression de l'aspect inchoatif (début de processus) et égressif (fin de processus) au moyen de constructions périphrastiques.

On rencontre à l'oral aussi plusieurs occurrences de *en fin* pour signaler l'aboutissement mais aussi par exemple chez Laura, une apprenante de troisième année, la mention explicite que la narration d'une scène est terminée :

(6.76.) LAU3, récit oral

il demande  
je ne sais pas  
tu peux nous imaginer dans une maison comme ça  
et oui **c'est le fin de la scène ci.**

Ces exemples montrent bien la difficulté de trancher quant à la primauté de l'aspect sur le temps ou inversement, car les données montrent que le passé et les différences aspectuelles émergent en même

temps : ici la notion de début et de fin de situation est exprimée au moyen d'une forme composée à valeur potentiellement de passé. De la même façon l'adverbe d'antériorité *un jour* émerge à un stade où le système morphologique peut commencer à se mettre en place. Les adverbes précurseurs d'aspect sont en réalité des adverbes temporo-aktionnels : ils indiquent la position de la situation dans le récit et donnent un indice quant à son identité par rapport à la situation précédente. On peut dire qu'ils sont un indice anaphorique de l'aktionnalité du verbe. Il en va de même pour le PC dans son emploi intermédiaire.

### 3.2. Emergence et valeurs de l'imparfait (IMP)

L'imparfait émerge dans des contextes particuliers mais surtout dans des récits entièrement ancrés au passé, contrairement au PC qui se développe dans des récits à raison de deux ou trois occurrences, en contraste avec le temps présent. L'imparfait, lorsqu'il émerge, contraste le plus souvent avec le passé composé. Nous allons procéder à une analyse de l'imparfait par locuteur, sachant qu'il émerge tardivement dans quelques contextes spécifiques.

#### (6.77.) 9CR, récit écrit

un jour une seule et affamée dame a eu faim  
 elle **était** pauvre  
 et elle a volé un pain  
 parce que elle n'a pas eu le argent  
 mais une autre dame a vu le spectacle  
 et elle a dit le boulanger la situation  
 le boulanger est allé chez l'agent de police  
 mais la dame qui a volé le pain  
 a tombé sur un monsieur  
 et le monsieur **était** charlie chaplin.

L'apprenant identifié 9CR est le seul du groupe 3 à employer l'imparfait. L'ensemble du texte est au passé et ces deux imparfait avec le verbe d'état *être* alternent avec des verbes au passé composé. On pourrait au premier coup d'œil dire que l'imparfait signale un état. Or on remarque que les situations *avoir faim* et *ne pas avoir d'argent* sont également des états qui sont encodés non pas à l'imparfait mais au passé composé. L'hypothèse discursive ne permet pas davantage d'expliquer les raisons du choix de l'imparfait pour des raisons similaires : l'imparfait est certes employé pour décrire une situation d'arrière plan mais le passé composé est également employé dans un contexte similaire... On peut dès lors s'interroger si *avoir faim* et *ne pas avoir d'argent* diffèrent en quelques propriétés significatives de *être pauvre*. On voit que le sémantisme verbal intervient dans notre interprétation des

valeurs des temps des verbes et que la distinction entre le PC et l'IMP au passé pourrait relever d'une représentation du processus et non simplement d'une association lexicale typique. Notons également que l'adverbe *un jour* qui renvoie déictiquement à un temps topique antérieur au moment de la parole surgit en même temps que l'imparfait dans la narration de cet apprenant. L'imparfait à côté du passé composé a donc une valeur de passé clairement établie mais ne présente pas de valeur aspectuelle nette.

Dans le récit ci-dessous, non seulement le verbe *être* mais aussi le verbe *avoir* sont à l'imparfait.

(6.78.) 10F, récit écrit :

a. la dame dit  
que c'est la fille pas l'homme  
alors l'argent de police arreste le femme  
l'homme **avait** faim  
et il prend beaucoup de plats dans un restaurant  
après le repas il alle a la caisse  
mais il n'a pas d'argent.

b. ils diqusent  
tout à coup la femme va à l'argent de police  
et le voiture a un accident  
l'argent de police, l'homme et la femme **étaient** par terre.  
ils faire une fuite  
et l'argent de police suivre l'homme.

Les deux occurrences de l'imparfait dans ce récit, ne sont plus en alternance avec le PC mais avec le présent et des formes non fléchies du verbe. En (6.78.a) l'imparfait est dans un énoncé qui introduit un changement de scène (lieu et temps), il signale un état *avoir faim* et alterne avec un présent si bien que l'on peut penser qu'il n'a pas de valeur de passé si on en juge le contexte uniquement au présent dans lequel il s'insère. Dans le deuxième passage, *étaient* signale un état qui est aussi un résultat qui contraste avec un présent, à nouveau, temps qui indique l'événement de l'accident. Pour des raisons similaires à celles évoquées précédemment, on a des raisons de penser que l'imparfait ici n'a pas de valeur de passé mais une valeur actionnelle contrastive, à moins qu'il ne relève d'une association purement formelle avec les verbes *être* et *avoir* selon un principe conventionnel dispensé en milieu scolaire (Salaberry 1998), ce qui montrerait les limites de l'approche des valeurs sémantiques de l'IMP par déduction contextuelle.

Dans le récit suivant on ne relève qu'une occurrence de l'IMP mais avec le verbe *être* à nouveau :

(6.79.) 10N, récit écrit

dix jours plus tard ils se sont retrouvés  
et la dame a embrassé le monsieur  
elle a dit  
qu'elle a montrer quelque chose à lui  
elle a montré une maison  
et le atmosphère **était** comme au paradis

On peut penser ici que l'imparfait a une valeur de résultat comme dans d'autres cas déjà rencontrés mais il pourrait également avoir une simple valeur de passé en raison de l'ancrage de ce passage au passé.

Le cas suivant est un cas intéressant : les deux imparfait ont valeur de passé et manifestement ils ont des valeurs aspectuelles différentes : la présence de l'homme et l'accident auxquels ils font respectivement référence sont à l'imparfait.

(6.80.) 10P, récit écrit :

une femme a vue ça  
elle raconte tout à un flic  
la fille prend la fuite  
mais **il y avait** un homme  
et les deux **avaient** un accident  
l'homme a compris  
qu'a été passé  
il a dit  
qu'il a volé le pain

Comment interpréter la valeur de l'imparfait dans ce récit où trois temps alternent, présent, passé composé et imparfait ? Il s'avère en fait difficile et délicat d'inférer des valeurs sémantiques de l'IMP à partir des quelques occurrences dont nous disposons.

### 3.3. Emplois idiosyncrasiques de PC et IMP

A ce stade de développement, maximal en ce qui concerne notre corpus, on observe aussi un certain nombre d'énoncés idiosyncrasiques. Ils sont la conséquence de ce système aspectuo-temporel très proche de celui de la langue cible mais non cible pour une double raison : d'une part en quatrième année soit après un nombre d'heures d'exposition à la langue cible relativement faible, nous sommes loin d'être en présence d'un système complètement déployé et d'autre part l'emploi de temps verbaux

est, comme nous l'avons démontré, dépendant d'un système notionnel différent du système cible perfectif /imperfectif. On rencontre par exemple l'occurrence de l'énoncé suivant, à l'écrit mais également à l'oral :

(6.81.)

**il y avait un accident**

Cette occurrence n'est pas sans rappeler l'énoncé *hier il pleuvait pendant deux heures*, un énoncé représentatif de langues d'apprenants intermédiaires mais impossible en langue cible en raison de la valeur spécifique de l'IMP. En effet, en français, un intervalle de durée n'est pas compatible avec un imparfait car l'imparfait suppose précisément l'absence d'intervalle borné.

(6.82.)

[supposé : avant]	il y avait	un accident
TT < TU	TT < TU et TT ds TSit	Tsit ds TT (intervalle borné)
hier	il pleuvait	pendant deux heures

Le complément d'objet du verbe *un accident* dans le premier énoncé et l'adverbe temporel *pendant deux heures* dans le deuxième énoncé ont exactement la même fonction qui consiste à perfectiviser le temps de la situation en le bornant à gauche et à droite, ce qui a dans les deux cas des conséquences identiques, à savoir une incompatibilité avec le temps de la proposition, l'imparfait, qui exprime un temps de la situation qui englobe le temps de la situation (Tsit dans TT). On a l'impression que pour le locuteur germanophone cette valeur imperfective de l'imparfait (absence de borne) qui ne saurait se limiter à une valeur durative n'est pas encore acquise.

De la même façon on peut essayer de comprendre ce qui signifie l'emploi de *elle n'a pas eu d'argent* ou *il a été un peu misérable* dans les passages suivants :

(6.83.)

elle était pauvre  
 et elle a volé un pain  
 parce **qu'elle n'a pas eu le argent**

La situation est similaire à celle à laquelle réfère l'énoncé suivant produit à un stade antérieur à l'émergence du PC :

(6.84.)

alors il n'a pas d'argent

Le fait de ne pas avoir d'argent peut être conçu chez un germanophone comme un événement clé à forte valeur explicative pour la narration et qu'à ce titre le passé composé peut exprimer cette notion exprimée par *alors* dans un stade antérieur. Le passé composé a dans les lectures d'apprenants germanophones, comme les adverbes temporels, une fonction discursive de liage entre des événements. Cette relation entre événements peut être une relation de cause comme ci-dessus *parce qu'elle n'a pas eu le argent* ou de conséquence comme dans le cas suivant :

(6.85.)

mais il **a été** un peu misérable

qui est la phrase de clôture du récit. On peut penser qu'ici c'est l'aboutissement qui est exprimé comme dans d'autres circonstances, ce qui en français n'est pas possible. En français cette fonction peut être remplie par un imparfait narratif présentant un processus dynamique comme un aboutissement comme dans l'énoncé *quelques jours plus tard, ils se retrouvaient*. La même fonction d'aboutissement clôture narrative est exprimée ici avec le PC mais en français le PC implique une situation dynamique avec une borne droite, ce qui est incompatible (cf. Mitko, 2000 : 199, « une place vide dans le système ») avec la situation non dynamique exprimée par <être misérable>. Pour le locuteur germanophone le PC a une fonction discursive d'aboutissement, ce qui peut impliquer une situation bornée ou non bornée. Or en français une situation non bornée s'exprime avec l'imparfait.

On peut donc conclure que les apprenants germanophones du français L2 expriment dans le récit des *Temps modernes* des notions certes proches des notions cible de perfectif et d'imperfectif qu'expriment le PC et l'IMP en langue cible mais légèrement différentes, ce qui explique certaines idiosyncrasies. La difficulté de l'acquisition de l'expression de la référence au passé consiste à acquérir plusieurs moyens d'expression et leur sémantisme précis afin de ne pas produire de conflits sémantiques susceptibles d'invalider le sens d'un énoncé. Le parcours idéal-type de l'apprenant germanophone du français en la matière illustre bien ce développement sous-jacent : développer, diversifier et combiner.



Aussi le développement du PC ne se résume-t-il pas à la façon dont une forme, le PC, devient fonctionnelle. Car lorsque le PC surgit en milieu scolaire dans des productions autonomes, le terrain d'implémentation du PC est déjà bien préparé par les jalons que sont les adverbes temporels et les verbes de désignation de procès. Le PC est ainsi d'emblée fonctionnel mais limité à certains emplois prototypiques (Salaberry 1998). Le PC n'est pas vraiment « acquis ». Il constitue un moyen supplémentaire d'expression de notions temporelles spécifiques qui émergent dans les langues d'apprenants du fait qu'il est enseigné. Son développement s'apparente ainsi davantage à une extension de son emploi à certains contextes non prototypiques plutôt qu'à un recouvrement de sa valeur cible.

Il apparaît que le développement de la morphologie temporelle qui mène à l'emploi du passé composé et de l'imparfait mais aussi de constructions périphrastiques ne peut se limiter à l'expression de la référence au passé. Nous avons montré que la référence au passé donne lieu à de la variation morphologique puis à l'emploi du PC mais que l'extension du moyen morphologique d'expression de la référence au passé, le PC, à d'autres contextes sert à encoder d'autres notions sémantiques et discursives.

### 3.4. L'emploi des formes non fléchies

L'analyse des récits oraux a fait apparaître une augmentation des formes non fléchies du verbe au fur et à mesure de l'apprentissage, un résultat pour le moins étonnant si l'on songe au développement inverse de la flexion dans les lectures d'apprenants non scolaires. L'analyse des formes non fléchies dans les récits écrits confirme une partie de ces résultats en ce sens que les formes non fléchies en début d'apprentissage du français se font également rares mais invalident la tendance croissante constatée à l'oral, si bien que l'on peut penser que l'oral est un mode de production qui d'une part favorise les chutes morphologiques mais qui surtout ne permet pas de constater la flexion de façon exhaustive.

En effet, on constate à l'écrit de nombreux cas de flexion dont la forme phonologique aurait pu, à supposer leur occurrence à l'oral, faire croire qu'il s'agissait d'une forme non fléchie : c'est le cas, déjà mentionné de *ils fuirent* (10D, 9CQ, 8CQ, 8CR, 8EE, 8EF) ou encore *ils étrent par terre* (7CB)

Le point commun de ces nombreuses formes est d'être des verbes irréguliers ou/et relativement rares dans l'input de l'apprenant. Cela peut expliquer l'absence de variation lexicale sur ces verbes,

notamment dans des stades avancés en raison d'une ignorance de la forme fléchie du verbe et du recours subséquent à « la règle » de flexion, à savoir la substitution de la désinence fléchie à la désinence infinitive. Afin de mieux comprendre ce phénomène de chute morphologique qui accompagne le développement du PC et de l'IMP et pourrait à ce titre avoir une valeur explicative dans le développement de la morphologie du passé, nous avons procédé à une identification quantitative et qualitative des formes non fléchies selon diverses hypothèses.

Contrairement à l'usage adopté dans le reste de ce chapitre, nous avons inclus dans le tableau ci-dessous parmi les formes non fléchies le participe passé.

**Tableau 6.17.** Diversité des formes non fléchies

		inf	pp	zéro	autres
gr. 1	(n=5)	<b>20</b> (1)	20 (1)	60 (3)	0
gr.2	(n=36)	<b>61</b> (22)	39 (14)	0	0
gr.2'	(n=26)	<b>54</b> (14)	31 (8)	0	15 (4)
gr.3	(n=37)	<b>73</b> (27)	16 (6)	5 (2)	5 (2)
gr.4	(n= 47)	<b>68</b> (32)	13 (6)	15 (7)	4 (2)
total	(n=151)	<b>64</b> (96)	23 (35)	8 (12)	5 (8)

inf : infinitif ; pp : participe passé ; zéro : désinence nulle ; autres

lecture : le tableau présente les taux d'occurrence et, entre parenthèses, le nombre d'occurrences correspondant.

La grande majorité des formes non fléchies du verbe sont des formes infinitives, quel que soit le groupe considéré. Nous nous sommes demandés si certains verbes comme les verbes irréguliers étaient plus enclins que d'autres à être employés sans la flexion ou si les verbes réguliers à l'inverse étaient plus souvent fléchis que d'autres. Les résultats qui apparaissent dans le tableau suivant n'apportent pas de réponse tranchée à cette question.

**Tableau 6.18.** Distribution lexicale des formes infinitives du verbe

	Tx Ver* (en %)	autres
gr.1 (n=1)	100	0
gr.2 (n=22)	45	55
gr.2'(n=14)	57	43
gr.3 (n=27)	48	52
gr.4 (n=32)	44	66

\* sauf aller

Légende : Ver : verbe régulier en -er.

Les formes infinitives du verbe se trouvant dans des énoncés assertifs sont plutôt des verbes autres que ceux terminant en *-er*. Le tableau suivant permet de préciser de quels verbes il s'agit.

**Tableau 6.19.** Les verbes irréguliers infinitifs en position de verbe fléchi

	prendre	fuire	être	voir	aller	faire	Vir	autres
gr.2	3	3	2	3	0	0	1	0
gr.2'	0	0	1	2	0	0	3	0
gr.3	5	1	1	2	1	0	0	3
gr.4	1	2	2	4	2	4	2	0

On remarque que les verbes non fléchis irréguliers constituent un ensemble quasiment invariable de la deuxième à la quatrième année et que *aller* et *faire* qui sont des verbes enseignés très tôt ont tendance à être employés à l'infinitif en quatrième année alors qu'ils sont fléchis dans les récits des apprenants de première année, ce qui est pour le moins étonnant. Ceci peut être dû au film qui restreint les possibilités d'expression à un certain champ lexical mais aussi à la fiche lexicale qui donne des possibilités d'expression identiques d'un groupe à l'autre. Cela est surtout vrai de fuir. Les autres items fréquemment non fléchis sont pour la plupart connus depuis longtemps de certains apprenants.

On constate que les apprenants intègrent au fur et à mesure la variation lexicale sur le verbe. Cependant, les verbes nouveaux et *a fortiori* les verbes nouveaux irréguliers sont souvent le lieu persistant d'une chute morphologique, ce que remarque également Diehl (1999) pour l'acquisition de l'allemand par des apprenants collégiens francophones.

On pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle les verbes non fléchis seraient plus souvent des verbes dont le sujet est la troisième personne du pluriel, selon un constat fait au stade initial mais à propos des verbes non accordés :

(6.86.) 7CG, récit écrit

un agent de police emmene la fille  
**les personnes regarde**  
 l'homme laisse la place à la dame

(6.87.) 7CH, récit écrit

l'homme crie non ce n'est pas elle c'est moi  
**les personnes crie** c'est la fille pas l'homme

Il s'avère toutefois à la lumière des résultats exposés dans le tableau ci-dessous, que dans la plupart des cas le sujet du verbe non fléchi est la troisième personne du singulier, ce qui invalide notre hypothèse.

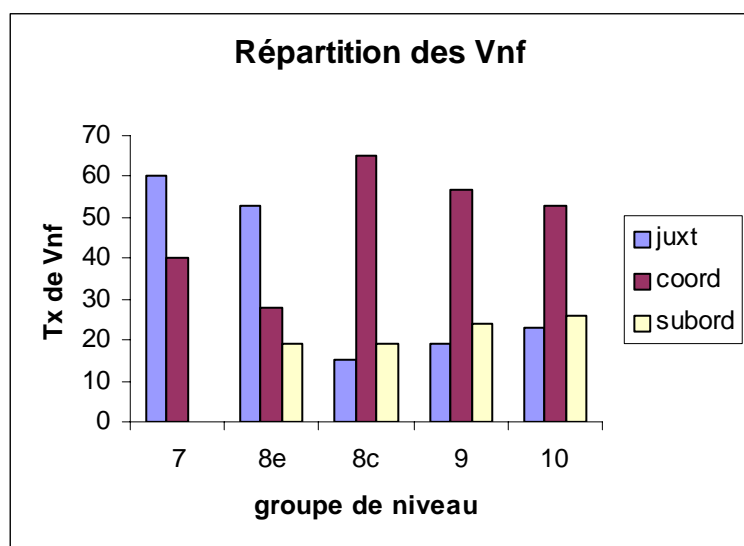
**Tableau 6.20.** Part de sujet singulier lorsque le verbe est non fléchi

	<b>Tx sing (%)</b>
gr1 (n=5)	80
gr.2 (n=26)	86
gr.2' (n=36)	88
gr.3 (n=37)	86
gr.4 (n=47)	79

Nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle les verbes non fléchis seraient plus souvent dans des propositions intégrées syntaxiquement, ce qui est avéré mais correspond à l'évolution du récit dans son ensemble. Autrement dit, ce ne sont pas les verbes fléchis qui sont de plus en plus souvent dans des propositions subordonnées mais les propositions subordonnées qui sont de plus en plus nombreuses dans les récits, ce qui accroît la possibilité que le verbe non fléchi soit dans une subordonnée. Toutefois la probabilité que la flexion tombe dans une subordonnée est un peu plus forte que dans d'autres types de propositions. On rencontre en effet un peu plus de verbes non fléchis dans des subordonnées que la moyenne.

**Tableau 6.21.** Répartition des formes non fléchies selon le type de proposition

	1	2'	2	3	4
juxtaposée	60	53	15	19	23
coordonnée	40	28	65	57	53
subordonnée		19	19	24	26

**Figure 6.2.** Formes non fléchies et type d'intégration syntaxique

Le graphique ci-dessus montre qu'au stade 1 les formes non fléchies se situent surtout dans des propositions juxtaposées et dans une moindre mesure dans des propositions coordonnées tandis qu'au stade 4 elles se situent surtout dans des propositions coordonnées, dans une moindre mesure dans des propositions juxtaposées et, fait nouveau par rapport au stade 1, dans des propositions subordonnées. Cependant ce graphique reflète aussi l'évolution des types de proposition du stade 1 au stade 4 et montre que les occurrences des verbes non fléchis évoluent en fonction de l'intégration syntaxique croissante des propositions de la narration. Autrement dit il n'y a pas de corrélation simple sur l'ensemble du récit entre les verbes non fléchis et les propositions subordonnées.

D'une manière générale, on n'observe pas un contexte formel à l'origine des formes non fléchies du verbe. L'émergence de formes non fléchies du verbe apparaît davantage comme un indice parmi

d'autres du développement des lectures d'apprenants à plusieurs niveaux (lexical, syntaxique, morphologique), et de difficultés de traitement de nouveaux items.

Dans notre corpus on observe d'ailleurs que les verbes fléchis sont concentrés dans certains récits. Par exemple 8EH emploie 4 fois *emmener* dans son récit et à chaque fois il emploie la forme non fléchie du verbe. On peut penser que « *emmener* » constitue une difficulté pour cet apprenant.

## 4. Bilan

### 4.1. Un système notionnel intermédiaire

Au chapitre 5, nous avons montré que les catégories cible de perfectif et d'imperfectif ne permettaient pas d'expliquer l'emploi que font les apprenants germanophones du passé composé et de l'imparfait. De plus, il n'est pas envisageable de recourir à l'hypothèse de l'aspect à ce stade du développement des lectures d'apprenants sachant que l'IMP n'apparaît que dans quelques récits d'apprenants de la 4<sup>ème</sup> année d'apprentissage du français. Nous ne pouvons pas davantage envisager de transférer l'échelle de développement observée en milieu non scolaire (organisation nominale, verbale non fléchie, puis fléchie) en raison de la présence précoce et systématique dans l'énoncé, non seulement du verbe mais aussi de l'accord. Ces constats nous ont incités à opter dans ce chapitre pour une démarche heuristique consistant à découvrir le système notionnel sous-jacent à l'emploi du PC et de l'IMP. Nous avons autrement dit cherché à définir les valeurs aspectuelles telles que les apprenants germanophones les construisaient dans leur discours. Partant des contextes d'occurrence du passé composé et des rares occurrences de l'imparfait dans les productions des apprenants les plus avancés de notre corpus, nous avons observé, à rebours, quels moyens les apprenants ayant été moins exposés jusqu'à quasiment débutants déploient dans ces mêmes contextes. De la même façon que nous avons reconstitué au chapitre 5 l'évolution des moyens formels déployés dans la scène diagnostique de délation pour référer au processus passé du vol du pain, montrant dès lors l'évolution de la *quaestio* de *qui a volé le pain ?* à *que se passe-t-il ?*, nous avons reconstitué dans ce chapitre le parcours fonctionnel du PC, en observant quelles valeurs sémantiques il recouvre au fil de l'apprentissage, du contexte obligatoire de référence au passé vers d'autres contextes, apparemment facultatifs.

Pour ce qui est du passé composé, il se trouve que sur les quatre premières années, il se déploie d'abord dans des contextes obligatoires de référence au passé, selon une de ses fonctions cibles, mais aussi dans des contextes facultatifs où il recouvre une valeur discursive ou actionnelle, c'est à dire associé à des *Aktionsarten* spécifiques, valeur qui était remplie dans des stades antérieurs par des adverbes spécifiques.

On ne peut pas parler au stade de développement observé d'un système aspectuel du français dans la mesure où l'imparfait a certes une valeur de passé mais ne contraste pas systématiquement avec le PC selon des valeurs aspectuelles. L'imparfait dont l'emploi se limite à quelques occurrences parmi les apprenants les plus avancés de notre corpus, obéit à des associations formelles avec les verbes *être*

et *avoir*, sans même que l'on puisse parler de valeur sémantique de l'imparfait sachant qu'il est employé dans des syntagmes verbaux avec *être* qui ont des valeurs aktionnelles différentes. Si l'on s'en tient à l'énoncé *il y avait un accident* pour désigner le processus au cours duquel la voiture se renverse, le syntagme nominal *un accident* et le contexte discursif suggèrent effectivement que le locuteur fait référence à l'événement, comme l'emploi de *tout à coup* le suggère, sans ambiguïté, dans des stades antérieurs. L'expression morphologique *avait* réfère cependant, non pas à un événement mais à un état. Ce constat nous incite à penser que l'imparfait est employé de façon « conventionnelle », pour reprendre une expression de Salaberry (1998) avec les verbes *être* et *avoir*.

Cette phase de développement linguistique porte la trace à notre sens du système de la langue source. D'une part, le PC est détourné de ses fonctions habituelles de parfait et de perfectif passé. Il s'implante dans des contextes réguliers caractérisés par l'expression de notions discursives (aboutissement, itération) et aktionnelles (surgissement, début et fin du processus). Autrement dit, le PC ne fait que contribuer à l'expression de ces notions. On pourrait considérer qu'il s'agit là d'un principe lié au fait que l'allemand est une langue qui marque l'aspectualité prioritairement au moyen du lexique. D'autre part, l'emploi idiosyncrasique de l'IMP traduit la difficulté de passer de moyens lexicaux (verbes et adverbes) à des moyens grammaticaux (temps) et surtout d'exprimer de façon morphologique et systématique des contrastes aspectuels qui ne sont pas encodés par la morphologie en L1 et peuvent être suggérés par d'autres éléments de l'énoncé.

#### (6.88.) Développement notionnel exprimé par les adverbes

succession simple, surgissement, aboutissement < itération < antériorité, durée, inchoativité, égressivité

#### (6.89.) Les affinités notionnelles du PC

antériorité < surgissement et aboutissement < itération

Les figures ci-dessus retracent la chronologie du développement notionnel qu'expriment les adverbes et la trajectoire du PC que nous appelons les affinités notionnelles du PC. Ce temps du passé surgit d'abord dans un contexte de référence au passé puis s'insère progressivement dans d'autres contextes.

Les analyses de ce chapitre 6 confortent par ailleurs l'idée déjà ébauchée au chapitre 5 selon laquelle le développement linguistique ne se produit pas à concepts constants. D'une part il est caractérisé par une progression notionnelle. Aussi les apprenants germanophones du français ne font-



ils pas référence au passé en première année, même à l'écrit où certains développements sont plus précoces qu'à l'oral. D'autre part, plus l'apprenant a les moyens morphologiques d'exprimer la référence au passé, plus il fait référence au passé. Nous avons cependant montré à travers les analyses de l'écrit que l'enseignement du PC conduit probablement à long terme à la production d'un discours entièrement ancré au passé si on en juge par la part croissante de ce type de récit entre la troisième et la quatrième année. Mais à court terme, ou dans un premier temps, cela se traduit par une extension du domaine du PC à des contextes autres que les contextes de référence au passé. L'acquisition de la référence au passé et des moyens de l'encoder passe donc par trois phases : une phase d'expression de l'antériorité en contexte obligatoire, une phase d'extension du moyen morphologique d'expression de l'antériorité, le PC, à d'autres contextes que le contexte de référence au passé et une phase du « tout passé » ou d'ancrage du récit au passé.

#### 4.2. Les différences entre l'oral et l'écrit

Un autre résultat important de ce chapitre concerne les différences entre l'expression orale et l'expression écrite du récit de film. Comme nous le mentionnions en introduction de ce chapitre, l'intérêt de répliquer une partie des analyses quantitatives formelles sur un corpus écrit plus important est de dégager quelques invariants du développement linguistique et d'observer les variables imputables aux conditions de production. Il apparaît ainsi à la suite de ce chapitre que les observables issus de conditions de production écrites et orales sont effectivement différents mais s'éclairent aussi mutuellement. En ce qui concerne la syntaxe et le lexique, nous pouvons avancer quelques conclusions. L'augmentation significative du lexique verbal et la diversification, déjà soulignées à l'oral, se confirment au regard des productions écrites. Par ailleurs, nous observons que le phénomène de recours à la langue source est endigué à l'écrit. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un phénomène lié aux conditions de production orales. En ce qui concerne la macro-syntaxe, on remarque que le développement, incident, de la subordination apparaît plus tôt à l'écrit qu'à l'oral., un résultat également observé dans l'emploi de la subordination en français L1 auprès d'adolescents (Gayraud et Martinie 2004). L'emploi de la subordination est aussi plus répandu au sein d'un groupe qu'il ne l'est à l'oral. La relation entre subordination et morphologie temporelle se confirme puisque la variation morphologique temporelle apparaît également plus tôt dans le corpus écrit, conjointement à une intégration syntaxique croissante.

D'une certaine façon, nos résultats confirment ceux de Ellis (1987, 1989) et Bardovi-Harlig (1992) concernant le degré de correction formel plus élevé à l'écrit qu'à l'oral dans des corpus d'apprenants

scolarisés de langue seconde. Nous considérons toutefois que cette fenêtre sur l'interlangue des apprenants fait apparaître des possibilités d'expression qui ont des implications sur le développement de langue. Nous interprétons ainsi la possibilité de s'exprimer à l'écrit et la présence de la catégorie fonctionnelle de l'accord comme une différence majeure et non une simple différence de degré de correction.

### 4.3. La présence de l'accord entre le sujet et le verbe

L'écrit permet d'observer à quel point la notion de l'accord est précocement et quasi systématiquement exprimée par les apprenants germanophones du français. On observe ainsi des réalisations intermédiaires de l'accord comme *ils fuires* qui témoignent de la priorité accordée à cette notion. Dans les stades débutants, on pourrait conclure à l'absence de verbes dans de nombreux énoncés si on ne prêtait pas attention à la structure discursive mise en place à ce stade de développement. La structure du récit écrit confirme la présence d'une structure dialogique à ce stade de développement, la mention du personnage et les deux points et les guillemets caractéristiques du discours direct à l'écrit remplacent alors le verbe de dire. On comprend alors que c'est cette même structure qui est effectivement mobilisée à l'oral. Il n'y a donc pas de phase nominale observable dans le développement des lectures des apprenants germanophones scolarisés du français, ni même de variété de base comme un relevé de l'accord l'a démontré.

Ces phénomènes nous conduisent à nous interroger sur le rôle de l'enseignement de la grammaire, et notamment de la morphologie verbale flexionnelle de la langue cible. Il semble en effet que les langues ne se développent pas selon une structure informationnelle dictée par des besoins communicatifs comme c'est le cas de la variété de base en milieu non scolaire (Klein & Perdue 1997), mais selon un modèle syntaxique préalable que l'école pourrait contribuer à mettre en place dès les premières heures.

## Chapitre 7 – L'emploi du temps en classe

«New Structures were partially introduced through explanations given in German. Practice of a given structure usually took place in the form of a question-answer dialogue. There was hardly any room for spontaneous utterances; in their verbal productions students were expected to conform to the type of pattern presented by the teacher. Errors were immediately and consistently corrected and any spontaneous verbal attempts which deviated from the intended pattern were immediately blocked by the teacher”

*(Felix 1981, à propos de la première année d'enseignement de l'anglais L2 dans un établissement allemand au début des années quatre-vingt)*

Nous notions au chapitre 2 qu'un avantage d'une étude acquisitionnelle en contexte scolaire tenait à l'homogénéité de classes, et notamment au fait que les apprenants ont tous le même emploi du temps. Les apprenants de note étude sont également impliqués, même si à des degrés différents selon leur motivation, dans les mêmes activités d'apprentissage concernant l'emploi des temps verbaux, des connecteurs temporels, des verbes, etc. Pour autant, ont-ils un emploi convergent niveau par niveau du temps, en particulier des temps du passé ?

Ce chapitre est consacré à l'emploi du temps en classe, c'est à dire à la fois à la façon dont les apprenants emploient leur temps en classe et au temps, notionnel et grammatical, qu'ils emploient dans le contexte de la classe. Dans le prolongement des deux chapitres précédents, nous ouvrons donc une troisième fenêtre sur les langues d'apprenants: les expressions de la référence au passé (surtout les emplois des temps du passé en français), non plus à travers un genre discursif déterminé et en situation extrascolaire de face à face avec un natif mais, tout « naturellement », en classe de langue.

Dans une première section, nous exposerons les raisons de cette démarche, ainsi que les questions théoriques et méthodologiques qu'elle soulève. S'intéresser à la classe et ne prendre de la classe que ce qui ressemble le moins à la classe, à travers diverses expériences, suscite un certain scepticisme didactique mais nous verrons que la classe est un lieu qui dérange et ne se laisse pas facilement expérimenter du point de vue de la recherche en acquisition. Dans une deuxième partie, nous décrirons

et analyserons, niveau par niveau, année par année, les verbalisations produites au cours des diverses activités de référence au passé en classe ou d'implantation de la morphosyntaxe du français et dans une troisième partie, enfin, nous tirerons quelques conclusions de ce passage par le classe de langue.

**Tableau 7.1.** Dates d'enregistrement des extraits analysés selon les groupes-classes

<b>Groupe-classe*</b>	<b>Dates des enregistrements commentés (2001)</b>
<b>1</b>	16, 19,20, 21, 23, 26 mars, 4 mai, 1 <sup>er</sup> , 22 juin
<b>2</b>	4 décembre, 23 janvier, 20, 23 février, 27,28 mars, 3, 4, 6, 10, avril, 3, 23, 29, 30 mai, 3 juillet
<b>3</b>	22 février, 14, 21 mars, 5, 11 avril
<b>4</b>	5, 12, 21 décembre, 23 janvier, 20 février, 13 mars, 2, 23 mai

\* Nous n'avons pas analysé les activités d'apprentissage ayant eu lieu dans la classe 2' qui suit la même progression que la classe 2.

Ce chapitre 7 tente de synthétiser environ 6 mois d'observation de 4 classes situées à 4 niveaux différents (nous n'avons pas reproduit les activités ayant lieu dans la classe 2'), soit un nombre important d'heures d'enregistrement. Bien qu'il soit long, nous renonçons à le réduire car il nous ferait perdre la temporalité de ce qu'il tente de décrire : l'apprentissage et la mise en place de la morphologie verbale selon les types de verbe et dans des énoncés de plus en plus complexes sur 4 ans, soit du degré 0 de l'acquisition au degré 458 qui correspond au nombre approximatif d'heures d'exposition au français et sur le plan du développement linguistique à l'émergence de l'imparfait dans le discours de quelques apprenants seulement. La description des activités est conçue de façon chronologique afin d'en saisir l'évolution de la même façon que nous avons saisi le développement de la référence au passé dans les récits de film.

Comme le souligne Pallotti (2002) on peut distinguer deux approches ethnographiques de la classe, l'une émiqque qui procurerait au lecteur le sentiment « d'y être » (Geertz 1988, cité dans Pallotti 2002) et l'autre étiqque visant à fournir des catégories descriptives de validité universelle. Nous n'avons pas l'ambition de fournir un modèle descriptif de l'activité didactique. Nous avons privilégié l'approche émiqque en restituant les divers éléments constitutifs du cadre de la classe, notamment la place de l'écrit.

# 1. Peut-on faire des énoncés d'apprenants en classe de langue un objet de la RAL ?

## 1.1. L'appel de la classe de langue

Nous avons au moins quatre raisons de vouloir prendre en compte les verbalisations des apprenants en classe dans une recherche sur l'acquisition de L2. En tout premier lieu l'intérêt que nous portons aux verbalisations en classe de langue s'explique par le choix d'une approche écologique de l'acquisition. Il est en effet curieux d'étudier l'acquisition en classe de langue sans étudier les productions langagières propres à ce lieu. Alors que souvent la classe constitue le seul et unique lieu d'expression de l'apprenant, « il n'y a que peu de recherches systématiques (et tout particulièrement longitudinales) sur l'évolution des systèmes interlinguistiques des apprenants dans de tels contextes guidés. » (Pallotti 2002 : 193)

La prise en compte des verbalisations d'apprenants en situation d'apprentissage est également motivée par des préoccupations méthodologiques. En effet, à la suite des recherches en L1, et pour des raisons liées au profil des apprenants non guidés, les recherches en L2 ont développé des dispositifs de recueil de données fondés sur des activités langagières orales: conversation, récit personnel, récit fictif, descriptions d'images, explications, etc. Ce même dispositif a souvent été répliqué pour tester les acquis langagiers d'apprenants scolarisés. Or cela ne va pas sans poser problème. Alors que les adultes en situation d'apprentissage immersif dans le pays d'accueil sont exposés, en dehors des situations d'enquête, à ces activités langagières ordinaires, les apprenants scolarisés de L2, notamment dans les stades initiaux, n'ont jamais réalisé ce type de tâches. Si on admet avec la psychologie et les sciences de l'éducation (Flieller 1997, Depover et Noel 1999) que la réalisation d'une activité langagière ne dépend pas seulement de la compétence linguistique mais également entre autres de la familiarité avec la tâche, force est de constater que l'observabilité de la compétence linguistique peut être compromise par le choix de la fenêtre. Le récit de l'apprenant scolarisé en dehors de son environnement d'apprentissage et d'expression n'est pas seulement dû à son interlangue mais également à d'autres facteurs qui peuvent interférer avec sa compétence linguistique au point de l'inhiber. C'est pourquoi il nous semble intéressant d'ouvrir une autre fenêtre pour décrire les acquis langagiers en se positionnant non plus aux marges mais à l'intérieur de la classe de langue.

Au-delà de nos préoccupations écologiques et méthodologiques, deux autres raisons nous incitent à prendre en compte dans une recherche en acquisition les verbalisations des apprenants en classe de langue. D'abord les recherches en acquisition de L1 ont montré de façon exemplaire que l'observation des verbalisations spontanées de l'enfant dans son environnement d'apprentissage est particulièrement bénéfique pour saisir l'acquisition dans les stades initiaux. En milieu scolaire il s'avère parfois particulièrement difficile d'explorer ces stades du fait des faibles ressources de l'apprenant. « Les productions de l'enfant et de ses interlocuteurs mais aussi les informations situationnelles et contextuelles nécessaires à la compréhension » sont, soulignent Kail et Bassanno (2000), des « données d'une fiabilité élevée et d'une très grande richesse, donnant accès à l'analyse en contexte de tous les développements langagiers, phonologique aussi bien que lexical, morphosyntaxique ou pragmatique ». L'étude du contexte et l'observation de ces interactions non structurées par le tiers chercheur s'accompagne parfois de séances plus organisées autour de situations ou de jeux standardisés. Le parallélisme de situation entre le milieu scolaire et le milieu de toute première socialisation, familiale ou autre, est dès lors patent car l'apprentissage scolaire d'une langue seconde est également « naturellement » organisé autour de séances plus ou moins structurées. Par ailleurs, les recherches en L1 montrent que ce qui a pu apparaître parfois comme un obstacle à l'investigation de l'acquisition en classe, la présence d'autres sujets parlants en interaction avec le sujet apprenant, les phénomènes de reprise ou de mimétisme qui s'ensuivent, la brièveté des productions, etc., soit la densité impressionnante du contexte et des situations d'apprentissage (Chaudron 1988), n'est pas insurmontable. Les résultats des recherches dans l'environnement du jeune apprenant nous incitent donc à procéder à des investigations similaires dans l'environnement de l'apprenant scolaire, la classe de langue étrangère.

Enfin, les approches interactionnistes nous invitent à considérer le quotidien de la classe de langue en soulignant le caractère « potentiellement acquisitionnel » ( De Pietro & Schneuwly 2000) des activités qui s'y nouent. Comme le note à juste titre Henrici (1995), lorsque les recherches en acquisition en classe de langue ont tenté de prendre en compte l'effet de l'enseignement ou du facteur « instruction », ce fut souvent de façon isolée, sans prise en compte de son contexte foncièrement interactionnel. Et Henrici (1995 : 21) de remarquer que « cela renvoie à un problème connu de la RAL selon lequel on emploie souvent des données et des procédés qui ne sont pas adaptés à l'objet d'étude et n'ont pas de réel pouvoir explicatif »<sup>28</sup> Il appelle ainsi de ses vœux une prise en compte du

---

<sup>28</sup> Traduction libre de l'original: „Dies verweist auch auf das bekannte Problem, dass in der Zweitspracherwerb forschung häufig Daten und Untersuchungsverfahren verwendet werden, die dem zu untersuchenden Gegenstand nicht angemessen sind und damit keine Beweiskraft haben.“

traitement productif de l'input de la classe, soit des verbalisations des apprenants durant les activités d'apprentissage de langue.

La mise en place d'une recherche écologique, la nécessité de varier les observables et notamment de prendre en compte des productions face à des activités familières, l'exemple des recherches en L1 et le dialogue qu'entament depuis plusieurs années interaction et acquisition, plaident en faveur de la prise en compte par la RAL de la production scolaire qui émerge en classe de langue au cours des activités d'apprentissage. La prise en compte des verbalisations des apprenants est-elle toutefois en adéquation avec les objectifs descriptifs de la RAL ?

## 1.2. Les obstacles

On pourrait dire que l'objectif descriptif de la RAL est de rendre compte des acquis langagiers d'un individu, à la fois sujet apprenant et sujet parlant, à différents moments de son apprentissage de L2. Or cet objectif se heurte à la nature de la parole produite en classe. En effet les productions de la classe sont à la fois polymorphes (orales certes mais souvent écrites puis oralisées) et polyphoniques (plusieurs sujets émettent une voix ou plusieurs voix s'expriment à travers un sujet). Il est donc particulièrement difficile non seulement de recueillir les productions de la classe avec tous les indices nécessaires à l'identification des sujets parlants s'exprimant séparément ou à travers un individu mais aussi, en conséquence, de déterminer dans l'énoncé produit en classe la part qui relève d'une production autonome et que l'on peut dès lors considérer comme un acquis ou du moins un emploi productif. Quand bien même une distinction peut être établie entre la voix de l'apprenant et la voix des autres (animés et inanimés car on peut considérer la voix du manuel, celle du tableau, etc.) qui s'expriment à travers lui, il importe également de distinguer si le sujet apprenant produit spontanément un énoncé ou s'il lit un énoncé préalablement écrit et lorsqu'il s'agit d'un énoncé lu, il importe là aussi de connaître les conditions de sa production pour apprécier par exemple sa grammaticalité. La classe est donc l'espace où l'autonomie du sujet parlant qui est un postulat habituel de la RAL –dès lors que l'on parle d'acquisition- est fortement remise en cause.

La difficulté que l'on peut également rencontrer à saisir les productions en L2 de la classe est liée à leur faible orientation communicative. En demandant à des sujets débutants ou intermédiaires, même scolarisés, de raconter un film par exemple, on cherche à mesurer leur aptitude à communiquer, à déployer des moyens efficaces pour exprimer le contenu du film, les personnages présents, les actions,

leur enchaînement, etc., peu importe la grammaticalité de l'énoncé, peu importe d'ailleurs si l'apprenant emploie les temps verbaux appropriés pour référer au passé, à partir du moment où d'autres indices expriment la référence au passé. En observant ces mêmes sujets dans leur environnement d'apprentissage on s'aperçoit, toujours dans les stades débutants, que l'objectif communicatif est relégué au second plan au profit de la correction formelle. (cf. Klein 2000) Très souvent d'ailleurs les activités de la classe de langue sont perçues comme déficitaires car elles sont comparées à ces activités communicatives que pratiquent l'enfant ou l'adulte en immersion. Cependant, cette vision ne rend pas compte de la formidable réussite qu'est l'apprentissage scolaire : parvenir à recréer les conditions de l'apprentissage avec une exposition minimale à la langue cible et quelques activités, parvenir à apprendre une langue sans input natif ni motivation intégrative ! Très souvent toutefois la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école est mesurée à la lumière d'un critère extra-scolaire, dominant dans la RAL, l'aptitude à communiquer. N'est-ce pas refuser de considérer la logique disciplinaire, institutionnelle, sélective, qui pèse sur l'enseignement/apprentissage à l'école ? Comme le souligne Karmiloff-Smith (1992), on peut s'accorder sur le fait que « l'on acquière une langue pour réussir », mais la réussite signifie-t-elle la même chose à l'école et en dehors ? Il nous semble important de distinguer les objectifs de l'apprentissage scolaire, former « un citoyen du monde éclairé » qui maîtrise une langue correcte, socialement reconnue et acceptée des milieux légitimes, et les objectifs de l'apprentissage non scolaire de l'individu immergé dans le pays d'accueil, « communiquer pour survivre » (Klein 1989). Reconnaître cette différence d'objectifs et admettre que la RAL telle que nous l'avons définie mesure une aptitude à la communication qui est également l'objectif visé par tout individu apprenant une langue étrangère en immersion, nous permet de comprendre le choc que peut éprouver le chercheur en classe de langue. Car la réalisation de l'objectif scolaire suppose d'imposer dans l'usage scolaire de la langue étrangère des normes, et de les enseigner, lesquelles ne sont pas essentielles à la communication et peuvent même, risque inéluctable, l'inhiber. En classe, les variétés de langue produites portent donc plus ou moins les traces de ces attentes institutionnelles selon que les apprenants jouent plus ou moins le jeu de l'institution.

Notons que l'enseignement de la norme linguistique se traduit par une exigence forte de correction formelle dans l'emploi de la langue étrangère, ainsi que par ses corollaires, les explications métalinguistiques, les consignes de production et le feedback correctif de l'enseignant, garant en quelque sorte de la norme linguistique. Prendre en compte les verbalisations en classe de langue suppose donc de considérer l'influence non seulement du contexte interactionnel dans lequel ces productions ont lieu mais également des productions métalinguistiques. Si du point de vue de l'institution scolaire ces productions métalinguistiques sont considérées comme des verbalisations



légitimes pouvant aider l'apprenant dans son apprentissage de la L2, du point de vue des recherches en acquisition, elles peuvent être perçues, au même titre que les supports d'apprentissage (manuel, tableau) et l'influence de l'écrit, comme des contraintes pesant sur la production langagière, et notamment sur la production de sens (Klein 1989).

En conclusion de cette première partie, notons que, même si la prise en compte des productions des apprenants dans leur environnement d'apprentissage semble indispensable à une compréhension du processus d'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, elle ne soulève pas moins de nombreuses questions concernant la nature des observables. Comment déceler dans la polyphonie de l'énoncé la voix de l'apprenant ? Peut-on considérer les verbalisations en classe comme des acquis langagiers au même titre que des données narratives recueillies dans une situation ordinaire de communication ? Quel lien peut-on établir entre ces deux types de production ?

## 2. L'évolution des activités de la classe de langue étrangère

Nous avons extrait de notre corpus les micro-contextes, écologiques et non plus expérimentaux, dans lesquels il s'agit soit de faire référence au passé en classe, soit d'employer des moyens linguistiques employés par des natifs pour faire référence au passé. Nous présentons à présent ces activités et les verbalisations auxquelles elles donnent lieu dans le contexte de la classe de langue.

Qu'il s'agisse des récits oraux ou des récits écrits, l'emploi du lexique verbal, de la syntaxe ou de l'organisation discursive, connaît une nette évolution entre la première année et la deuxième année d'apprentissage du français, si l'on s'en tient aux résultats des analyses des récits de film. Nous allons voir si cela se traduit au niveau de l'enseignement, contenu et activités, par des différences significatives.

## 2.1. Première année : apprendre en imitant, mise en place de l'ordre des mots et de l'accord dans la phrase.

Au moment du récit de film, en mai, les apprenants ont été exposés comme nous l'avons remarqué aux chapitres 5 et 6, à plusieurs verbes, au seul temps présent et à un nombre d'adverbes temporels et aspectuels importants. Nous allons entrer dans la classe et décrire comment se fait l'exposition à ces items et à d'autres. Il s'agit de comprendre ce qui leur a permis d'atteindre un niveau tel qu'ils peuvent, au bout de quelques mois d'apprentissage, raconter un film en langue étrangère. Notons d'emblée que la référence au passé est nulle en classe dans les stades initiaux. L'enseignement du premier temps du passé se fait beaucoup plus tard, généralement à la fin de la deuxième année. Toutefois, on ne saurait occulter l'importance de ces premiers pas dans l'apprentissage et le lien entre les habitudes d'apprentissage mises en place dès ces premières heures d'exposition à la langue étrangère et les activités proposées par la suite. Par ailleurs, nous allons voir ce que produire signifie dans le cadre d'une classe d'apprenants débutants, comment le lexique verbal et adverbial et la grammaire, essentiellement la morphologie d'accord, sont enseignés, ce qui n'est pas sans incidence sur le développement de la morphologie temporelle. Nous observerons également la mise en place de la structure morphosyntaxique de l'énoncé. En somme, s'il n'est pas question de référer au passé en première année, il est bien question d'employer la morphologie verbale.

Lors de la première année d'apprentissage du français, les effectifs sont réduits et l'horaire hebdomadaire de français plus élevé que les années suivantes (5 heures d'exposition contre 4 lors des années suivantes). Ces mesures visent à favoriser l'acquisition du français. Nous avons donc observé un demi-groupe composé de 14 élèves. D'une manière générale et en comparaison avec d'autres groupes, ils se prêtent aux activités avec entrain, sont enthousiastes pour certains. L'espace classe est organisé de façon classique : deux colonnes de 3 tables chacune, 8 rangées environ. Lorsque nous sommes arrivés dans la classe de 7<sup>ème</sup> au mois de janvier, un certain nombre d'habitudes étaient déjà installées comme le signalent les comportements des apprenants qui réagissent à des consignes, implicites, puisqu'elle n'ont plus besoin d'être énoncées par l'enseignante. Comme les activités sont fortement ritualisées d'une unité à une autre, nous en déduisons que cela contribue à asseoir entre autres ces comportements automatiques. Nous allons observer à titre d'illustration le déroulement de l'unité 6 du manuel *Découvertes 1* qui commence le 16 mars et se termine avec un devoir sur table, évaluation des acquis au sens institutionnel du terme, le 4 mai, au retour des vacances de Pâques.

En classe, toute information linguistique nouvelle est associée à une information linguistique déjà connue ou à un support visuel, ce qui facilite la déduction du sens. Ce processus est particulièrement visible au stade débutant lorsque les apprenants disposent d'un bagage lexical réduit. Pour introduire une leçon et de nouveaux vocables, l'enseignante commence le cours en dressant devant les élèves un poster sur lequel apparaissent quatre images représentant les personnages principaux du manuel, qu'ils connaissent déjà, mais se trouvent à présent impliqués dans de nouvelles situations. Avant que quiconque ne se soit exprimé, les élèves ont compris de quoi il s'agit. L'enseignante commence par prendre la parole et dit « voilà des patineurs », ce sur quoi les élèves répondent automatiquement en chœur « des patineurs » (on comprend que l'objectif de cette approche du document est d'abord de se familiariser avec le nouveau lexique), ce sur quoi l'enseignante écrit au tableau « **des patineurs**<sup>29</sup> ». Puis l'enseignante continue « et là ce sont des patineuses », les apprenants répètent « des patineuses » et l'enseignante écrit au tableau « **la patineuse** ». De la même façon que dans le groupe de deuxième année, une expression au passé composé donnera lieu à l'écriture au tableau du verbe à l'infinitif, l'expression ici du pluriel du syntagme nominal donne lieu à l'écriture du singulier du même syntagme. L'écriture au tableau, pourrait-on dire, s'accompagne d'une suppression de la morphologie. Puis l'enseignante enchaîne: « et là ce sont des patins à roulettes », les élèves reprennent « patins à roulettes » et l'enseignante écrit **les patins (m.) à roulettes**. Lorsqu'ils ont désigné les personnes et objets dont ils ne connaissaient pas le nom en français, l'enseignante lit la liste écrite au tableau, unité lexicale par unité lexicale, et à chaque fois, tous ensemble, les élèves répètent.

On observe dans cette activité que l'information linguistique est liée à une image mais aussi que la parole s'accompagne d'une trace écrite, au tableau -événement absent de la prise de parole en contexte social, c'est là une dimension purement didactique- mais aussi, dans le cahier de l'élève puisque les élèves recopient ce qui est écrit au tableau. Ce n'est d'ailleurs pas une dimension propre au cours de langue mais à tout apprentissage scolaire. On observe ainsi que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école est soumis à la fois à des contraintes propres à la matière mais aussi à l'institution. On peut également remarquer que l'enseignement du lexique se produit selon des conduites frontales d'enseignement.

Après avoir introduit les nouveaux vocables, l'enseignante pose des questions sur le poster, tableau ouvert, afin que les élèves puissent s'appuyer sur le nouveau lexique pour décrire sommairement les images. Le tableau de la classe de première année est composé d'une partie fixée au mur et de deux volets latéraux que l'on peut fermer ou ouvrir selon les activités. Puis un élève vient au tableau jouer

---

<sup>29</sup> Nous indiquons en gras ce que l'enseignante écrit au tableau.

le rôle de l'enseignant. Cette fois, il montre un mot au tableau, ses camarades lèvent le doigt et il en interroge un qui lit l'item désigné. Un autre élève vient devant la classe et montre cette fois le poster (l'enseignant a fermé le tableau), les pairs doivent dire ce dont il s'agit. La réponse consiste à ce moment-là de la leçon, une heure de découverte, en un terme et non en une phrase. On remarque ici que la finalité de la démarche est d'assimiler, dans un premier temps, le nouveau lexique, de le mémoriser. Le fait que les apprenants viennent jouer les enseignants annule l'effet frontal entre l'enseignant et les apprenants en jouant de l'asymétrie classique entre l'expert et les novices mais reproduit en même temps il est vrai cette frontalité entre l'apprenant investi du rôle de l'expert et ses pairs. Toutefois, il se dégage de ces déplacements dans la classe un certain amusement de la part des élèves que l'on n'observe pas dans d'autres situations.

Cet exercice de mémorisation se fait aussi pour introduire la morphologie. Les élèves prennent leur cahier de grammaire (*Découvertes, Grammatisches Beiheft 1*) et lisent individuellement la conjugaison du verbe *faire*. Puis ils ferment leur livre à la demande de l'enseignante et récitent ou entonnent ensemble la conjugaison du verbe faire : « faire je fais tu fais il fait nous faisons, vous faites, ils font » Enfin ils recopient, là encore, cette liste dans leur cahier. A cette activité vient se greffer une autre activité directement liée : les élèves font un exercice qui se trouve dans leur manuel (*Découvertes 1*, p.47 : 2b). Ils doivent compléter des phrases par le verbe *faire*, ce qui suppose de l'accorder avec le sujet :

**b faire**

Ahmed bavarde avec Julie et Isabelle.

*Ahmed* : Vous ... une promenade dimanche ?

*Julie* : Oui, nous ... une promenade dans la forêt de Fontainebleau.

A Fontainebleau papa et maman ... souvent des promenades.

Papa demande toujours : « Julie, on ... une promenade ? » Ah, je déteste ça !

*Ahmed* : Moi, dimanche, je ... des démonstrations de slalom.

*Isabelle* : Tu ... ça où ?

*Ahmed* : Devant la tour Montparnasse.

in *Découvertes 1*, p.47 : 2b

Ils corrigent l'exercice et font l'exercice suivant qui consiste à compléter les phrases par *ont sont* ou *font*.

**c ont/ sont/ font**

Les parents d'Ahmed M. et Mme Saïd, ... une épicerie dans la rue Daguerre. Ils ... à Paris depuis 20 ans. Ils ... l'épicerie depuis 8 ans. Ahmed a une sœur : Yasmina. Ahmed et Yasmina ... des copains dans la rue Daguerre.

Les copains de la rue Daguerre ... toujours ensemble et ... des tours dans le quartier.

A la maison, Ahmed et Yasmina ... souvent la cuisine pour la famille.

in *Découvertes 1*, p. 48 : 2c

Après l'exercice précédent qui attirait l'attention des apprenants sur la flexion du verbe et l'accord avec le sujet, cet exercice fait appel au sens de *faire*, en contraste avec d'autres verbes non pas sémantiquement mais formellement proches. On voit se dessiner une ligne programmatique: d'abord focaliser l'attention des apprenants sur l'apparence formelle du verbe et son accord avec le sujet, soit la grammaticalité de la phrase puis, enfin, sur le sens de la phrase. La séance de 45 minutes se termine avec l'attribution de devoirs pour la prochaine séance. Il s'agit d'apprendre le vocabulaire nouveau ainsi que la conjugaison du verbe faire.

La séance suivante, le 19 mars, s'ouvre par un test de vocabulaire. Deux élèves vont chacun se positionner derrière un volet du tableau noir, les autres restent à leur place, et l'enseignante dicte en allemand « der Rollschuh », « der Schutzhelm », « der Rollschuhläufer », « er führt ein Slalom vor », « das Foto », « die Rollschuhläuferin sieht toll aus » et chacun écrit sur son support, tableau pour les uns, cahier pour les autres, la traduction en français. A la fin, les deux apprenants retournent les volets du tableau noir face au reste de la classe et ensemble, item par item, l'enseignante distribue la parole aux élèves qui corrigent, le dernier mot revenant à l'enseignante qui modifie au tableau lorsque, selon son expression, « c'est faux ». Puis, en allemand, l'enseignante demande aux élèves d'écrire un texte avec le lexique qu'ils ont appris. Au tableau, elle écrit la première phrase du texte qu'elle leur demande d'écrire :

Sur la photo, il y a ...

Le texte qu'ils doivent produire s'annonce donc descriptif. Les élèves écrivent en silence leur texte, en échangeant parfois quelques phrases et en regardant dans leur cahier ou leur livre. Un apprenant s'exclame par exemple face à ses camarades « Hörst mal so einen schlauen Satz : « sur la photo il y a 15 patineurs avec des patines à roulettes » », « *Ecoutez cette phrase hyper rusée : « Sur la photo il y a 15 patineurs avec des patines à roulettes »* ». Aussitôt un camarade rit et rétorque « das heisst patins à

roulettes » « *on dit patins à roulettes* ». Pendant ce temps, l'enseignante passe dans les rangs, corrige, fait des suggestions à certains, donne des conseils à l'ensemble de la classe comme « *Denkt daran wie man Substantive im Plural verändern muss* », « *Réfléchissez à la façon dont on forme les substantifs au pluriel* ».

Après cette activité, donnant lieu à quelques verbalisations mais essentiellement écrite, certains élèves désignés par l'enseignante lisent leur texte à voix haute, les autres écoutent, et l'enseignante reprend à la fin. Puis l'on revient sous l'impulsion de l'enseignante à la conjugaison du verbe faire : « *Le verbe faire, qui dit toutes les formes ?* » Deux apprenants, Denis et Mike, récitent la conjugaison puis l'enseignante demande à Katherin d'aller au tableau écrire la conjugaison du verbe pendant que les autres l'écrivent sur leur cahier une nouvelle fois. Lorsque Katherin s'est arrêtée d'écrire, l'enseignante s'adresse à elle d'une voix douce: « Na, Katherin, glaubst du ,dass die Endungen immer gleich sind ? » „*Katherine, crois-tu vraiment que les terminaisons sont toujours les mêmes ?*». Denis est alors chargé d'aller au tableau afin d'“aider“ Katherin, soit d'écrire les marques d'accord correspondantes.

Le jour suivant, le 20 mars, après avoir corrigé un exercice portant sur l'impératif, l'enseignante déroule un nouveau poster et décrit les images au moyen d'énoncés complets cette fois. C'est lors de cette séance que les adverbes temporels *après*, *depuis* et *déjà* sont introduits pour la première fois. L'enseignante commence par demander aux élèves d'identifier les personnages qu'ils connaissent puis elle décrit les situations en introduisant le vocabulaire :

ENS : qui est-ce ? Matthieu  
 MAT : c'est la famille Noblet  
 ENS : oui, et là, c'est qui ?  
 MAT : Madame Noblet  
 ENS : et ce monsieur, X, c'est qui ?  
 X : monsieur Noblet !  
 ENS : oui et cette jeune fille ? Katharina  
 KAT : Natalie  
 ENS : oui alors ils sont à table. Regarde la table, Ca aussi (tape sur la table devant elle) c'est une table saskia  
 SAS : ils sont à table  
 sa voisine : ils sont à table

Tous les élèves les uns après les autres, répètent : « ils sont à table ». Pendant ce temps, l'enseignante prend une craie pour la première fois de l'heure et écrit au tableau noir « **à table** ». Il nous semble que ces micro événements du cours de langue pourraient avoir une influence non négligeable sur le processus d'appropriation.

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

ENS : alors regardez, Hauke, (elle pointe le doigt sur le tableau) après le repas, après le repas, nach der Mahlzeit (elle a traduit)  
**après** le repas la famille Noblet est encore à table et Luc, il montre des photos il montre des photos

Tous les élèves répètent tour à tour « il montre des photos »

ENS : après le repas il montre des photos. après, Saskia  
SAS après

puis tous les élèves répètent « après » et l'enseignante écrit « **après** » au tableau.

ENS : alors maintenant on va écouter la cassette

Rappelons-nous que *maintenant* est un adverbe de structuration temporelle utilisé de façon récurrente par MAY dans son récit oral pour exprimer le passage d'un épisode à un autre. Ici il est employé pendant le cours par l'enseignante pour exprimer un changement d'activité, le passage d'une activité d'apprentissage par répétition à une activité d'écoute de la cassette. Il serait précipité de conclure que cet usage de l'enseignante a conduit MAY à l'employer pour structurer son récit mais cela mérite d'être souligné.

La cassette<sup>30</sup> démarre: « **Le club de la tour Montparnasse. chez les Noblet, un autre soir : Nathalie et Luc font la cuisine. »**

L'enseignante interrompt la cassette et demande :

ENS : que font Nathalie et Luc ? Mike  
MIK : ils dans la cuisine  
ENS : attention, Meise  
MEI: ils font la cuisine

La cassette reprend : « **Le club de la tour Montparnasse. Chez les Noblet, un autre soir»**

L'enseignante interrompt la bande sonore et traduit « un autre soir, an einem anderen Abend »

Puis la cassette reprend : « **Nathalie et Luc font la cuisine. Après le repas, la famille reste à table. Luc montre des photos »**

---

<sup>30</sup> Afin de distinguer visuellement le flux sonore de la cassette du flux de paroles échangées par les acteurs de la classe, nous utilisons une autre police (comic).

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

ENS : alors, un autre soir chez les Noblet, que fait la famille après le repas ? (pause, face au silence de la classe, l'enseignante répond à sa propre question) après le repas la famille reste à table, la famille reste à table et que fait Luc ? Katharina  
KAT : Luc montre des photos  
ENS : oui

La cassette reprend : « -regardez on est sur les photos, -« on » qui est -ce ? -les 12 patineurs de la tour Montparnasse ! Depuis trois jours je suis dans le club avec Ahmed. »

On remarque par exemple dans l'extrait suivant, la suite des activités précédentes, que l'enseignante fait surtout une activité de discrimination auditive qui ressemble à un exercice structural notamment lorsqu'elle amorce un énoncé et attend de l'apprenant qu'il le complète :

Ens : Luc est dans le club avec qui ? Leila  
Lei : avec Ahmed  
Ens : oui

la cassette : « là nous faisons des démonstrations de Slalom »

Ens : qu'est ce qu'ils font ?  
x : ils font une démonstration de Slalom  
Ens : oui et qui fait la démonstration ?  
x : Luc  
Ens : luc avec qui ?  
y : Luc avec Ahmed  
Ens : oui et avec les autres copains et ce sont des...ils ont des patins à roulettes alors ce sont des...  
z : patineurs !  
ens : oui

la cassette : « -ça alors ! il y a seulement des garçons dans le club ? -Non, pourquoi ?

ENS : pourquoi, « pourquoi », qu'est ce que c'est ?  
x : « warum »  
ENS : mh mh

et l'enseignante écrit **pourquoi** au tableau, car il s'agit d'un nouvel item lexical qu'ils ne connaissent pas encore.

La cassette reprend avec la suite de l'histoire. Notons qu'il s'agit d'un dialogue entre les personnages fictifs de Luc et Nathalie avec deux voix distinctes : «*Nathalie* : parce qu'il y a



seulement des garçons sur les photos. Où sont les filles ? Luc : Tiens regarde, Voilà une photo avec les filles. Nous avons 5 filles dans le club . »

L'enseignante écrit **parce que** au tableau. Dans la réponse que Matthias fournit ci-dessous à l'enseignante, on voit bien que l'objectif est d'abord de former une phrase complète plutôt que de répondre précisément à la question, ce pour quoi un « oui » aurait fait l'affaire. L'aide de l'enseignante montre bien la présence d'une consigne implicite du type « Tu répondras par une phrase complète ».

Ens : Est-ce qu'il y a aussi des filles dans le club ? (pause) Matthias  
Mat : Il y a cinq filles mh ja  
Ens : dans le club  
Mat : dans le club

Cassette : « Oh, elles ont un look d'enfer ! »

Dans la séquence suivante, on observe cette fois clairement que l'interaction s'apparente à un exercice de discrimination auditive mais aussi qu'elle va à l'encontre des règles de la communication ordinaire fondée sur la cohérence sémantique des questions et des réponses, et non sur une correspondance structurelle. Si l'on souhaite obtenir des détails sur l'apparence des jeunes filles, la question serait peut-être « comment sont-elles ? » « de quoi ont-elles l'air ? ». La question « qu'est ce qu'elles ont ? » vise à faciliter la production de l'apprenant. L'objectif n'est pas de converser mais de produire des formes en jouant à converser. Cette forme n'a finalement de la conversation que la structure d'alternance des tours de parole. Il ne s'agit pas de déplorer cette situation mais simplement de souligner l'usage particulier qu'il est fait de la langue dans cet espace particulier qu'est la classe de langue étrangère, habitée de finalités tout aussi particulières. Nous aurons l'occasion d'observer d'autres cas de figure semblables à d'autres niveaux.

Ens : Qu'est ce qu'elles ont les filles ? Mike  
Mik : un look d'enfer  
Ens : oui, elles ont un look d'enfer

Cassette « bof ! » (les élèves rient) « Nathalie : les filles sont sympas dans le club ? Luc : Une fille sympa, ça existe ? »

Ens : ça existe, gibt's das ? existiert das?

Elle écrit **sympa** et **exister** au tableau

Cassette „ **Nathalie: idiot!**“

Alors que la cassette défile, les élèves reprennent spontanément „idiot!“ avec des rires. Cette séquence est significative : ils ont compris le sens d'idiot, sans aucun doute en raison de la proximité formelle avec l'allemand [idiot], ce qui les amuse, et leur façon de témoigner cet amusement est de répéter le terme, de le faire résonner dans la salle de classe, soit finalement de faire comme on le leur demande de faire en d'autres circonstances, soit de jouer le jeu, légitimé, de l'institution scolaire. Il est particulièrement intéressant de voir comment le jeu scolaire est incorporé au point qu'il devienne le moyen, spontané et collectif, de l'humour. Lorsque les apprenants sont placés en situation de narration face à un locuteur natif du français, sont-ils encore dans le jeu ? C'est une question à laquelle nous tenterons de répondre en conclusion.

Le discours de la cassette reprend sous forme polylogale: « **demain ,je fais des démonstrations de slalom avec vous ! vous faites le slalom devant la tour Montparnasse ?**

*Luc* : oui, mais toi, tu restes à la maison...Ne pleure pas soeurette, tiens, voilà une sucette.

*Nathalie* : tu es bête.

*M. Noblet* : et qui fait la cuisine demain ?

*Mme Noblet* : Je ne suis pas là. *Nathalie* : Oh ! papa...*M. Noblet*, non, non, *Nathalie!*

*Nathalie* : s'il te plaît papa. *M. Noblet* : Euh ! ...Bon, d'accord! Je fais la cuisine demain.

*Mme Noblet* : Et pour le slalom, n'oubliez pas les casques.«

La cassette s'arrête, l'enseignante demande, en allemand, si les élèves ont compris les dialogues de la cassette :

Ens :           alles verstanden ?

Un puis plusieurs élèves répondent alors par une expression dont le sens est double à nouveau :

la classe :      bof bof bof

En effet, « bof », expression qui a été introduite auparavant, montre qu'ils ont suivi l'activité mais si l'on se fie au sens de « bof », on comprend que les élèves expriment des difficultés. Il s'agit comme dans le cas de « idiot » d'une sorte d'aptitude à jouer du jeu imposé par les règles de la classe. On pourrait dire avec Cicurel (1999 : 303), que dans cette interaction des plus formelles et des plus sérieuses, les apprenants sont « entrer en fiction ». Cette forme d'expression est particulièrement intéressante dans cet univers où l'enjeu communicatif est par ailleurs très faible et les possibilités d'expression encore assez réduites.

x :            parce que ?  
ENS :        parce que weil, pourquoi warum und die Antwort darauf parce que weil.  
              *parce que weil, pourquoi warum, et la réponse est parce que weil*  
              Alors on va répéter les mots.

L'enseignante dicte et les élèves répètent en chœur: « à table », puis elle recommence avec « montrer quelque chose à quelqu'un », « après », « pourquoi », « parce que », « sympa », et « exister ».

Puis elle demande à trois élèves de dire ces expressions, écrites au tableau, donc de les lire, et de fait, les élèves lisent, avec quelques erreurs de prononciation, « parce qué », « apre », « euxiste ». Les graphèmes e, è, et er posent des difficultés de prononciation, justement parce que ce sont des graphèmes et non des phonèmes et qu'ainsi le système phonétique intermédiaire des apprenants en français est perturbé par des interférences avec l'allemand où le e graphique se lit [e] et où l'accent est absent du système graphique.

A ce moment où surgissent des difficultés liées au système graphique, elle demande aux élèves d'ouvrir leur livre à la page où sont retranscrits les dialogues, ce qui peut sembler paradoxal étant donné l'origine graphique de ces difficultés d'ordre phonologique :

Ens :        alors, je vous lis encore une fois le texte : « chez les Noblet, un autre soir un autre soir,  
              répétez

Les uns après les autres les élèves répètent, le texte sous les yeux « un autre soir ». En fait l'apprenant répète et lit à la fois. L'enseignante continue la lecture, s'interrompt et demande à un élève de lire le début du texte, elle le reprend sur des problèmes de prononciation identiques à ceux déjà mentionnés. Puis elle poursuit la lecture en traduisant parfois certains passages en allemand comme

par exemple « depuis trois jours » « seit drei Tagen ». A la fin du paragraphe elle demande aux élèves s'il y a encore des vocables qu'ils ne comprennent pas, auquel cas elle les traduit en allemand.

Les activités de la classe à ce niveau sont, comme on le remarque, fortement ritualisées, ce qui va de pair avec de nombreux échanges de parole en soi et une autonomie très réduite des sujets qui ne sont que les émetteurs d'une parole qu'ils n'ont, la plupart du temps, pas produite.

Ensuite, l'enseignante distribue les rôles des personnages aux élèves et un groupe de 4 élèves lit le premier paragraphe. Puis elle réitère la démarche avec les deux paragraphes suivants. A la fin les élèves pris de fou rire à propos des dialogues inventent les dialogues avec leurs propres moyens, c'est à dire en répétant un énoncé plusieurs fois en même temps que l'autre s'écrie sans cesse « non ». Ces moments de créativité, expression orales spontanée, méritent d'être soulignés même s'ils sont rares car ils témoignent des marges de possibilité expressive de l'apprenant à ce niveau.

Les élèves regardent alors à la demande de l'enseignante le vocabulaire de la leçon qui se trouve récapitulé sous forme de liste à la fin du manuel, p. 142. On peut avancer qu'il s'agit de la troisième étape d'apprentissage lexical, la première étant l'introduction du lexique à partir des images et la deuxième la répétition des mots ou expressions. A cette étape, la traduction en allemand figure en face des termes en français alors que lors de l'introduction du lexique, l'enseignante n'écrit que le terme en français. Les élèves lisent la liste de vocabulaire, seuls dans un premier temps puis en répétant après l'enseignante. Ils ne lisent pas la traduction. A ce moment-là, la sonnerie retentit et les élèves quittent la salle.

Le cours suivant, après quelques révisions, les élèves préparent en binôme et livre fermé, un dialogue entre Nathalie et Luc, la sœur et le frère, et le jouent devant la classe. Le 23 mars, un cours plus tard, le cours commence par la relecture des dialogues préparés la fois précédente puis ils font, sous forme de jeu, entre eux, à nouveau un test de vocabulaire, préparent un autre dialogue plus guidé à partir d'un exercice et par deux encore une fois, ils font un exercice qui consiste à ce qu'un élève lise des questions portant sur des images que seul l'autre a sous les yeux et que celui-ci y réponde. Les questions et les réponses sont écrites sur la feuille que l'enseignante a distribuée. Ensuite, par binôme, les élèves lisent leur dialogue devant la classe. Encore une fois, ce qui peut apparaître comme de l'oral n'est en réalité que de l'écrit lu.

Lors du cours suivant, le 26 mars, l'enseignante fait un test sur le vocabulaire, le quatrième depuis le commencement de l'unité 6 mais le premier évalué, et sur la conjugaison des verbes *faire*, *avoir* et *être*. Deux élèves vont au tableau et reçoivent une note. Ceux qui ont tout réussi reçoivent une sucette,

terme qui surgit dans le dialogue de la leçon précédente et récompense que l'enseignante leur avait promise lors d'un cours précédent.

Puis ils enchaînent avec la lecture d'un point de grammaire dans le cahier de grammaire qui accompagne le manuel. Ce point porte sur la transformation d'une phrase déclarative en phrase interrogative. La consigne consiste à dire qu'il faut mettre « est-ce que » devant la phrase. Ils font ensuite un exercice dans le livre :

Posez les questions avec *est-ce que/qu'* et donnez les réponses

1. Madame Lacroix est la mère de Nathalie ?
2. Les Rigot habitent 10, rue Daguerre ?
3. Il y a des magasins dans la rue Daguerre ?
4. M.Rigot est inspecteur de police ?
5. Nathalie a 16 ans ?
6. Elle aime les « Bidules » ?

in *Découvertes 1*, p.51 :2

Après avoir corrigé l'exercice et rappelé en allemand quel est l'ordre des mots dans la phrase en français, l'enseignante constitue 6 groupes d'élèves et, après leur avoir distribué une grande feuille et des feutres de couleur, elle leur demande, en guise d'illustration de la règle nouvellement apprise et conformément aux préceptes pédagogiques en vigueur au sein de l'établissement, de fabriquer une affiche sur laquelle seront notées les questions les plus courantes de la classe de français. Chaque groupe travaille avec un ou deux pronoms interrogatifs et écrit dans un premier temps ses propositions sur une feuille. La séance se termine et l'enseignante demande aux élèves d'écrire 8 questions commençant par « est-ce que » pour le cours suivant. Le lendemain, des élèves lisent leurs questions, l'enseignante corrige en prêtant, comme l'impose l'exercice, une attention particulière à la morphosyntaxe, et chaque groupe poursuit la fabrication de son « Lernplakat », affiche d'apprentissage, qu'à la fin de la séance on accroche au mur.

Les séances suivantes sont encore consacrées à la lecture de dialogues dans le livre, à des jeux de rôle préparés, à des exercices portant sur l'interrogation. Après les vacances de Pâques, le 4 mai, les élèves ont un devoir qui porte sur tous ces points abordés lors de l'unité 6. N'est-ce pas curieux d'évaluer les acquis après deux semaines d'interruption de l'exposition à la langue cible ? A notre

sens, ce calendrier dévoile une certaine croyance institutionnelle selon laquelle les acquis sont l'aboutissement d'un travail individuel de relecture des notes prises en classe, des exercices, des règles pédagogiques, etc. On peut penser que ce travail dit de révision en vue d'un devoir à la maison est un travail appropriatif essentiel en classe de langue. Or ce travail est une confrontation de l'apprenant avec la trace écrite de l'interaction, soit les notes qui paraissent dans son cahier, la correction des exercices, etc. Reste à savoir si le fait de travailler dans une perspective institutionnelle permet d'acquérir non plus dans une perspective institutionnelle mais, au risque d'être redondant, acquisitionnelle.

Le devoir sur table du 4 mai est composé de trois parties. La première partie est un dialogue entre Luc et ses parents dans lequel les questions des parents ont été effacées. Les élèves doivent retrouver les questions. La deuxième partie est un dialogue entre Nathalie et Julie dans lequel les verbes des énoncés ont été effacés et les apprenants doivent les retrouver et les accorder avec le sujet de la phrase. La troisième partie est un exercice de production lié au dialogue précédent. La consigne est la suivante « Continue le dialogue avec les mots suivants : avoir envie, avoir rendez-vous, avoir un look d'enfer, François, Luc, le casque, le copain. »

Les activités d'apprentissage qui accompagnent l'unité 6 sont quasiment les mêmes que celles qui accompagnent les autres unités. La progression n'est pas tant visible au niveau des activités qu'au niveau du lexique et de la grammaire. Au début de la leçon 7 par exemple, de la même façon que l'enseignante aborde *après* et *encore* dans l'unité 6, elle aborde *déjà* à partir d'une lettre de Julien à son copain Laurent dans laquelle il écrit : « Cher Laurent, Merci pour ta lettre. Je suis là depuis cinq mois déjà. Je vais très bien. » La leçon 7 est donc aussi l'occasion de revoir *depuis* abordé dans la leçon précédente mais aussi d'apprendre de nouvelles expressions temporelles comme *souvent*, *un moment*, *en ce moment*, des expressions de durée comme *une minute*, *un mois* mais aussi le subordonnant et pronom interrogatif *quand*.

Le discours de l'enseignant évolue toutefois : à la fin de la présentation du lexique de l'unité 6 l'enseignant demande aux apprenants s'ils ont compris, en allemand « *alles verstanden ?* ». A la fin de l'unité 7, en s'adressant à Mike, elle formule la même demande en français : « tu as compris Mike ? » Il s'agit là de la première occurrence du passé composé dans la classe que nous avons relevée.

Comme nous l'avons vu avec les activités de l'unité 6, l'évaluation est très présente dans les activités. Le 1<sup>er</sup> juin, l'enseignante explique que les erreurs les plus graves sont les fautes de grammaires et, à la demande avisée d'un élève, elle répond que les fautes de grammaires sont les fautes « qui correspondent à une règle »

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

Les textes du manuels comme les activités de production en classe sont, souvent, des dialogues, comme nous l'avons vu pour l'unité 6, et quelle que soit la situation. Le 22 juin par exemple, les élèves participent à l'élaboration d'un poème selon des consignes données p. 122 dans leur livre. Il s'avère que même le poème est conçu sous forme de dialogue et plus précisément de questions-réponses.

Où est ma souris ?  
demande Marie.  
Elle n'est pas sur le lit  
répond Cathy.  
etc.

La production de récits est assez tardive en classe de langue et l'enchaînement temporel dans les premiers récits écrits d'apprenants scolarisés est fortement marqué graphiquement. Le 8 juin, en classe, Hauke écrit dans son cahier suite à une consigne thématique le texte suivant que nous essayons de reproduire ci-dessous :

HAU, texte écrit dans son cahier :

Un garçon et son football

Le garçon joue au foot avec des copains

Ils jouent dans la cour

Un monsieur arrive. Le garçon tape dans le ballon. Le garçon crie : « Attention la ballon »

Bummm.....ce le choc !

Le copain portent le monsieur à l'hôpital

Ils rendre visite au monsieur

Ils frappent à la porte et entre

Le copain bavarde avec le monsieur

A 6 heures le copain rentre.

Le changement d'événement lié à une progression temporelle est marqué par un saut à la ligne. Des actions proches dans le temps, voire concomitantes, sont marquées par des énoncés juxtaposés. Bien que les adverbes temporels aient été enseignés au cours des leçons précédentes, bien qu'ils aient la possibilité de consulter leur manuel, les élèves ne semblent guère les employer pour construire le récit. On analysera dans une troisième section le sens de ce non-emploi eu égard aux récits oraux et écrits.

Déjà dans la leçon 6, nous avons vu que les verbes écrits au tableau sont à l'infinitif, même s'ils n'apparaissent pas sous cette forme dans le texte. Cela signifie que l'écrit n'est pas seulement une trace de l'activité en classe, c'est une trace particulière et une trace motivée qui vise en fait à transmettre une représentation de la langue et faciliter les mécanismes sous jacents à l'apprentissage de langue tels que l'accord. Le 22 juin, une semaine avant le dernier devoir de l'année, les élèves révisent les verbes qu'ils ont appris durant l'année. Un élève est au tableau et écrit des verbes à l'infinitif que lui dictent de mémoire ses camarades. Ensuite par groupe de 2, les élèves s'interrogent selon le modèle suivant : l'un dit : « comprendre tu » et l'autre répond « tu comprends ». L'entraînement à la morphologie d'accord est une constante lors de la première année. Le dernier devoir consacre une partie entière à la conjugaison, au présent, des verbes aller, avoir, prendre, faire, rendre, attendre. Une partie de ce devoir est également consacrée à la production d'une lettre. François écrit depuis l'hôpital une lettre à son correspondant. Seulement cette lettre est guidée par des questions dans la marge. « Il est où en ce moment ? pourquoi ? » A la question de savoir pourquoi François est à l'hôpital, les élèves auraient pu faire référence au passé. Seulement aucun élève ne réfère au fait qu'il s'est cassé la jambe. Ils écrivent « parce que j'ai une chambre dans le plâtre », ou encore « j'ai mal à la jambe ». Là encore, comme auparavant lorsque l'enseignante demandent « ce qu'ont » les filles qui « ont un look d'enfer », on remarque que dans ce lieu réglé qu'est la classe de langue étrangère, il est préférable de prêter attention à des attentes formelles plutôt qu'au seul contenu de la question, contenu exact et « logique » en contexte ordinaire de communication.

Ces quelques extraits que nous avons relevés dans le corpus de la première année ne portent pas directement sur la référence au passé mais donnent à voir en quoi consistent les actes de parole de l'apprenant en classe de langue et d'inférer par contraste ce qu'a pu représenter pour un apprenant habitué à cette routine interactionnelle spécifique la tâche du récit de film. Comme nous l'avons vu, les activités narratives sont très rares en classe. L'apprenant est surtout exposé à des dialogues et est amené à produire des dialogues. Faut-il voir un lien de cause à effet dans le fait que les récits des apprenants du stade, ce qui est surtout visible, paradoxalement, à l'écrit, s'apparente aussi à un dialogue ? On pourrait aussi penser que le dialogue est quel que soit l'environnement d'apprentissage, une forme discursive plus simple de réalisation que le récit ? Souvenons nous de Berta, une immigrée hispanophone du projet ESF, qui, pour évoquer son passé au Chili, emploie le discours direct et reproduit un dialogue avec sa mère. En tout état de cause, on peut avancer que le contexte scolaire



favorise une tendance « naturelle ». La référence au passé est tout aussi rare. L'activité scolaire des débuts est fortement ritualisée ce qui laisse peu de place à l'expression personnelle et donc à des situations de référence au passé. Par ailleurs la progression grammaticale est telle que ce n'est pas l'heure d'aborder le passé. Seule l'enseignante comme nous le soulignons emploie une fois le passé composé dans son sens de parfait pour demander aux apprenants s'ils ont compris. Les situations de référence au passé sont donc nulles dans les séances que nous avons pu observer.

Les principales finalités acquisitionnelles au stade 1 sont lexicales et morphosyntaxiques. Les deux types d'activités d'apprentissage sont séparés. Un temps important du cours est consacré à l'apprentissage du lexique selon des modalités particulières et répétitives, sous forme d'associations souvent :

1. le mot en français avec l'image
2. le mot en soi
3. le mot français et le mot allemand

On notera l'importance de la liste, liste lexicale mais aussi liste de morphèmes et même liste de phrases. La liste est un mode de construction de l'apprentissage et même du discours de l'apprenant qui récite ces listes, les écrit et construit le récit sous la forme d'une liste d'énoncés. L'apprentissage de la morphosyntaxe se fait également par répétition et apprentissage par cœur, mais aussi à travers exercices structuraux. Les constructions sont réemployées dans des activités plus créatives par la suite. Au même titre que la liste à l'écrit, la répétition à l'oral est très fréquente, notamment lors de l'apprentissage du lexique et des « conjugaisons ». Lorsqu'ils sont interrogés sur ce qui ne leur plaît pas dans l'apprentissage du français, ils sont nombreux à évoquer les « Verbendungen », les désinences verbales, ce qui est étonnant car le système flexionnel de l'allemand n'est pas formellement moins complexe. L'accord sujet –verbe en allemand implique 5 morphèmes distincts, ainsi qu'une variation de la base lexicale du verbe dans de nombreux cas. En revanche, il se pourrait que les apprenants comparent implicitement le système flexionnel du français avec celui de l'anglais. En tous cas cette remarque, qui n'est plus faite par les apprenants dans les années suivantes, montre que l'on peut distinguer l'apprentissage des morphèmes, les fameuses « Verbendungen » de l'apprentissage de l'accord, soit de la relation formellement marquée entre le sujet/ actant et le verbe /prédicat. Les apprenants germanophones ont conscience de devoir apprendre les morphèmes mais pas l'accord.

Il est toutefois remarquable que la plupart des activités orales si ce n'est la totalité, sont en réalité des activités écrites oralisées. De plus ces activités sont souvent des activités de réemploi d'expressions déjà vues auparavant. La construction est donc avant tout motivée par une logique de répétition et de combinaison.

L'écrit en classe de langue est omniprésent, il est le support de la parole émise en classe mais il est aussi un moyen d'apprentissage puisque l'apprenant écrit dans son cahier ce qui est écrit au tableau afin de le lire à la maison, notamment en vue des tests ou contrôles. Ce qui est écrit est ce sur quoi l'enseignante est susceptible d'interroger l'apprenant. L'écrit par ailleurs donne une représentation de la langue distincte de celle de la parole. Les verbes sont ainsi systématiquement écrits au tableau à l'infinitif alors qu'ils apparaissent à la forme fléchie dans le texte lu en silence ou oralisé. Ce subterfuge est une condition de possibilité de la transmission des règles de l'accord par exemple. Cela rend visible les régularités de la langue, régularités graphiques, puisque le système flexionnel du français parlé est beaucoup plus simple. A l'importance de l'écrit s'ajoute l'importance du support visuel lorsqu'on aborde du lexique nouveau, cahier, tableau, puis celle de la cassette pour tester les capacités de compréhension orale de l'apprenant et orienter sa prononciation.

Enfin, on retiendra la technicité du cours de langue étrangère tel qu'il nous apparaît dès ces premières observations : de nombreux objets sont constitutifs du cours de langue : le tableau, le stylo, le manuel, le lecteur audio et la cassette, les posters, les cahiers, le manuel, les cahier de grammaire, les affiches, les feutres. Le cours de langue étrangère est aussi un cours où le groupe, du moins au stade 1, apparaît comme une unité soudée, à la façon d'une chorale lorsque par exemple une nouvelle unité et son lexique sont introduits. L'apprentissage est une activité à plus d'un titre : à la fois psycholinguistique, sociale mais aussi graphique.

## 2.2. Deuxième année : apprendre en fléchissant et en simulant, l'enseignement du PC

Au niveau 2, nous n'allons présenter qu'une classe, c'est à dire le groupe 2' qui est exposé au passé composé pendant les 10 séances qui précèdent l'expérience de récit de film. Nous allons voir que les occasions de référer au passé ou à une situation accomplie surgissent un peu avant que ne soit abordé formellement le passé composé en classe. On relève par exemple le 4 décembre un « tu as trouvé ? » que l'enseignante adresse à l'apprenant.

### *Vous avez fait le plâtre*

Le 23 janvier de la deuxième année un événement va inciter les apprenants à faire référence au passé. L'enseignant arrive en classe avec le poignet plâtré. Les élèves s'interrogent, Antonia interpelle alors l'enseignant en français :

ANT : ja *oui* vous avez hm hm  
 ENS : fait  
 ANT : vous avez un plâtre

Dans un premier temps c'est l'enseignante qui initie une structure auxiliaire + participe passé, pensant exprimer le message que tente de faire passer l'apprenante. Mais l'apprenante finit par exprimer sa remarque qui ne porte pas sur l'événement passé mais sur l'état présent « vous avez un plâtre »

Comme nous le voyons dans l'extrait ci-dessous, une apprenante a cependant saisi cette structure aux +pp et lorsque l'enseignante lui demande d'exprimer sa situation « qu'est ce que j'ai ? », au lieu de reprendre, comme le lui demande l'enseignante, l'énoncé produit en collaboration avec Antonia, c'est à dire « vous avez une main dans le plâtre », elle dit « vous avez fait le plâtre » :

Ens : j'ai un plâtre oui c'est ça, j'ai donc la main...  
 Ant : la main en plâtre  
 Ens : la main...  
 Ant : dans le plâtre  
 Ens : vous avez...  
 Ant : vous avez une main dans le plâtre  
 Ens : oui. Messan, qu'est ce que j'ai ?, répète  
 Mes : keine Ahnung ich weiss es net  
*aucune idée, j'en sais rien*  
 Ens: oh messan

Mes: ja oh, finde ich auch  
*oui oh, je trouve aussi*  
Ens: hm le nom m'échappe, ah : Milana!, qu'est-ce que j'ai ?  
Mil : vous avez fait le plâtre

Milana pourrait-on penser a saisi le sens du passé composé et se l'est approprié. Nous verrons dans les séquences qui vont suivre que Milana ne cesse de se battre avec ce temps verbal et qu'elle a beaucoup de mal à produire cette structure que dans un premier temps elle semble s'être appropriée. Dans le récit de film par ailleurs, Milana esquivera la scène du vol du pain alors que Antonia qui ci-dessus a suivi son fil, ne reprenant pas la structure perfective proposée par l'enseignante, va réellement s'approprier ce temps verbal au moment de son introduction dans le cours et employer le passé composé dans le récit de film. Ces deux exemples montrent la difficulté d'identifier dans les activités de classe des activités potentiellement acquisitionnelles (SPA). Ci-dessus on aurait pu avancer que la prise de Milana indiquait une SPA. Or le suivi de l'apprenante montre que cette potentialité ne s'est pas réalisée à moyen terme, au point que l'on vient à douter de la tangibilité du phénomène de prise pour identifier la Séquence Potentiellement Acquisitionnelle. Nous allons voir si le comportement langagier de Antonia qui, selon nos critères, a acquis le PC puisqu'elle le réemploie dans une tâche de production spontanée, nous permet d'identifier des critères d'identification de la séquence potentiellement acquisitionnelle.

Suite à la réponse de Milana, l'enseignante se dirige vers le tableau et écrit **une main dans le plâtre** en leur demandant de le noter dans leur cahier de vocabulaire car « ça peut vous arriver aussi ».

*Parce qu'il faire du patin à roulette*

Puis l'enseignante enchaîne sur le même thème en rapprochant sa situation de celle d'un personnage du livre qui se retrouve à l'hôpital à la suite d'un accident (unité 7) .

Ens : qui a aussi un plâtre dans le livre ?  
X : François  
Ens : oui François, alors qu'est ce qu'il a François ?  
X : François a un jambe ...  
ens : une jambe  
X : une jambe dans la plâtre  
ens : une jambe dans le plâtre. c'est ça. et pourquoi est ce qu'il a une jambe dans le plâtre, pourquoi est ce qu'il a une jambe dans le plâtre ?

La question de l'enseignante portant sur la cause de l'accident, donc sur l'événement antérieur à l'accident on peut s'attendre à une référence au passé. Pour comparaison, dans le récit que les apprenants en année 1 devaient produire à partir de la situation de français à l'hôpital, la question

posée était « pourquoi est ce que François est à l'hôpital », ce qui leur avait permis de répondre tous quasiment « parce qu'il a une jambe dans le plâtre ». Ici une telle explication semble impossible. Dans un premier temps, un élève demande la signification d'un mot.

X : was heisst eine main ein arm oder eine Hand ?  
*que signifie „eine Hand“, un bras ou une main?*  
ens: eine Hand  
*une main*

A ce moment-là, l'enseignante réitère sa demande :

ENS: François, pourquoi est ce qu'il a une main dans le plâtre ?  
X : parce qu'il faire le patin à roulette.

Cette réponse est intéressante car l'apprenant ici fait effectivement référence à une situation passée mais au lieu de reprendre comme l'avait fait Milana auparavant la formule aux + participe, l'apprenant emploie le verbe à l'infinitif, ce qui est relativement rare en classe. L'infinitif apparaît donc ici comme une forme non fléchie qui toutefois peut être interprétée comme une marque de variation morphologique et par conséquent, étant donné le contexte, de référence au passé. Il s'ensuit un feedback non pas négatif mais positif : l'enseignante reformule en racontant brièvement ce qu'il lui est arrivé. Elle emploie le passé composé avec le verbe faire qui a déjà été abordé auparavant et avec le verbe tomber mais en mimant la chute de sorte à lever la difficulté de compréhension.

ENS : oui le patin à roulette, moi je n'ai pas fait le patin à roulette mais j'ai fait le patin à glace. Alors qu'est ce que c'est le patin à glace ? (un élève le dit en allemand) voilà, c'est ça, le patin à glace.

Au tableau elle écrit « **patin à glace** » et « **faire du patin à glace** »

Ens : alors j'ai fait du patin à glace sur le lac de Zedding au sud de Berlin et je suis tombée comme ça et ma main a fait crac

Cette séquence qui donne lieu à la production de passé composé est une séquence rare dans les classes que nous avons observées. Ici l'enseignante avec le poignet plâtré doit expliquer ce qu'il lui est arrivé, et les élèves l'interrogent à ce propos. Cependant l'enseignante ne thématise pas cet échange sur le temps mais sur le lexique en rapprochant patin à glace et patin à roulettes, la main dans le plâtre et la jambe dans le plâtre. Bien qu'une apprenante ainsi qu'elle même produisent le passé composé,

elle écrit au tableau le syntagme verbal à l'infinif. Puis elle poursuit d'ailleurs la conversation au présent :

ENS : qui fait du patin à glace ?  
ART : je fais du patin à glace parfois  
JUL : je fais du patin à glace aussi

Le 20 février la classe écoute une chanson avec au moins une occurrence du passé composé qu'un élève relève en demandant ce que signifie « j'ai passé toute la semaine ». Cette remarque pourrait signifier que l'élève en question a reconnu une forme morphologique inhabituelle.

Le 23 février, l'enseignante demande à la classe d'expliquer à un élève absent lors du dernier cours ce qu'ils ont fait à ce moment-là. La première tentative rencontre l'incompréhension des élèves et une demande de reformulation. Notons que là encore l'enseignante emploie le verbe « faire » :

ENS (débit très lent) Est ce que vous pouvez expliquer à Messan ce que nous avons fait la dernière fois  
X Was wir ...  
*ce que nous ...*

L'élève ne comprend pas la demande de l'enseignante. Celle-ci traduit dès lors en allemand:

ENS Was wir letzte Stunde gemacht haben richtig  
*Ce que nous avons fait la dernière fois oui*

Notons ici que l'échange ne traduit toutefois que la réaction d'un élève. Il est fort possible que d'autres, ne s'exprimant pas, aient compris le sens de l'intervention de l'enseignante. C'est là toute la difficulté de s'appuyer sur les traces interactionnelles pour déduire les activités cognitives dans lesquelles les élèves sont engagés.

Un élève explique en allemand ce qu'ils ont fait la dernière fois. Puis l'enseignante demande à Messan s'il a compris :

Ens. Messan tu as compris?  
Mes Ja ungefähr  
*Oui à peu près*

L'enseignante s'autorise donc à employer le passé composé en classe avant de l'aborder de façon systématique et il semble que les élèves comprennent le sens de la phrase dans des contextes d'emploi bien précis. « tu as compris ? » est une phrase souvent employée. La réponse de Messan ci-dessus

montre qu'il a compris la question de l'enseignante. Le 27 mars par exemple, elle s'écrie: « c'est formidable, vous avez tout compris ! », le lendemain « ça va, vous avez compris ? ». Les contextes d'emploi sont donc récurrents, ainsi que les verbes employés, surtout faire et comprendre. Rappelons nous qu'en 8c dans le récit de film, une apprenante, Rea, s'exclame à un moment « après je ne compris le film ». On peut penser que l'emploi de ce terme en classe a favorisé son réemploi chez l'apprenante dans des circonstances où elle ne se souvient plus des scènes du film. La compréhension du passé composé en dehors de ces contextes précis est en revanche quasi nulle à ce stade de développement.

*On a imité notre collection*

La première séance d'exposition explicite au passé composé, qui n'est donc pas le premier contact, a lieu, pour le groupe 8c, le 28 mars de l'année 2.

Les élèves écoutent, avec le livre sous les yeux, la troisième partie d'un texte du manuel. Ils répondent ensuite aux questions : **Où ? , Quand ? , Qui ? et Actions ?** qui figurent au tableau. Au fur et à mesure qu'ils répondent, l'enseignante note les réponses au tableau. En face de « Action ? », il est écrit : « **Céline raconte l'histoire de la mode imitée. Elle veut quitter l'équipe parce qu'elle déteste Laurent.** » Puis une fois que le sens global du texte est compris, elle attire leur attention sur la première phrase de ce troisième paragraphe « Céline: on a imité notre collection » :

ENS: la première phrase là qu'est ce que c'est « Céline on a imité notre collection »

VIK: unsere Kollektion wurde eh nachgemacht

Viktor traduit cette phrase, première occurrence dans le manuel du passé composé, en rendant tout à fait, en allemand, le sens de la phrase en français mais l'enseignante ne ratifie pas cette réponse, en remarquant que la traduction est trop compliquée en raison de la forme passive :

ENS: das ist sehr kompliziert das hast du mit dem Passiv übersetzt versucht mal einfach mal sagen  
*c'est très compliqué ça tu l'as traduit avec le passif essayez de dire ça simplement*

Dès lors, une apprenante qui comprend les attentes de l'enseignante, répond :

AN1: man hat unsere Kollektion imitiert  
*on a imité notre collection*

Cette apprenante a traduit le passé composé, forme analytique auxiliaire + participe passé, par le *Perfekt* allemand, forme analytique auxiliaire + participe passé. Cette réponse convient cette fois à l'enseignante qui poursuit avec une question d'ordre métalinguistique :

- ENS: man hat unsere Kollektion imitiert, was ist denn da für eine Zeit ?/  
*on a imité notre collection, c'est quel temps?*  
 X: passé composé

Cette réponse montre bien que certains élèves apprenant de façon autonome en regardant par exemple dans le manuel ou dans le cahier de grammaire car le terme métalinguistique de passé composé n'a jamais été abordé en classe. L'enseignante en posant la question montre qu'elle connaît cette réalité. Cette réponse permet ensuite à l'enseignante d'énoncer une analogie dont elle ne précise pas si elle est formelle ou fonctionnelle, entre le passé composé et le *Perfekt* :

- ENS: passé composé oder übersetzt ist das Perfekt ja em wenn man sich das genau anschaut was ist denn das erste Verb was in der Regel konjugiert wird?  
*passé composé ou traduit le perfekt quand on regarde bien quel est le premier verbe conjugué en règle générale*  
 AN2: avoir  
 ENS: avoir wunderbar und der Rest ist eigentlich erst mal so relativ einfach man nimmt überall an Verben zumindest auf [e] die Verben auf er ein [e] am Ende plus accent aigu Jetzt versucht mal folgendes ich setze grosse Stücke auf euch ihr habt es alles bis jetzt alles ganz toll gemacht (ça sonne)  
*avoir formidable et le reste est dans un premier temps relativement facile pour tous les verbes en [e], disons avec er à la fin ça fait e plus un accent aigu à la fin. Bon maintenant, essayez de faire la chose suivante, je vous fais confiance, jusqu'à présent vous avez tout réussi (ça sonne)*  
 ESS: oh nein  
 ENS: versucht mal die Übung 4a zu machen  
*essayez de faire l'exercice 4a.*

Cette première introduction du passé composé monte le chemin rapidement parcouru entre la première occurrence relevée et l'énoncé de la règle de formation : très vite la forme verbale est identifiée, assimilée à une forme similaire en langue cible, le *Perfekt*, puis la forme est analysée, décomposée en une forme fléchie, avoir, et un participe dont la règle de formation pour les verbes en er est d'emblée énoncée.

En fait, il importe surtout à l'enseignante dans ce premier cours de souligner la ressemblance formelle entre les deux temps du passé, le passé composé et le *Perfekt*. Les raisons de cette insistance apparaîtront un peu plus tard. Le lendemain, dès le début de la leçon, avant de corriger l'exercice 4a, Antonia, qui avait déjà initié une discussion en demandant à l'enseignante pourquoi elle avait le bras dans le plâtre, prend la parole et demande cette fois à l'enseignante si elle a corrigé les devoirs qu'ils



lui ont remis il y a quelque temps. Là encore cet extrait fait partie des rares contextes énonciatifs de référence au passé mis en place spontanément par un apprenant en classe de langue.

- ANT: est ce que vous avez vou-oir  
ENS: non est ce que vous avez...  
ANT: est ce que vous avez regardé les devoirs em les  
ENS: les interrogations  
ANT: les interrogations  
ENS: les interrogations écrites non malheureusement non pas encore pas encore peut-être peut-être je vais regarder les devoirs ce week-end mais ce n'est pas sûr

Antonia qui le 23 janvier, contrairement à Milana, n'avait pas repris l'apport de l'enseignant emploie cette fois le passé composé avec une valeur de parfait. Par rapport à ce que l'on observe en année 1, on peut dire à ce niveau que les capacités d'expression des apprenants qui interviennent en cours se sont accrues et que le discours de l'enseignant est plus étoffé. Il suppose que les capacités de compréhension des apprenants se sont aussi nettement accrues. On en veut pour preuve l'apparition de séquences suggérées par les élèves comme ci-dessus qui n'apparaissaient pas au cours de l'année 1.

Un peu plus tard dans le cours, avant même de corriger l'exercice donné la veille, l'enseignante demande à un élève de récapituler ce qu'ils savent sur le passé composé :

- ENS: alors qui explique encore une fois l'infinitif et le participe passé ?  
expliquez en allemand s'il vous plaît ! Boris?  
BOR: das ist 'ne andere Form in dem xxx mit avoir die richtige Form und dann rendu im  
*c'est une autre forme où XXX la forme correcte avec avoir puis rendu au*

BOR ci-dessus confond manifestement les termes qu'il a entendus la veille, s'appuie sur l'exercice qu'il a fait à la maison où apparaît par exemple rendu, et ne parvient pas à répondre à la question de l'enseignante.

- X: also Vergangenheit  
*passé alors*  
ENS: es geht um Vergangenheit die richtige grosse Schrift ist Le passé composé kann man noch drüber schreiben  
*il s'agit du passé, le vrai grand titre est Le passé composé on peut l'écrire au dessus.*

Et l'enseignante écrit **Le passé composé** en haut et au milieu du tableau. Mais la confusion gagne d'autres apprenants :

- ESS: ist es passiv oder was?  
*c'est le passif ou quoi?*  
ESS: passé composé  
ESS: ja was heisst das auf deutsch  
*mais qu'est-ce que ça veut dire en allemand?*

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

ART:       na Perfekt  
              *ben le Perfekt*  
ENS:       ouais eu Sabina  
SAB:       courir couru

Une certaine confusion règne à ce moment-là : bien que l'enseignante explique qu'il s'agit du passé (au sens de catégorie sémantique, « *Vergangenheit* »), Esser cherche toujours une correspondance entre le passé composé et son équivalent dans la langue cible, il se demande si c'est le passif, comme il l'avait déjà demandé dans un cours précédent. Est-ce dû aux circonstances de la première occurrence du passé dans le manuel ? L'enseignante à ce moment-là avait répondu à Normen qui avait traduit par une forme en *werden* (auxiliaire) + participe que c'était un passif et qu'il fallait faire plus simple. Est-ce dû à la proximité des termes métalinguistiques passé-passif ? Il est fort possible que ces deux raisons soient liées et expliquent le questionnement de Esser. Il s'agirait dès lors d'une difficulté propre au contexte scolaire liée au traitement de l'appareillage métalinguistique. Pour Artem en revanche, il est évident que le passé composé est l'équivalent en français du *Perfekt* allemand. Pendant ce temps, Sabina a le doigt levé et lorsque l'enseignante l'interroge, elle donne un exemple d'infinitif et de participe passé « courir couru » selon la première consigne donnée par l'enseignante.

Au tableau l'enseignante esquisse le schéma suivant qu'elle complète au fur et à mesure de l'apport des élèves :

### Le passé composé

<u>infinitif</u>	<u>le participe passé</u>
rendre	rendu
répondre	répondu
courir	couru
voir	vu
travailler	travaillé
regarder	regardé
appeler	appelé

Curieusement les premiers exemples apportés par les élèves portent tous sur des verbes irréguliers. L'explication est simple, il s'agit des verbes qui apparaissent dans l'exercice 4 p.12 que les élèves ont fait à la maison. Ils ont probablement dû chercher leur forme participiale dans le manuel ou le cahier de grammaire alors que la règle de formation avait été dictée pour les autres verbes se terminant en – er. C'est seulement à la demande de l'enseignante que les verbes réguliers vont apparaître dans le tableau comme nous allons le voir.

Mis à part le contenu, ce tableau est intéressant en raison de sa forme et de la représentation qu'elle véhicule. En effet, comme nous l'avons déjà souligné un avantage de l'apprentissage scolaire de langue étrangère est que l'opacité de la langue parlée est levée. Dans le cas du français parlé, cela favorise considérablement l'identification des morphèmes dont la forme graphique est distincte à l'écrit : **ai été/ était**. L'écrit permet par exemple d'identifier nettement l'auxiliaire dans la forme du passé composé alors qu'à l'oral il n'est parfois pas perçu en raison de la saillance perceptuelle plus grande du participe passé. C'est du moins une raison invoquée pour expliquer l'omission de l'auxiliaire dans les lectures d'apprenants exposés uniquement au français parlé (Starren 2001, Dietrich, Klein, Noyau 1995). Or on remarque que le tableau ci-dessus, bien qu'écrit, reproduit ce phénomène du français parlé en omettant l'auxiliaire alors que le titre du tableau est clairement le passé composé. En somme, le tableau donne à penser que le passé composé se réduit au participe passé, ce que tendent à renforcer les nombreuses corrections formelles sur le participe. Bien que des questions de sens surgissent, la discussion se focalise d'abord sur la formation qui exige de longs développements. Ainsi dans la séquence suivante l'enseignante demande aux élèves de récapituler la « règle » qui est en fait une explication du procédé de dérivation morphologique.

### *La formation du participe passé*

Ens: qu'est ce que qu'est ce que j'ai expliqué le le mercredi qu'est ce que j'ai expliqué le mercredi tu peux le dire en allemand ?

Art: sie haben uns erklärt, Verben, die mit [e] enden, rendre xxx kriegen einfach noch ein accent aigu  
vous nous avez expliqué que les verbes qui se terminent en [e] rendre, prennent simplement encore un accent aigu.

La première partie de la discussion porte sur le type de verbes dont le participe passé se termine en « é ». S'agit-il des verbes dont l'infinitif se termine en re ou en er ?

ENS: nein ich glaube so habe ich es nicht gesagt  
non je pense que je n'ai pas dit ça comme ça

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- ART:       nein ein [e] dazu und xxx ein accent aigu  
*non un [e] en plus et xxx un accent aigu*
- ENS:       ja ja aber welche Verben enden ...  
*oui oui mais quels verbes se terminent...*
- ART:       die auf [e] enden  
*ceux qui se terminent en [e]*
- ENS:       eh Tilman
- TIL        r [e] oder?
- ENS:       auf r[e] enden habe ich das gesagt?  
*qui se terminent en r[e], j'ai dit ça moi ?*
- X:         nein auf er  
*non en er*
- ENS:       die auf er enden...  
*ceux qui se terminent en er...*
- ESS:       was passiert mit den?  
*que se passe-t-il avec eux?*
- ENS:       nein nein nein da bin ich mir ganz sicher, ich habe gesagt, die Verben die auf er enden, das schreiben wir ja natürlich auch daneben
- non non non là, je suis sûre de moi, j'ai dit les verbes qui se terminent en er, on l'écrit bien sûr à côté
- TIL        euh Frau M.
- ENS:       ja Tilman
- TIL        war ja xx war ja dienstags da haben sie irgendwie eine Regel aufgeschrieben  
*c'était mardi vous avez je ne sais plus très bien écrit une règle*
- ENS:       haben ja nicht weiter aufgeschrieben haben ja mündlich aufgesprochen so und jetzt müssen wir uns auf jeden Fall aufschreiben Verben einige Beispielen auf er, donnez quelques exemples pour les verbes en er  
*nous n'avons pas eu le temps d'écrire mais nous en avons parlé, bien maintenant de toute façon nous devons écrire quelques exemples de verbes qui se terminent en er donnez quelques exemples pour les verbes en er*

Après s'être mis d'accord sur le fait qu'il s'agit des verbe en « er » qui ont un participer passé en « é », l'enseignante demande quelques exemples et complète en même temps le tableau ci-dessus :

- X:         travailler
- ENS:       travailler par exemple (elle écrit au tableau) so ihr könnt jetzt direkt darunter weiter schreiben ja? travailler so infinitiv et le passé composé bien sûr euh Antonia  
*bien vous pouvez maintenant écrire directement en dessous, d'accord ? travailler l'infinitif et le passé composé bien sûr euh Antonia ?*
- AN1:       travaillé
- ENS:       c'est ça l'infinitif et euh le participe passé (en écrivant) d'accord peut-être encore un autre verbe Milana?
- MIL:       xxx regarder
- ENS:       euh oui?
- VIO:       jouer

Puis l'enseignante cherche à leur faire dire une verbe en er « difficile », ce qui signifie peut-être « irrégulier » :

- ENS:       on va peut-être encore chercher un verbe en er mais qui est difficile il y a quelques verbes qui sont un peu difficiles euh
- X:         manger
- ENS:       oui par exemple manger encore un autre? qui est un peu difficile euh
- X:         vielleicht aider *peut-être aider*

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

ENS: euh aider non ce n'est pas difficile

Finalement il semble que les élèves ne saisissent pas ce que l'enseignante entend par difficile jusqu'à ce que l'un d'entre eux fasse une proposition satisfaisante :

X: appeler  
ENS: ach appeler ça s'est plus intéressant manger là il y a presque pas de problème mais appeler combien de p et combien de l?  
X: deux p et deux l  
ENS: non  
X: un l  
ENS: un l appeler et maintenant le participe ?  
X: appelé  
ENS: oui, ça reste, deux p bon mais il faut avoir ça en tête hein

La séquence ci-dessus fait apparaître que difficile fait référence à une difficulté orthographique comme la redondance de la consonne, maintenue dans la forme de participe passé, et non à une irrégularité flexionnelle. On voit qu'apprendre une langue étrangère à l'école en participant aux activités de la classe, c'est aussi s'approprier une sorte de système de valeurs : le difficile et le facile.

Après ce rappel et cette construction en collaboration du tableau récapitulatif ci-dessus qui d'une part fait apparaître une correspondance entre l'infinitif et le participe passé en occultant la présence indispensable de la forme fléchie qu'est l'auxiliaire, et d'autre part scinde les verbes en deux parties formellement distinctes : les verbes dont la terminaison est en -er à l'infinitif, en « é » au participe, et les autres dont la forme infinitive est variée mais dont le participe est en « u », l'enseignante se propose de donner la règle de formation du passé composé.

ENS: für die regel welche regel sollten wir uns merken wie funktioniert und wie wird vor all dem das passé composé gebildet das sollten jetzt wieder alle dabei sein Viktor  
*en ce qui concerne la règle, quelle règle devrions nous retenir, comment fonctionne et surtout comment forme-t-on le passé composé, j'aimerais que tout le monde écoute Viktor*

Dans la réponse suivante de Viktor, on peut se demander si l'apprenant pense réellement que le passé composé se forme avec avoir et un verbe fléchi ou s'il ne maîtrise pas très bien ce que fléchi ou conjugué veut dire ou s'il fait un lapsus. On remarque que le métalinguistique est une interface fâcheuse dans la production en langue étrangère.

VIK: also einmal mit avoir und einmal mit dem konjugierten Verb  
*alors une fois avec avoir et une fois avec le verbe conjugué*

La réplique suivante de Milana montre par ailleurs une accoutumance aux règles qui incite l'apprenant à découvrir l'ensemble du système :

MIL:           wird's nicht noch mit être gebildet?  
                  *on ne le forme pas aussi avec être ?*

Seulement cette soif de savoir va à l'encontre de la règle didactique qui stipule qu'il ne faut pas trop apprendre en une seule fois. L'enseignante doit limiter les explications aux cas les plus simples pour le moment, ajoutant que l'on peut déjà exprimer beaucoup de choses avec le seul auxiliaire avoir et que la question de l'apprenante est donc prématurée.

ENS:           na moment konjugierte Form  
                  *bon attendez, la forme conjuguée...*

Un certain brouhaha s'installe dans la classe au moment de ce récapitulatif métalinguistique.

ENS:           euh ich habe nicht das Gefühl dass ihr sehr gut dabei seid  
                  *je n'ai pas l'impression que vous êtes bien présents*

ENS:           Milana hast du recht aber wir müssen uns das jetzt nicht aufschreiben wir können xxx ein  
                  bisschen später kommt dann noch être hinzu das gilt aber nur für ganz bestimmte Verben und  
                  wir wollen ja lieber erst das einfachere lernen xxx mit avoir da kann man schon eine ganze  
                  Menge ausdrücken und dann wird bald auch noch die Verben mit être ja?  
                  *Milana tu as raison mais on n'est pas obligé de noter ça maintenant, plus tard on verra être en  
                  plus, mais cela ne vaut que pour certains verbes et nous préférons d'abord apprendre le plus  
                  simple, on peut déjà exprimer quantité de choses avec avoir on abordera ensuite les verbes  
                  avec être.*

L'enseignante se résout alors, peut-être en raison du chahut dans la classe, plutôt que d'énoncer la règle de formation du passé composé, à l'écriture de façon schématique au tableau :

### **Bildung des passé composé**

*Formation du passé composé*

#### **konjugierte Form von avoir + participe passé**

*forme conjuguée de avoir+ participe passé*

Cette action rétablit le calme dans la classe car les élèves copient ce schéma dans leur cahier. C'est probablement aussi une des fonctions institutionnelles de l'écrit de rétablir le silence propice à la réflexion, ce qui à certains moments est peut-être plus efficace que des échanges verbaux dans lesquels les sujets ne peuvent pas s'impliquer car ils n'entendent pas bien les paroles de l'enseignant et de leurs pairs.

Suite à la question d'un élève, elle insiste sur la distinction entre é et è dont la réalisation est difficile pour les germanophones, comme nous l'avons déjà observé en année 1.

[e]	[ɛ]
mangé	très

Les élèves répètent après l'enseignante afin de saisir la différence. Dans ce cas, on voit bien le problème de l'interférence graphique qui permet certes de comprendre beaucoup de choses et notamment l'existence d'un auxiliaire mais risque d'entraîner une lecture selon les règles implicites de la prononciation allemande<sup>31</sup>.

L'enseignante cherche ensuite à illustrer cette règle écrite au tableau et demande aux apprenants de produire des PC sans précision supplémentaire:

ENS            qui donne un exemple maintenant pour la règle konjugierte Form von  
                 avoir plus participe passé Karl un exemple  
KAR:           pour euh xxx je rendu j'ai rendu à l'école

L'enseignant ne reprend pas le sens mystérieux de l'énoncé de l'apprenant mais ratifie le passé composé, formellement conforme dans sa deuxième version.

ENS:            alors j'ai rendu d'accord  
TIL:            j'ai couru  
ENS:            j'ai couru à l'école d'accord ça va Esser c'est bon? tu es content de cet exemple ?  
ESS:            ich habe nicht verstanden  
                 *j'ai pas compris*  
X:                j'ai couru  
ESS:            j'ai couru?  
X:                à l'école  
ESS:            ah gut *ah bien*

Puis on corrige enfin l'exercice 4a p.12 que les élèves ont fait à la maison. Nous reproduisons ci-dessous l'exercice tel qu'il se présente dans le livre :

---

<sup>31</sup> Dans le *Cours de linguistique générale* (1916 : 52), Saussure analyse ces phénomènes où l'écriture voile la vue, ou l'ouïe, pourrait-on ajouter, de la langue. « Moins l'écriture représente ce qu'elle doit représenter », note l'auteur, « plus se renforce la tendance à la prendre pour base », avant d'illustrer son propos de la façon suivante : « Quand on dit qu'il faut prononcer une lettre de telle ou telle façon, on prend l'image pour le modèle. Pour que *oi* puisse se prononcer *wa*, il faudrait qu'il existât pour lui-même. En réalité, c'est *wa* qui s'écrit *oi*. Pour expliquer cette bizarrerie, on ajoute que dans ce cas, il s'agit d'une prononciation exceptionnelle de *o* et de *i* ; encore une expression fautive, puisqu'elle implique une dépendance de la langue à l'égard de la forme écrite. On dirait qu'on se permet quelque chose contre l'écriture, comme si le signe graphique était la norme. » On perçoit à

**4. François raconte.**

a. Le soir, la mère de François demande : « Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? » Et François raconte :

	<b>puis</b>	
<i>Exemple</i> : .....acheter des baguettes.		<b>d'abord</b>
→ <i>François</i> : D'abord <b>j'ai acheté</b> des baguettes.	<b>après</b>	
		<b>ensuite</b>
<b>1.</b> ...téléphoner à Ahmed	<b>enfin</b>	
<b>2.</b> ...rendre les BD à Julien		
<b>3.</b> ... jouer du piano		
<b>4.</b> ... voir un film à la télé		
<b>5.</b> ... répondre à la lettre de mon correspondant		
<b>6.</b> ... courir mettre la lettre à la boîte		
<b>7.</b> ... écouter un CD		
<b>8.</b> ... aider papa		

in Découvertes 2, p.12 :4a

Cet exercice vise l'élaboration d'un récit , étant donné la consigne « François raconte » et les adverbes temporels. Seulement la forme de l'exercice, des phrases numérotées de 1 à 8 rappelle le caractère formel, évaluatif, de cette activité. On peut noter que la première activité d'emploi du passé composé est une activité narrative et non plus dialogique comme la plupart des activités menées auparavant. A la progression grammaticale correspond une progression des activités et des genres discursifs. Notons aussi que l'emploi du passé composé dans le récit est à travers cet exercice subordonné à l'emploi d'adverbes temporels de position, pour une partie anaphoriques. Nous allons observer comment s'effectue la réalisation de ce récit dans le cadre de la classe. L'enseignante donne la coup d'envoi en attribuant la parole à Suna.

\*ENS: allez on y va oui euh... Suna, tu commences?

\*SUN: oui (lit) dabord je soll ich lesen was im Buch steht da oder *je dois lire ce qui est écrit dans le livre ?*

\*ENS: oui c'est bon lis d'abord oui « le soir...

\*SUN: François raconte. le soir la mère de François demande **qu'est ce que tu fais?**

---

travers cette remarque que la langue, basée sur l'écriture, qui est enseignée à l'école et reproduite dans le cadre de la classe, n'est pas la langue que les linguistes qui se situent dans le sillage de Saussure cherchent à décrire.



Arrêtons nous un instant sur ce phénomène. Bien qu'il soit écrit « tu as fait » dans le manuel, elle lit/dit « tu fais ». Dans les récits oraux et écrits le même phénomène se produit à ce stade : bien que la fiche lexicale présente l'énoncé « la fille a volé le pain », l'apprenant dit ou écrit « la fille volé le pain ». Ce phénomène, pour le moins étonnant, n'apparaît cependant pas dans les premiers stades de l'apprentissage en année 1 mais seulement en année 2. L'enseignante reprend et demande à Suna de poursuivre sa lecture :

- \*ENS: qu'est ce que tu as fait  
\*SUN: qu'est ce que tu as fait aujourd'hui et François raconte d'abord je  
d'abord je vais acheter des baguettes

Il est délicat d'interpréter l'énoncé de Suna « je vais acheter des baguettes ». Fait-elle référence au passé ? au futur ? au présent ? Autrement dit l'emploi de la forme du futur proche traduit elle un passé ou une autre notion temporelle ? En milieu scolaire, sachant la consigne il est souvent difficile e savoir si l'apprenant n'a pas compris la consigne ou s'il l'a comprise mais n'emploi pas les moyens appropriés. Ce jour-là, en raison des bavardages, l'enseignante n'entend pas le futur proche mais seulement la prononciation fautive (achété ou lieu de acheté) du participe passé.

- \*ENS: oui attends attends Suna (brouhaha dans la classe) chut... attention la prononciation d'abord j'ai  
acheté hein, encore une fois  
\*SUN: d'abord j'ai acheté

Ci-dessous, nous avons représenté la suite de l'activité en séparant l'enseignant dans la colonne de droite et les élèves dans la colonne de gauche. Les bulles représentent les paroles que les camarades soufflent à celui qui est interrogé :

\*KAR: j'ai téléphoné à Ahmed

\*Eri: ensuite euh j'ai rendre les BD à Julien

rendu

\*Eri: ensuite j'ai rendu les BD à Julien

\*NAd: après je je joué du piano

J'ai

\*NAd: je joué

J'ai

J'ai joué

\*NAd: ah j'ai joué à du piano

ja es ist avoir

\*ENS : et maintenant numéro un Karl

\*ENS: oui Erik

\*ENS: alors encore une fois

\*ENS: euh Nadia

\*ENS: attention la prononciation après...

\*ENS: pas je

\*ENS: j'ai joué  
j'ai  
j'ai joué

\*ENS: ist es klar warum es so heissen muss?  
*tu comprends pourquoi c'est comme ça?*

\*ENS: hm steht ja an der Tafel hm d'accord  
*c'est écrit au tableau*

On remarque que la rétroaction de l'enseignant porte essentiellement sur la formation et la prononciation du passé composé en adéquation avec les objectifs qui se dessinent lors de la présentation de ce temps verbal. Ce sont les difficultés d'ordre formel que rencontrent les apprenants lors de la réalisation du PC qui sont soulignées par l'enseignant. Natalie produit un premier énoncé « je joué » et ne comprend pas en dépit des corrections de ses pairs pourquoi son énoncé n'est pas ratifié. C'est seulement lorsque l'enseignante lui donne la réponse qu'elle répète « j'ai joué » mais a-t-elle compris son erreur ? L'enseignante souligne que la réponse est au tableau « forme conjuguée de avoir + participe passé ». Seulement les deux colonnes de verbes, l'une composée des verbes à l'infinitif, l'autre des participes passé, figurent également au tableau et on peut penser que l'apprenant n'a fait qu'exprimer ce qu'il comprend être un temps du passé, la forme du participe passé. La proximité graphique et phonologique entre participe passé et passé composé n'est pas sans favoriser cette confusion à ce moment spécifique de l'introduction de ce temps verbal.

Une fois la correction de l'exercice terminée, l'enseignante demande aux apprenants de prendre une feuille dans leur cahier de devoir et de prendre des notes sur leur journée de rêve, leurs activités de rêve. Un élève traduit en allemand la consigne afin de s'assurer que tout le monde a bien compris. Puis un élève pose une question sur la manière d'élaborer le récit. C'est en effet la première fois qu'on leur demande de produire un récit de façon autonome c'est à dire en sélectionnant et organisant eux-mêmes l'information et l'apprenant habitué à des consignes de production s'interroge :

- \*TIL: eine Frage: soll man einfach schreiben je rêve Doppelpunkt ?  
*une question : est-ce qu'on doit simplement écrire je rêve deux points ?*
- \*ENS: je rêve Doppelpunkt und dann geht's los  
*je rêve deux points et c'est parti*

L'apprenant demande alors implicitement une consigne plus précise :

- \*TIL: c'est kann man nicht schreiben ? c'est und dann ..  
*on peut pas écrire c'est ?, c'est et puis...*

Dès lors l'enseignant se lance dans une explication plus fournie qui finalement reproduit une consigne.

- \*ENS: na ja also hört gut zu ihr sollt jetzt einfach erst mal pch...ihr sollt einfach erst mal Notizen machen und am Besten natürlich mit Infinitiv arbeiten wie denn ihr Traumtag aussehen könnte mit möglichst viel Aktivitäten ausserhalb der Schule ist ja klar aber denkt auch daran deshalb soll es auch gleich auf französisch sein was ihr denn an netten Aktivitäten auf französisch ausdrücken könnt und dann wählt man bitte mindestens fünf Aktivitäten es geht los
- bon écoutez bien, vous devez d'abord tout simplement chut...vous devez simplement d'abord prendre des notes et de préférence travailler avec l'infinitif, réfléchir à ce que serait votre journée de rêve avec si possible beaucoup d'activités en dehors de l'école, c'est clair mais pensez y aussi ça doit être en français, ce que vous savez exprimer en français comme activités sympathiques et prenez au moins cinq activités, c'est parti.*

- \*CLA: xxxx
- \*ENS: pch pch travaillez s'il vous plaît

La sonnerie retentit. Cette deuxième séance d'exposition au passé composé était très dense : la règle de formation a été élaborée, à l'oral puis à l'écrit, les apprenants ont produit un récit, de façon certes très guidée, puis ils ont entamé à la suite un récit plus spontané, par écrit.

L'heure suivante de français a lieu le 3 avril et l'on commence par écouter les « journées de rêve » de ceux qui souhaitent les lire devant la classe et/ ou que l'enseignant désigne. Le premier récit suivant, interrompu par quelques reprises de l'enseignante, permet d'apercevoir les difficultés qui se posent à l'apprenant en classe en matière de production de PC. Bien que la transcription fasse apparaître une structure interactionnelle, n'oublions pas que l'apprenant est assis à sa table et lit son

texte avec son cahier sous les yeux tandis que l'enseignant debout devant son bureau l'écoute et réagit ponctuellement, interrompt donc le récit, puis le relance. Les deux interlocuteurs ne produisent donc pas sur le même mode.

- \*ENS: alors les autres vous faites bien attention au passé composé d'accord?  
 \*ESE: (lit) ma journée de rêve a commencé dehi  
 \*ENS: a commencé?  
 \*ESE: dehi  
 \*ENS: au lit  
 \*ESE: ich habe lé-i gesagt  
 \*ENS: ah je m'excuse au lit  
 \*ESE: au lit ensuite je n'ai pas allé à l'école mais je va regardé la télé et après je a joué [ne] doch joué des foot  
 \*ENS: oui attends Esser encore une fois la dernière la dernière phrase  
 \*ESE: mais j'ai j'a regardou la télé  
 \*ENS: j'ai regardé  
 \*ESE: j'ai regardé es ist doch passiv euh regardé la télé et après je joue joué  
 \*ELE: j'ai  
 \*ESE: joué des fou à la fin de journée je corou de cinéma et après j'a mangé à Mc Donald

Ce récit d'Esser fait état d'une journée bien remplie : il mentionne de nombreux événements variés, chronologiquement ordonnés au moyen notamment des adverbes temporels dont certains ont été vus dans l'exercice 4 p.12 ; d'autres expressions adverbiales comme « à la fin de la journée » traduisent la précision de l'expression. La localisation temporelle des événements par rapport au moment de la parole est cependant à plusieurs reprises soumise à l'interprétation du lecteur à partir du contexte global. Dans la situation de la classe l'interlocuteur comprend le sens du récit d'Esser mais on peut penser que dans la conversation ordinaire des demandes de précision quant aux relations temporelles qu'entretiennent les événements entre eux pourraient surgir. L'emploi de « je va regarder » surprend dans le récit d'un rêve passé, et si « j'a regardou » reste compréhensible, « je corou » est plus difficile à interpréter. Par ailleurs comme le remarque l'enseignant ci-dessous quelques erreurs formelles ornent le récit comme l'accord avec la première personne du singulier « j'a », mais aussi la formation du participe. Encore une fois Esser tiens manifestement à l'équivalence passé composé= passif et tente ainsi de justifier ses erreurs. D'une certaine façon le récit d'Esser est un condensé de toutes les erreurs qui sont étiquetées en tant que telles en classe, qu'elles nuisent à la compréhension ou pas. Concernant l'emploi d'un futur proche au lieu d'un passé composé, Suna l'a déjà fait, dire « je joué » au lieu de « j'ai joué » est exactement le cas qui est apparu la veille avec Natalie lors de la correction de l'exercice 4 p.12. A chaque fois l'enseignante a corrigé l'apprenant en expliquant éventuellement pourquoi il s'agissait d'une erreur mais cela n'empêche pas le pair de la reproduire lorsqu'à son tour il est en situation de production.

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- \*ENS: hm hm oui euh alors il y a quelques problèmes de prononciation euh Eser quelques problèmes de prononciation regarde ça s'est prononcé (montre **j'ai** au tableau) j'ai jè ou jé hm hein et maintenant tu as par exemple comment est ce qu'on prononce ceci (montre **j'ai couru**) Juliane
- \*JUL: j'ai couru
- \*ENS: j'ai couru hein couru d'accord euh et puis euh jouer ouais euh l'infinitif jouer avec quoi ou à quoi womit hast du gespielt  
*à quoi as tu joué*
- \*ESE: fussball
- \*ENS: j'ai joué au foot au foot hein jouer au foot d'accord et maintenant il y a encore un autre problème

L'enseignante aborde alors le cas qu'elle avait repoussé jusque là car trop difficile , à savoir l'emploi de l'auxiliaire être. elle informe la classe qu'elle va introduire un point important :

alle passen auf es betrifft alle Schüler was ich da mache nicht nur Eser allein also es betrifft xxx mit dem Verb ALLER und damit es nicht dieses aller wird nämlich nicht mit avoir zusammengepackt sondern mit être und jetzt muss man ja gut überlegen ich habe jetzt erst mal zuhören das ist dein Satz der verbessert wird was ist denn jetzt die konjugierte Form von être? und aller denn für die erste Person Singular?

*tout le monde fait bien attention, cela concerne tous les élèves ce que je fais et pas seulement Esser. alors à propos de xxx avec le verbe ALLER et afin que/ ce aller n'est pas emballé avec avoir mais avec être et maintenant il faut bien réfléchir, j'ai donc/ écoute d'abord c'est ta phrase que je corrige. Quelle est à présent la forme conjuguée de être ? et de aller pour la première personne du singulier.*

- \*ESE: je n'ai ai pas
- \*ELE: je suis
- \*ENS: also erstmal die positive Form nicht gleich die Verneinung je suis voilà (écrit au tableau) **je suis**  
*alors d'abord la forme positive, pas tout de suite la négation je suis voilà (écrit au tableau) je suis*

Une autre raison de l'omission de l'auxiliaire apparaît ici : elle pourrait être la conséquence de la difficulté de choisir entre les auxiliaires *être* et *avoir* en français.

- \*ENS: ja du erst mal die Partizipform je suis... Viktor  
*oui, et toi, d'abord la forme participiale je suis... Viktor*
- \*VIK: je suis allé
- \*ENS: je suis allé hein je suis allé oui bien sûr tu es allé il est allé, nous sommes allés etc nous sommes allés  
natürlich mit "s" jetzt haben wir die Verneinung was würdet ihr für die Verneinung vorschlagen  
*bien sûr avec s maintenant on a la négation qu'est-ce que vous proposez pour la négation*
- \*ESE: jé né souis pas allé
- \*ENS: je ne suis pas allé d'accord très bien maintenant encore une fois toute l'histoire die ganze Geschichte schön langsam  
*toute l'histoire bien lentement*

Puis l'apprenant relit son texte après correction

- \*ESE: wie hiess es das erste nochmal j'ai  
comment ça s'appelait le premier déjà j'ai

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- \*ELE: couru  
\*ENS: j'ai couru  
\*ESE: ma journée de rêve a a commence  
\*ENS: a commen?  
\*ESE: cé au lit ensuite je ne suis pas allé à l'école  
\*ENS: je ne suis pas allé à l'école  
\*ESE: mais j'a ah [ne] mais j'ai regardé la télé et après j'ai joué au foo a la fin la journé j'ai coru de à cinema et après j'ai mangé à Mc Donalds  
\*ENS: hm hm bon Mc Donalds c'est pas « à » mais toujours « chez » chez Mc Donalds

Esser lit une version corrigée de son texte quasiment sans erreur ou en tout cas en se corrigeant lui-même. Quel est l'effet de la correction d'un apprenant sur la production d'un autre apprenant ? C'est au tour d'Artem de lire le texte qu'il a écrit :

- \*ART: (lit) a ma journée de rêve j'ai joué au foot avec mes copains c'est fantastique après j'ai regardé la télé  
\*ENS: oui xxx Artem tu recommences  
\*ART: à ma journée de rêve ma journée de rêve j'a joué au foot avec mes copains c'est fantastique après j'a regardé à la télé a midi j'écoute mon CD après j'a flirté avec une belle fille et à la fin de mon jour de rêve je suis allé avec elle au cinéma  
\*CLA: waouh

Lorsque l'enseignante demande à Artem de reprendre la lecture de son texte alors qu'il a déjà commencé à le lire, on peut se demander si Artem n'en déduit pas qu'il s'est trompé. En effet, l'accord avec l'auxiliaire, juste dans la première version, « j'ai joué, j'ai regardé », est modifié dans la deuxième version de façon systématique, « j'a joué, j'a regardé, j'a flirté, etc. « Ce phénomène montre bien l'effet institutionnel : il suffit que l'enseignante émette un signe interprétable comme un feedback correctif pour que l'apprenant modifie arbitrairement sa production. Cela montre la dépendance entre les verbalisations et la norme institutionnelle de langue étrangère ou encore entre les verbalisations et leurs conditions de production. Normen lit à son tour le récit de sa journée de rêve :

- \*NOM: ma journée de rêve le matin j'ai pris un petit déjeuner et après le j'ai joué des jeux de vidéo puis j'ai joué tennis avec mes copains puis nous sommes allés à la club de tennis et après nous nous avons fait les cours de xxx à la maison j'ai vu une fil à la télé enfin le soir j'ai écouté des CD  
\*ENS: hm d'accord

L'enseignant dit alors à Normen que le participe passé du verbe prendre est un peu différent des autres. Effectivement jusque là, les apprenants n'ont abordé que les verbes dont le participe passé se termine en « é » ou en « u » comme cela apparaît dans le tableau reproduit auparavant. Après que les autres apprenants ont dit ce qu'ils pensent du texte de Normen, ce dernier relit son texte. Esser pose alors une de ces questions métalinguistiques qui vise à parfaire la connaissance formelle que les

apprenants ont du système morphologique du français. cette question est bien sûr orientée également par les habitudes de la classe qui consistent à dresser des listes d'items dont le fonctionnement est semblable:

\*ESE:        ich habe eine Frage bei aller muss doch mit être und bei was noch ?  
                  *j'ai une question avec aller on doit utiliser être et avec quoi encore ?*

Comme les fois précédentes, la réponse de l'enseignante est la même : la question est prématurée.

\*ENS:        das erkläre ich euch ausführlich erstmal bei „aller“ und die anderen werden dann noch  
                  zusammentragen wenn es Zeit ist, wir wollen nicht zu viel lernen es ist ja schon genug  
  
                  *je vous expliquerai ça pour « aller » mais les autres on les ajoutera plus tard, ce n'est pas la  
                  peine d'apprendre trop, on en a déjà assez*

Cette réponse n'empêche pas Milana de poser une autre question d'ordre métalinguistique

\*MIL:        was ist die Vergangenheit von faire ?  
                  *quel est le passé de faire ?*  
\*ENS:        euh j'ai fait (écrit au tableau)

Milana qui avait produit l'énoncé « vous avez fait le plâtre » redemande ci-dessus quel est le passé de faire. Cela montre que les formes flexionnelles comme le participe passé sont difficiles à acquérir pour les apprenants alors qu'ils poursuivent par ailleurs leur acquisition lexicale. Il semblerait donc que les formes flexionnelles ne s'acquièrent pas au même titre que les autres items. Cette question montre également que Milana a compris à travers toutes ces remarques d'ordre formel concernant le passé composé un trait sémantique de ce temps verbal : « Vergangenheit », le passé.

Le 4 avril, l'enseignante demande aux élèves qui sont sur le point de terminer un exercice : « vous avez fini ? ça va ? » Ces énoncés « vous avez fini/ trouvé/ compris » qui ont une valeur d'accompli du présent ou de parfait, sont dans le contexte « naturel » de la classe les cas les plus fréquents d'emploi du PC. Ceci va à l'encontre a priori de la valeur de « passé » annoncée depuis le début concernant ce temps. IL semble que le principe One to One qui est selon Andersen est un principe cognitif actif dans l'apprentissage de langue étrangère (une forme = une fonction) soit aussi un principe dans l'enseignement.

Le 6 avril, les élèves ont lu un nouveau texte du manuel à la maison et ils ont souligné les mots qu'ils ne comprenaient pas. Parmi ces mots, il y a 3 participes passé : compris, vu, été. « Kann jemand sagen, was diese Wörter sind? » « *Quelqu'un peut-il dire ce que sont ces mots ?* » demande

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

l'enseignante tout en écrivant les mots au tableau. Des élèves réagissent et donnent l'infinitif correspondant. L'enseignante écrit le schéma suivant au tableau :

<b>comprendre</b>	<b>voir</b>	<b>être</b>
<b>compris</b>	<b>vu</b>	<b>été</b>

Pour le cours suivant, ils doivent faire un exercice dont la consigne est, en allemand, « complète le texte au passé composé ». Le 9 avril donc, le cours commence par la correction de cet exercice portant sur le passé composé. Il s'agit donc d'un exercice lu :

\*TIL: Nathalie a quitte paris pour habite à clermont ferrand

L'enseignante demande aux élèves comment on prononce é et er ils ont des réponses très divergentes : le lien entre la graphie et la phonétique n'est pas encore établi de façon conforme à la langue cible.

\*TIL: au printemps Nathalie a quitté Paris pour habite  
\*ENS: pour?  
\*TIL: habite  
\*ENS: regarde (elle montre l'exemple précédemment écrit au tableau)  
\*TIL: habita habiter à Clermont Ferrand  
\*ENS: d'accord hm hm numéro 2 Boris  
\*BOR: mais cet was cété  
*quoi*  
\*ENS: cet été  
\*BOR: cétéété  
\*ENS: non cet été  
\*BOR: cétéété elle a voulu voir sami euh ses amis  
\*ENS: hm hm et la forme encore une fois elle a  
\*BOR: a voulu  
\*ENS: oui c'est ça (écrit au tableau **voulu** ) ensuite numéro trois Antonia  
\*AN2: elle a couru d'une porte à l'autre mais elle n'a pas pu voir tout le monde  
\*ENS: tout le monde ja heisst elle n'a pas pu voir tout le monde oui

La correction portant sur l'écrit, l'enseignante s'assure par oral que les terminaisons sont correctement écrites :

\*ENS: alors ensuite  
\*NOR: euh ça va les filles comment vous avez passé vos vacances?  
\*ENS: oui d'accord et passé tu écris à la fin comment vous avez passé v  
\*NOR: [e] avec accent aigu  
\*ENS: avec accent aigu oui c'est ça et numéro trois non deux pardon oui Réa



L'énoncé de Réa va être l'occasion de revenir sur le problème de la prononciation de l'auxiliaire et du participe passé mais aussi sur une question de morphosyntaxe : la place du pronom objet lorsque le verbe est au passé composé.

- \*REA: très bien merci j'è été à Paris j'ai ren rendu visite à mè grands parents on a cherché un atelier boutique et m'ont acheté des vêtements
- \*ENS: oui alors on va voir le premier encore une fois
- \*REA: j'è été
- \*ENS: j'ai été (écrit au tableau **j'ai été**) oui ensuite
- \*REA: j'è rendu visite
- \*ENS: j'ai rendu visite oui (écrit **j'ai rendu**) et après
- \*REA: em on a cherché
- \*ENS: hm hm
- \*ESE: visiTé
- \*ENS: ouais merci et après
- \*REA: ils ont m'acheté
- \*ENS: attention regardez bien le verbe c'est m'acheté, was heisst denn dieses m apostrophe Antonia ? *que signifie ce m apostrophe antonia ?*
- \*AN1: also mich  
*ben moi*
- \*ENS: also me und jetzt muss es apostrophiert werden und nun ist es Vergangenheit passé composé wo muss jetzt immer das Objektpronomen?  
*alors me et il faut l'apostropher, et maintenant c'est le passé, passé composé, où va le pronom objet?*  
wir haben ja eine Regel wo kommt immer das Objektpronomen hin hm hm?  
*nous avons une règle où se place toujours le pronom objet?*
- \*ELE: il also das m vor dem ont  
eul le m devant le ont
- \*ELE: ils m'ont acheté
- \*ENS: wolltest du sagen oui wie schreibe ich jetzt acheté am Ende ils m'ont acheté  
*tu voulais dire oui, comment est ce que j'écris acheté à la fin ?*
- \*ELE: [e] und accent (fait un geste) [e] et accent (fait un geste)
- \*ENS: accent aigu c'est ça

Le fait que l'enseignante demande toujours « comment on écrit à la fin » montre bien qu'un objectif de l'apprentissage est d'apprendre à écrire le français, un objectif primordial. Par ailleurs les questions de l'enseignante montrent également la nécessité pour l'apprenant de s'approprier le métalangage en français, comme accent aigu, m apostrophe, conjugué, etc. , afin de suivre les explications, même si de temps en temps elle a recours à l'allemand.

Suite à cela, l'enseignante demande aux élèves de sortir leur cahier de grammaire et de recopier la règle qu'elle vient d'énoncer et qu'elle écrit et lit en même temps à voix haute au tableau :

**« Im Perfekt steht das Objektpronomen vor der konjugierten Form von « avoir » bzw. „être“ »**

*Au Perfekt le pronom objet se situe devant la forme conjuguée de avoir ou être.*

Remarquons qu'il est écrit *Perfekt* et non pas passé composé. Comme il s'agit d'énoncé une règle syntaxique, la place du pronom objet, cela ne change rien à cette règle mais cette expression réifie l'équivalence posée au début du premier cours entre le passé composé et le *Perfekt*. Nous voyons que le cours ne dispense pas seulement des moyens linguistiques mais aussi qu'ils les chargent de valeurs sémantiques énoncées ou suggérées en référence à la langue source comme ci-dessus. Ceci ne signifie toutefois nullement que les apprenants vont employer le Passé composé comme un *Perfekt*.

Le 10 avril, les élèves commencent par lire la lettre de Céline à Nathalie p. 14 dans le manuel puis l'enseignante leur demande de faire l'exercice 4 p. 16. Messan lit la consigne : ils doivent jouer les rôles de deux personnages du livre, Sonia et Céline et élaborer un dialogue téléphonique à partir de situation qu'ils connaissent : leur collection de mode vient d'être imitée. Cette fois, l'activité est moins contraignante, davantage orientée vers la transmission du sens que vers la correction formelle. Par groupes de 2, ils travaillent, en discutant et en écrivant, à la construction du dialogue. Une élève se retourne vers moi et me demande si elle peut écrire « Qu'est-ce que tu as fait en ce moment ? », je fais mine que non et n'ai pas le temps d'en dire davantage car elle s'est rapidement réfugiée dans son cahier. Au bout de 10 minutes, l'enseignante demande à un premier groupe de jouer la conversation téléphonique. On recule les tables et on installe deux chaises devant la classe pour les deux « comédiens » qui sont, pour le premier groupe, Antonia et Liane :

- \*AN2:       allo  
 \*LIA:       allo c'est Celine ça va?  
 \*LIA:       ça va bien merci et toi  
 \*AN2:       ça va bien aussi merci (rires)  
 \*LIA:       (rires) qu'est ce que tu as fait aujourd'hui ?  
 \*AN2:       j'ai cherché la marque CAM irgendso ein Boutique avec la marque CAM le vrai nome est connu Atelier de mode la boutique est dans la rue dabo dabo dabokier et la propriétaire est la famille Conier c'est un home de la famille de la copine de Laurent ses parents ont la boutique  
 \*LIA:       je vais parler avec Laurent ce menteur  
 \*ANT:       oui il est un voleur mauvais

Cet exercice donne aux élèves l'occasion de faire référence au passé et d'employer le passé composé sans que cela soit mentionné explicitement : « j'ai cherché la marque CAM, j'ai trouvé la boutique de Cornille », « j'ai trouve euh trouvé » « j'ai parlé avec Laurent ». Même si l'activité est moins contraignante, il est toutefois difficile de considérer que cet emploi est autonome en raison de la préparation et de la proximité de la situation avec des situations déjà rencontrées qui fournissent les moyens de dire.

Le lendemain, ils préparent un autre dialogue entre Sonia et son employé, Laurent, le fameux « menteur ». Même si l'objectif de l'activité est de s'exprimer de façon plus spontanée, l'enseignante et les élèves ne font pas l'économie d'une préparation. Ils essaient de deviner ce que les personnages peuvent dire : au tableau, l'enseignante écrit en français à la demande des élèves des mots ou expressions dont ils pourraient avoir besoin :

un mensonge,	ça m'est égal
ce n'est pas juste	ça ne m'intéresse pas du tout
tu es bête	je travaille dans un autre atelier
je te déteste	

Seulement ils ne préparent pas le dialogue à deux. Autrement dit, la situation de communication n'est pas donnée dès le départ, elle va se nouer au fil des interactions, ce qui suppose de la part des locuteurs une prise de parole plus spontanée que les fois précédentes. Le choix des personnages se fait d'ailleurs par tirage au sort d'une fille et d'un garçon, Eser et Julia pour le premier couple. Contrairement aux fois précédentes, ils ne tiennent pas leur cahier dans les mains. Ils s'expriment donc librement.

\*JUL: allo Laurent je veux parler avec toi  
 \*ESE: allo pourquoi?  
 \*JUL: em tu as imité notre collection non?  
 \*ESE: non non je n'ai imité (pause) votre collection  
 \*JUL: (rires) em em je sais was heisst « dass »?  
 \*ENS: je sais que  
 \*JUL: je sais que tu as imité notre collection et tu tu as donné les idées les idées à ta copine (rires)  
 \*ESE: tut tut tut aufgelegt  
*tut tut tut raccroché*  
 \*ENS: spielt nochmal encore une fois  
*jouez encore une fois*  
 \*ESE: tutttt allo  
 \*JUL: allo Laurent pourquoi est ce que tu aufgelegt?  
 \*ENS: pourquoi est ce que tu as raccroché pourquoi est ce que tu as raccroché  
  
 \*JUL: pourquoi est ce que tu as raccroché  
 \*ESE: parce que tu es un idiot  
 \*JUL: aaah ta gueule je déteste tt je te déteste je te déteste (rires) em tu em tu  
 \*ENS: Celine Céline a raconté  
 \*JUL: j'ai eu Céline a racont céline a me raconté? (regarde l'enseignante au fond de la classe)  
 \*ENS: Céline m'a raconté  
 \*JUL: Céline m'a raconté euh que tu volé  
 \*ENS: tu as volé mes idées  
 \*JUL: que tu as volé mes idées

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- \*ESE: elle est un men son oder was heisst
- \*ENS: c'est un mensonge
- \*JUL: tu es un menti et un voleur (rires) je ne vais pas euh te regarde je ne vais pas
- \*ENS: d'accord merci

Suite à ce qui apparaît véritablement comme une prestation en raison de l'absence de support et de la longueur du dialogue, la classe applaudit. Cette activité est intéressante à plusieurs égards. D'abord l'enseignante doit intervenir, pour relancer le dialogue ou pour répondre à la demande d'aide de l'apprenante. Cette collaboration remplace en quelque sorte les notes habituelles dans ce type d'activités. Ensuite, contrairement aux exercices plus formels, l'enseignante intervient ici certes, mais de façon minimale, avec ce qu'on peut appeler une rétroaction positive (*positive evidence*), et non plus une rétroaction négative avec exposé d'ordre métalinguistique. Autrement dit, le discours de l'enseignant s'adapte aux activités. Il est quantitativement moins dense dans une activité de conversation quasi ordinaire. Par ailleurs, on voit bien dans cette activité spontanée le phénomène de chute de l'auxiliaire « pourquoi est ce que tu *aufgelegt* ? » dans l'interrogative avec le participe en allemand, bien que l'enseignante en français vienne de corriger « que tu volé » dans la proposition subordonnée, en reprenant « tu as volé ». Par conséquent, ouvrir cette fenêtre de la classe sur les lectures d'apprenants nous permet d'observer que ce qui apparaît être un phénomène lié aux conditions de production spontanée est déjà un phénomène qui surgit dans le contexte très contrôlé de la classe où le focus porte déjà sur la formation du participe passé. La résurgence des erreurs formelles montre les limites de l'effet de la correction à court terme. La correction de l'énoncé de Rea « ils ont m'acheté » n'empêche pas la production par Julia de « Céline a me raconté ». Il en va de même comme en témoigne l'énoncé ci-dessous de Sahra de l'omission de la flexion en [e] du participe passé.

- \*SAH: tu es un idioté pourquoi est ce que tu as imite notre collection
- \*NIC: je n'ai envie pas collection BAI euhm tu as une idiote euh je n'écoute pas euh je ne travaille pas dans ton autre atelier

On observe aussi que certains esquivent la référence au passé, volontairement ou pas:

- \*VIV: alors ca va
- \*ART: ça va bien merci et toi
- \*VIV: bien merci **est ce que tu as tu es un voleur?**
- \*ART: non ce n'est c'est un wie spricht man aus
- \*ENS: c'est un mensonge
- \*ART: c'est un menchonche
- \*CLA: (rires)
- \*ART: xxx
- \*VIV: ehm ehm est ce que tu quittes
- \*ART: oui je quitte l'atelier

Plutôt que de faire référence à la situation passée, au vol, le personnage fait référence à l'état présent « tu es un voleur ». Cet énoncé n'est produit à aucun niveau dans les récits de film par les apprenants germanophones.

Cette séance est la dernière avant les vacances de Pâques. Au retour des vacances, le 3 mai, l'enseignante saisit l'occasion pour interroger les élèves sur ce qu'ils ont fait pendant cette période. Comme pour le jour où l'enseignante est arrivée avec la main dans le plâtre, ce jour là est dans la vie de la classe un moment particulier où l'on peut parler de choses extrascolaires et faire par conséquent référence au passé. Nous noterons que cela n'empêche pas comme pour le récit de l'accident de patin à glace de faire des remarques d'ordre grammatical et de transformer une conversation ordinaire, si tant est qu'une conversation qui lie un individu avec trente autres peut être qualifiée d'ordinaire, en une conversation scolaire à finalité acquisitionnelle.

\*ENS: et Sinicca tes vacances c'était bien?  
 \*ELE: schreiben  
       *écrire*  
 \*ENS: tu es restée à Berlin?  
 \*SIN: euh non

Notons que l'enseignante fait usage de l'imparfait ici de la même façon qu'elle faisait usage du passé composé avant de l'aborder en cours. C'est la première occurrence de l'imparfait que nous relevons dans le discours de la classe en année 2. On pourrait donc dire que le discours de l'enseignant anticipe en matière d'élaboration grammaticale sur la progression grammaticale. Notons également qu'elle ne se satisfait pas de la réponse à sa question « non » mais souhaite que l'apprenante réponde par une phrase. Elle le lui suggère en amorçant l'énoncé :

\*ENS: j'ai été ch ch j'ai été  
 \*SIN: in Schweden  
 \*ENS: j'ai été en suède oui d'accord et Boris tu as été en Pologne?

A travers cette conversation l'enseignante met en place un schéma conversationnel qui repose principalement sur l'énoncé « j'ai été »

\*BOR: oui  
 \*ENS: oui et c'était bien?  
 \*BOR: oui  
 \*ENS: d'accord et Suna  
 \*SUN: je suis pas allée à

A ce moment-là l'enseignante introduit la négation de « j'ai été » qui étant donné la conversation est la structure « je suis resté »

- \*ENS: je suis restée à Berlin d'accord et Eser tu es resté à BERlin Eser? Tu n'étais, tu n'a pas été en Turquie?  
\*ESE: (fait non de la tête)  
\*ENS: et euh diane  
\*LIA: liane  
\*ENS: liane

Notons ci-dessous que la correction n'est pas systématique :

- \*LIA: je vais à Berlin  
\*ENS: à Berlin? et Vivien tu as de la couleur  
\*VIV: ja  
\*ESE: zu viel Make up?  
*trop de Make-up?*  
\*VIV: ch'war auf dem Wannsee  
*j'étais à Wannsee*  
\*ENS: wo warst du?  
*où étais tu ?*  
\*VIV: auf dem Wannsee  
*à Wannsee*  
\*ESE: war es kalt?  
*il faisait froid?*  
\*ENS: donc tu as été sur le lac de Wannsee, sur un bateau?  
\*VIV: euh  
\*ENS: un bateau-mouche (rires) non?  
\*CLA: (rires)  
\*ENS: à la plage à la plage? et euh tu as été aussi à la plage Milana?  
\*MIL: non j'ai été en Türkei  
\*ENS: ah j'ai été en Turquie en Turquie très bien et tu as aimé la Turquie?  
\*MIL: oui

Milana s'est approprié la structure « j'ai été » de la même façon qu'elle s'était approprié la structure « vous avez fait » le plâtre dans l'interaction du cours du 23 janvier.

- \*ENS: et tu as été en vacances  
\*REA: oui j'ai été en Tun  
\*ENS: en Tunisie ouh c'est bien et Natalie  
\*NAT: oui je reste je resté  
\*ENS: je suis resté  
\*NAT: je suis resté en Berlin  
\*ENS: à Berlin oui et Annia?  
\*ANI: euh je resté  
\*ENS: je suis restée  
\*ANI: je suis restée à Berlin  
\*ENS: et Messan?

Le cas de Messan est très intéressant : il s'agit d'un apprenant qui comprend de toute évidence ce que l'enseignant attend de lui, qui comprend le passé composé mais ne joue pas le jeu de la

communication scolaire : il répond en allemand, par oui ou par non lorsque cela suffit, il cherche à dire ce qu'il veut dire et non ce qu'il peut dire. Autrement dit, il ne tient pas compte du jeu scolaire :

- \*MES: je suis à Hamburg und xxx  
 \*ENS: j'ai été à Hamburg et à  
 \*MES: Dresden  
 \*ENS: et à Dresde c'est ça, et qu'est ce que qu'est ce que tu as fait à Dresde?  
 \*MES: euh  
 \*ENS: j'ai visité  
 \*MES: ach so was heisst xx Einkäufe machen?  
*ah bon comment dit-on faire les courses ?*  
 j'ai visité un copain de mon père  
 \*ENS: d'accord et est ce que tu as regardé les monuments de Dresde?  
 \*MES: non

En parlant en allemand à l'enseignante de langue maternelle allemande, en la comprenant toutefois, en formulant des réponses courtes en français, oui ou non, il adopte un comportement proche de certains bilingues qui ont une compétence passive dans la langue faible et se comportent un peu comme Messan avec des locuteurs de la langue forte, ce qui semble naturel. Or le comportement de Messan apparaît dans le cadre scolaire comme un comportement déviant. Le comportement de Messan souligne ainsi l'artificialité de la classe de langue ou encore son caractère fictionnel, où les apprenants doivent jouer les francophones.

- \*ENS: non c'est dommage parc' qu'il y a un château il y a le château de Dresde et ya oui ya quoi encore?  
 \*ELE: Oper  
 \*ENS: l'opéra oui l'opéra de Dresde et il y a de belles cathédrales à Dresde d'accord et Violetta  
 \*VIO: j'ai été à Turquie aussi  
 \*ENS: ah et tu as aimé aussi la Turquie?  
 \*VIO: oui  
 \*ENS: oui d'accord c'était à l'ouest ou à l'est?  
 \*VIO: euh  
 \*ENS: l'ouest ou l'est?  
 \*CLA: discussion  
 \*ENS: alors regardez sur la carte et demain vous me dites Normen  
 \*NOR: j'ai été à Berlin  
 \*ENS: et tu as visité quelque chose?  
 \*NOR: non  
 \*ENS: tu as été au cinéma  
 \*NOR: ja

L'enseignante ne s'étonne pas de l'énoncé de Normen « j'ai été à Berlin » alors même que ce dernier se trouve à Berlin. On peut dire qu'à ce stade de la conversation, l'enjeu didactique, la focalisation sur la langue, est supérieur à l'enjeu ordinaire, la focalisation sur le sens.

- \*ENS: et qu'as tu vu?

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- \*NOR: xxx  
\*ENS: alors moi j'ai été en vacances aussi j'ai fait du ski tchchouh wouh dans les Alpes en France dans les Alpes et j'ai été aussi au cinéma et j'ai regardé le film Le chocolat

On observe un parallélisme de situations. Comme lorsqu'elle a fait part en classe de sa mésaventure sur le lac de Wannsee, l'enseignante clôt la conversation bifocalisée en racontant ses propres vacances.

Après cette petite conversation sur les vacances qui permet l'emploi du passé composé étudié lors des cours précédents, l'enseignant ouvre le tableau et écrit "**le participe passé**" puis en dessous **avoir+participe**. Le titre, lapsus ?, « le participe passé » au lieu de « le passé composé » illustre la confusion entretenue entre le temps et le participe, confusion que nous avons déjà soulignée et qui pourrait favoriser l'emploi du passé composé défectif. En attendant, ce schéma est sensé rappeler l'essentiel à savoir pour faire l'exercice suivant. L'enseignante a distribué un exercice: il s'agit de décrire l'emploi du temps d'une journée en fonction d'indications temporelles données et en employant le passé composé. Une élève, Milana, va au tableau et commence :

- \*MIL: je fais mon lit de 8h05 à 8h25  
\*ENS: oui alors Milana tu notes le verbe non non non la forme seulement  
\*CLA: chuchotements (Milana écrit **je fais**)  
\*ENS: est ce que c'est... attends est ce que c'est le passé composé là? Eser  
\*ESE: non  
\*ENS: alors qu'est ce que tu proposes?  
\*ESE: jè  
\*ENS: j'ai fait (Milana corrige **j'ai fait**)

On remarque dans ce type d'exercices qu'il n'y a aucune obligation de faire référence au passé, contrairement à d'autres activités déjà faites. La situation n'apparaît pas comme une situation unique passée mais plutôt comme une situation habituelle. Ces conditions de production peuvent expliquer la difficulté des apprenants à mobiliser le passé composé. Milana par exemple emploie le présent « je fais » .

- \*ELE: ja aber  
*oui mais*  
\*MES: da steht was zu dienstag  
*il est écrit quelque chose à mardi*  
\*KAR: ja wir sollten das in der Vergangenheit schxxen  
*oui on devait l'écrire au passé*  
\*ENS: voilà d'accord tu restes au tableau bien on continue euh Boris  
\*BOR: **j'ai fait une course** de 8h30 à 10 heures  
\*ENS: euh oui attention j'ai fait des...xxx? (Milana écrit **j'ai fait**)  
\*ELE: xxx  
\*ENS: euh non on ne dit pas Viktor?  
\*VIK: je euh **j'ai fait des courses**  
\*ENS: tu as dit des cours des cours  
\*BOR: ach



## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- \*ENS: schreib mal ruhig des courses  
*Vas-y écris des courses*  
(Milana ajoute **des courses**)
- \*NIC: Frau M. xxx nummer  
*Madame M. xxx numéro*
- \*ENS: j'ai fait des courses des courses euh Antonia qu'est ce que c'est  
seulement les cours les cours ? Violetta ?
- \*VIO: xxx
- \*ENS: Unterrichtsstunden bien vous voyez la grande différence, question Nick ?

Nick initie une parenthèse d'ordre lexical :

- \*NIC: ja also des achète heisst auch Einkaufen oder?
- \*MIL: das heisst kaufen
- \*ENS: des achats oui ça c'est possible alors donne moi la craie (s'adresse à Milana) je vais  
noter ça entre guillemets (elle écrit « **des achats** » au tableau)
- \*ESE: Frau M., wird Einkäufe immer Mehrzahl geschrieben?  
*Madame M., est-ce qu'on écrit toujours courses au pluriel ?*
- \*MIL: ja
- \*ENS: ja alors Artem
- \*ART: euh dieser Regis de euh jusque jusqu'à 11h 45 je ja ja visite xxx  
le les
- \*ELE: rend visite
- \*ENS: oui euh la attention Artem il y a quelques petits problèmes
- \*ELE: xxxxxx
- \*ELE: was?
- \*ENS: a onze heures moins vingt cinq oui c'est ça et comment comment est  
ce que tu as continué?
- \*ELE: j'ai compté mes XXX

Puis c'est au tour de l'enseignante d'initier une parenthèse d'ordre lexical afin d'expliquer la différence entre rendre visite et visiter.

- \*ENS: ah attention jetzt müssen wir nochmal ins Deutsche kurz zurück gehen wir haben zwei  
*ah attention il faut qu'on revienne rapidement à l'allemand on a deux...*
- \*ELE: rendre visite
- \*ENS: ah ! **rendre visite à quelqu'un** (écrit au tableau) et maintenant on prend tout de suite l'autre  
verbe on confond toujours, Violetta
- \*VIO: ich habe j'ai rendu
- \*ENS: na moment zu Ende bringen denn es gibt zwei unterschiedliche Formen im Französischen für  
das eine Verb besuchen im Deutschen  
*attends, on termine car il y a deux formes en français pour le verbe besuchen en allemand*
- \*ELE: mité oder?
- \*ENS: non non non non besuchen rendre visite à qq mais visiter ça existe aussi seulement qu'est ce  
qu'on visite? visiter
- \*ELE: quelque chose
- \*ENS: ah très bien on visite quelque chose
- \*ENS: et qu'est ce qu'on peut visiter? Viktor

Bien qu'il s'agisse d'une parenthèse l'enseignante n'oublie pas qu'il s'agit de s'entraîner à employer le passé composé.

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- \*VIK: je visite le  
\*ENS: j'ai visité  
\*VIK: j'ai visité le euh tour eiffel  
\*ENS: la tour eiffel  
\*VIK: ja  
\*ENS: c'est ça  
\*ELE: Frau L.  
\*ENS: j'ai visité les monuments  
\*ELE: aber xxx  
\*ENS: oui c'est ça sofort Lilie klein Moment also was müssen wir im Kopf behalten bei unserem Verb besuchen?  
*toute de suite lilie, alors qu'est ce qu'on doit garder en tête à propos de notre verbe besuchen ?*

L'enseignante écrit alors au tableau **rendre visite à qn**  
**visiter qc.**

Notons ici que de nombreux doigts se lèvent pendant tout cet exercice. L'élève suivante par exemple levait le doigt lorsque l'enseignante l'a interrogée :

- \*SUN: j'ai rendu visite au xxx  
\*MIL: was noch mal?  
\*SUN: j'ai rendu visite (Milana écrit **j'ai rendu visite**)  
\*ENS: ensuite Viktor  
\*VIK: jè préparé le repas  
\*ENS: et à quelle heure?  
\*VIK: à onze heures quatre cinq (Milana écrit **j'ai préparé** au tableau)

L'enseignante écrit **de...jusqu'à**  
**de... à ...**

- \*TIL: jè euh [ne] jè bien mangé à midi  
\*ENS: hm hm d'accord  
\*ENS: ensuite Violetta  
\*VIO: jè joué du piano de 12 heures et demie jusqu'à quinze heures  
\*ELE: kann man da nicht XXX  
*Ne peut-on pas*  
\*ENS: d'accord on continue Messan  
\*MES: j'ai lx un livre de heurs jusqu'à heures quarante cinq  
\*ENS: alors attention j'ai  
\*CLA: chuchotements  
\*ENS: j'ai lu j'ai lu un livre  
\*ENS: bien ensuite Eser  
\*ESE: j'ai jou du foot  
\*ELE: was?  
\*ELE: was  
\*ESE: j'ai joué du foot  
\*ENS: uh Milana (Milana, bien qu'au tableau, lève le doigt depuis le début de l'exercice)  
\*MIL: je fais du sport  
\*ENS: j'ai fait du sport

On remarque ci-dessous la difficulté d'interpréter les performances des apprenants lors de ce type d'activité. D'une part nous ne pouvons saisir à moins de vérifier tous les cahiers, que les performances de quelques apprenants et d'autre part, un énoncé peut être un coup de hasard. Lorsque Milana dit, après avoir écrit au tableau toutes les réponses au passé composé de l'exercice, « je fais » au lieu de « j'ai fait » comme le lui demande la consigne et comme l'ont déjà dit à deux reprises ses camarades interrogés sur le même verbe, et alors qu'elle a déjà produit le 23 janvier la structure j'ai fait puis a demandé le 4 avril ce qu'était le passé composé de faire, on peut s'étonner de cet énoncé. Doit-on conclure que Milana n'a pas acquis le passé composé, contrairement à ses camarades? Ces productions sont éclairantes car elles nous signalent là où se trouvent les problèmes formels dans l'acquisition du français mais elles ne peuvent guère nous éclairer sur la valeur que les apprenants attribuent à ces temps par exemple ni nous renseigner sur ce que sait faire l'apprenant dans une situation de communication authentique. Ces productions nous montrent la variabilité de la morphologie dans les premiers moments en fonction des conditions de production

Ensuite les élèves prennent leur livre à la page 16 et font l'exercice « D'un texte à l'autre » qui doit les inciter à réfléchir à la grammaire du français et notamment à la variation formelle des verbes au passé composé. On peut y lire, en allemand, les consignes suivantes, que nous traduisons : « compare les formes des 5 verbes *ouvrir, répondre, mentir, prendre, tenir* », « Dans quelle mesure *ouvrir* se distingue-t-il des autres verbes ? » « Qu'est-ce que *répondre* et *mentir* ont en commun par rapport aux autres verbes ? » « Quels sont les verbes dont tu connais déjà le participe passé ? » L'enseignante demande à Suna de répondre à cette dernière question :

- \*ENS: so participe passé von den Verben Suna (écrit "**participe passé**" au tableau)
- \*SUN: **ouvrir und xxx**
- \*ENS: non Sabina
- \*SAB: xx
- \*ENS: ouvert hein, ouvert (elle écrit **ouvert** en face de **ouvrir** et trace une flèche entre les deux)
- \*CLA: chuchotements
- \*ENS: nehmt mal euer Grammatikordner raus da haben wir schon ein Paar eingetragen und schaut mal nach ob das schon vermerkt ist.  
*Prenez votre cahier de grammaire et regardez si vous avez déjà noté ça.*
- \*CLA: brouhaha
- \*ENS: Also die Verben wie ouvrir und ich zeige euch noch andere Verben stellen eine gewisse Ausnahme dar und zwar *découvrir* und auch *couvrir* sie werden alle nach dem gleichen Prinzip konjugiert auch das passé composé wie heisst denn das passé composé von *découvrir*?

*Alors les verbes comme ouvrir et je vais vous en montrer d'autres représentent une exception, par exemple découvrir, couvrir, et ils sont conjugués selon le même principe et le passé composé comment s'appelle le passé composé de découvrir ?*

Le gong a sonné

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- \*CLA: découverte découverte  
 \*ENS: euh découverte wie heisst denn unser Buch  
*euh découvertes comment s'appelle notre livre ?*  
 \*CLA: découverte  
 \*ENS: und was heisst das auf deutsch?  
*qu'est ce que ça veut dire en allemand?*  
 \*MIL: entdeckungen *découvertes*  
 \*MES: entdeckt sind die Schrecklichkeiten vom Französisch  
*découvertes sont les horreurs du français*  
 \*ENS: Hausaufgabe *devoirs*  
 \*CLA: nein bitte nein bitte nicht *non par pitié non par pitié*

Ci-dessus l'enseignante leur donne un moyen mnémotechnique de retenir le participe passé de découvrir en faisant le rapport avec leur manuel qui s'intitule précisément *Découvertes*. Cette activité est la dernière d'une série d'activités principalement consacrées au passé composé. Par la suite, les apprenants vont encore aborder le passé composé en apprenant les participes passé d'autres verbes et notamment des verbes qui se construisent avec l'auxiliaire être, en abordant le fameux accord du participe passé, mais la différence avec ce que nous avons vu jusque là est que ces activités côtoient d'autres activités portant sur le lexique ou d'autres points de grammaire. La forme du participe passé reste toutefois un point de focalisation récurrent. Le 23 mai, les apprenants écrivent dans leur cahier le schéma apparaissant au tableau noir et reproduit ci-dessous :

<b>Endungen</b>	<b>-er</b>	<b>-re</b>	<b>-ir</b>	<b>-ire</b>
<b>Infinitive:</b>	<b>acheter</b>	<b>prendre/ rendre</b>	<b>sortir/ courir/ découvrir</b>	<b>lire/dire</b>
<b>Partizipien</b>	<b>acheté</b>	<b>pris/rendu</b>	<b>sorti/ couru/ découvert</b>	<b>dit/lu</b>
<b>weitere Infinitive</b>	<b>travailler</b>	<b>mettre/répondre</b>	<b>partir/ venir/ ouvrir</b>	

Le 29 mai, ils font des exercices sur le participe passé des verbes irréguliers, l'emploi de l'auxiliaire et l'accord avec le sujet. Le 30 mai ils ont un devoir sur table qui porte pour les trois quarts sur le passé composé. Le premier exercice est lexical : il s'agit de donner des mots appartenant au champ sémantique du sport. La consigne de la deuxième partie est la suivante : « Raconte de la perspective de Nathalie. Emploie le passé composé pour compléter les phrases. Fais attention au passé composé avec être et avoir. Termine la conversation tout seul. » Une partie du dialogue est donc déjà en place. La troisième partie s'intitule « puzzle » : l'apprenant doit combiner des éléments de la

colonne sujet avec des éléments de la colonne verbes, quasiment tous au passé composé, et des éléments de la colonne compléments du verbe afin de former des énoncés grammaticaux et de les organiser de telle sorte qu'ils constituent une histoire logique dans la perspective de Nathalie.

Après ce devoir, le passé composé n'est plus abordé de façon systématique en classe mais il fait partie des temps autorisés dans les discours, ceux du manuel et de l'enseignant. Cependant, les occasions de faire référence au passé sont rares. Les occasions de faire référence à des processus accomplis sont plus fréquentes comme nous l'avons déjà souligné. Le 3 juillet, l'enseignante demande à Tilman à propos d'une camarade qui vient de lire le texte qu'elle a préparé à la maison « comment est ce qu'elle a travaillé ? » et Tilman répond aussitôt: « elle [travaje] très bien ». On remarque que le même phénomène de chute de l'auxiliaire accompagne l'emploi du passé composé.

Finalement, quel est l'intérêt de ces transcriptions ? Nous aurons l'occasion d'y revenir mais remarquons d'ors et déjà qu'elles montrent bien que l'interaction qui se noue lors de la correction d'un exercice entre un apprenant et l'enseignante n'est que la partie immergée de l'iceberg. On ne peut, dans une classe de 22 élèves, réduire les activités d'apprentissage aux activités les plus clairement perceptibles et donc interactionnelles. L'interaction ne rend que partiellement compte des activités individuelles car l'échange de parole n'est que la partie audible de l'activité d'apprentissage. Très souvent, celle-ci s'accompagne d'une partie visible, ce que l'enseignante écrit au tableau, ainsi que d'activités d'écriture et de lecture dans lesquelles sont engagés l'ensemble des apprenants. Lorsqu'un apprenant lit sa réponse à un exercice, ses pairs lisent en même temps et corrigent si nécessaire. Ses activités de lecture et d'écriture sont des activités d'apprentissage scolaire que nous devons prendre en compte car elles sont partagées par la plupart des apprenants. Les interactions que nous avons retranscrites sont des événements de parole centraux desquels découlent d'autres activités et leur donnent un sens, mais ce ne sont peut-être pas les activités dans lesquelles les apprenants sont, individuellement, le plus engagés. N'oublions pas par ailleurs que le temps de l'apprentissage est aussi le temps entre les cours, le temps des devoirs qui requièrent parfois des recherches dans lesquelles est engagée la réflexion de l'apprenant, au moins autant que dans une activité de parole à laquelle il ne participe pas.

### 2.3. Troisième année : apprendre en simulant et en réfléchissant, la variation morphosyntaxique

La classe que nous observons en année 3 est composée de 25 élèves. La participation spontanée est beaucoup plus faible qu'en année 1 et 2, ce qui semble lié à première vue à l'âge des apprenants (15 ans environ) qui s'accompagne d'un rapport différent à l'institution et à une plus grande réserve par rapport à l'enseignant en ce qui concerne la plupart des élèves. On observe par exemple beaucoup plus rarement qu'en année 2 des activités dans lesquelles une majorité d'apprenants a la main levée vers l'enseignante afin d'être interrogé. Certains se distinguent toutefois par une attitude très participative mais ils ne sont pas nombreux. Au moment où nous arrivons dans cette classe d'année 3, au mois de janvier, les élèves ont déjà été exposés au passé composé, en année 2, et à l'imparfait, au début de l'année 3. Ils travaillent encore à ce moment-là avec le tome 2 de *Découvertes* mais à partir de supports qui ont également évolué. On peut noter qu'à la différence des textes abordés en année 2, les textes abordés en année 3 contiennent davantage de passages narratifs et s'étendent sur plusieurs pages du manuel. Les exercices d'accompagnement du manuel portent plus souvent sur le contenu des textes en demandant à l'apprenant de reformuler des informations contenues dans le texte. : « *Comment est ce que Gille Floret décrit son collègue ? Est-ce qu'il était bon élève ? Au collège Gilles aimait l'allemand . Et toi, quelle est ta matière préférée ? etc.* » (*Découvertes 2*, p. 54 :1) L'augmentation des passages narratifs et l'apparition de textes longs est accompagné dans la manuel de conseils ou tuyaux (« tricks » en allemand) de lecture qui apparaissent dans des encadrés intitulés « Keine Angst vor unbekanntem Texten » ou « N'ayez pas peur des textes inconnus » (*Découvertes 2*, p.26, 31, 57) Ces remarques traduisent un changement qualitatif de l'input. Les textes abordés présentent davantage de termes lexicaux nouveaux, de constructions complexes et le message des auteurs des conseils consiste à souligner que l'objectif d'une première lecture ou écoute n'est pas de saisir toutes les informations mais de dégager l'essentiel du texte.

Dans le discours du manuel et de l'enseignante, le passé composé et l'imparfait sont habituels au sens où cet emploi n'est plus explicité ni contrôlé comme en année 2. Toutefois, au niveau 3 aussi, les contextes de référence au passé ne sont pas fréquents. Le plus souvent, l'heure passe sans aucune référence au passé. Nous allons observer quelques cas d'occurrence du passé composé ou de référence au passé recueillis dans le cours de l'année 3 en restituant à chaque fois le contexte de production. Nous optons pour une présentation chronologique.

Le 22 février nous relevons un contexte d'emploi du passé composé lors d'une activité de production spontanée collective. Suite à la leçon 4 qui porte sur la fête, l'enseignante demande aux élèves de réfléchir à l'organisation d'une fête et précisément à la rédaction d'une invitation. Elle interroge les élèves qui répondent sans aucune préparation préalable, contrairement à ce que l'on observait en année 2. Eyssan, un élève qui participe beaucoup et dont on a déjà analysé le récit oral des *Temps Modernes*, intervient :

EYS : il faut demander une parent  
 ENS : demander...  
 EYS : les parents oder ?  
 ENS : à les parents

#### Murmures

OLG : oui quand nous allons rencontrer ?  
 ENS : Attention c'est un verbe (l'enseignante écrit au tableau : **nous allons**) c'est un verbe réfléchi alors quand nous allons nous rencontrer eyssan (et elle termine d'écrire **nous rencontrer**)  
 LAU : non je ne veux pas tu pues  
 ENS : na ja freundlicherweise aber non je ne veux pas konnte man parce que ... (elle écrit au tableau **je ne veux pas**)  
 ENS : Eyssan kann man sagen non je ne veux pas  
 EYS : oui  
 JEC : parce que je suis im xxx  
 ENS : très bien. Jeckar ?  
 JEC : non je n'ai pas le temps  
 ENS : oui, Eyssan  
 EYS : oh quelle surprise que tu as que tu me as invité  
 ENS : encore une fois  
 EYS : que tu as m'invité oh que tu as ma invité quelle surprise que tu as m'invité

#### Un camarade lui souffle quelque chose

ENS : que tu m'invites  
 EYS : das ist ja passé composé, me a invité  
*c'est le passé composé » me a invité »*

#### Un camarade lui souffle : m'a invité

EYS : ist doch falsch weil wenn man... wenn es weiblich ist,...  
*mais c'est faux parc'que quand on.. quand c'est féminin...*  
 ENS : c'est juste c'est correct comme ça  
 LAU : c'est une bonne idée, tu veux avoir un cadeau ?

Cette occurrence du passé composé en situation de production spontanée a une valeur de parfait. La remarque de l'enseignant conduit l'apprenant à reprendre son énoncé initial spontané « quelle surprise que tu me as invité » en « que tu as m'invité, que tu as ma invité, etc. » et à s'interroger sur la construction de la phrase dont la première occurrence est en fait correcte, à une élision près. Nous

avons déjà observé que la remarque enseignante, la demande de répéter, peut entraîner l'erreur. Notons par ailleurs que la position du pronom dans le syntagme verbal au passé composé a déjà surgi en année 2. Manifestement l'ordre des mots dans la phrase avec une forme verbale composée pose problème aux apprenants germanophones scolarisés du français à ces stades de l'apprentissage. Seulement ici l'enseignante ne reprend pas la règle. On verra plus loin qu'elle va y revenir lors d'une activité réflexive sur la langue.

Le 14 mars, l'heure de français débute avec une activité proprement scolaire. Les élèves ont leur livre ouvert à la page 79, ils écoutent à partir de la cassette audio de la leçon une lecture du texte qui se trouve sous leur yeux et lisent en conséquence en même temps. De la même façon que de nombreuses activités orales sont en fait des activités de lecture d'une production écrite, soit des activités de productions écrites oralisées, cette activité est une activité de compréhension orale et écrite à la fois. La distinction traditionnelle entre production écrite, production orale, compréhension écrite, et compréhension orale, est souvent remise en question à l'épreuve de la réalité de la classe. Après l'écoute et la lecture du texte par les élèves, l'enseignante pose des questions sur le texte. Elle demande par exemple aux élèves à propos d'un personnage « qu'est qu'il a fait ? » et un élève prend la parole et répond « il fait... ». Alors que l'enseignante de par sa question situe l'histoire dont il est question dans le passé, l'apprenant adopte une perspective présente. Ce décalage apparaît à plusieurs reprises en année 3. Lorsque les deux perspectives sont possibles, par exemple dans le commentaire de texte, qui est une activité plus développée qu'en année 2, le présent est souvent préféré au passé composé.

Le 21 mars, l'enseignante a préparé, sous forme d'un jeu de cartes, une activité de révision grammaticale en vue du prochain devoir sur table. Elle demande à un élève de venir devant la classe pour endosser le rôle de l'enseignant<sup>32</sup> :

ENS : Qui veut être professeur avec moi ? J'ai préparé des petites cartes et ya la question ici, ya les questions (montre l'endroit de la carte) et la réponse (montre l'envers)  
 Volker lève la main  
 ENS : alors Volker i va vous demander et vous allez répondre. Tu veux choisir quelqu'un ? (en s'adressant à Volker) ou hast du Lust xxxxx  
 VOL: soll ich vorlesen?  
*je lis?*

---

<sup>32</sup>« Lernen durch lehren », « apprendre en enseignant », est une idée ancienne revisitée par la mouvance actuelle sur l'autonomie de l'apprenant qui a peut-être influencé cette jeune enseignante actuellement en formation. Cette activité apparaît de façon contrastive comme une spécificité de ce cours de français, même si on peut en apercevoir des bribes dans la classe de première année. Pour plus de précisions, cf. Jean-Pol Martin (1994) : « Zur Geschichte von « Lernen durch Lehren ». In Graef R., Preller R.6D. (eds): Lernen durch Lehren. Rimbach: Verlag im Wald 12-18



## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- ENS: ja ja du kannst vorlesen  
*ouioui tu peux lire*
- VOL: was ist im folgendem Satz das konjugierte Verb „je suis allé à la poste“, Alex?  
*Quel est dans la phrase suivante le verbe conjugué: „je suis allé à la poste“, Alex?*
- ALE: [ale]
- ELE: sag mal noch mal den Satz  
*dis voir encore une fois la phrase*
- VOL: « je suis allé à la poste »
- BIR : soui
- ENS : genau, was ist [ale] ? *oui, qu'est-ce que [ale]? Matthias ?*
- MAT: partizip *participle*
- ENS: (n'a pas entendu) was ist [ale]? qu'est ce que [ale] ? Bakari
- BAK infinitiv  
*infinitif*
- ENS: [ne] je suis allé
- ELF : passé composé
- ENS : genau Partizip in der Passé composé form *oui le participe au passé composé*
- EYS: hat er doch gesagt *mais il l'avait dit*

L'apprenant-enseignant et l'enseignante demandent aux élèves d'identifier dans la phrase dont le verbe est au passé composé le verbe conjugué et le participe. Cette activité est sous tendue par l'idée qu'il est nécessaire de procéder à une analyse grammaticale de la phrase pour activer les règles et notamment les règles morphosyntaxiques comme l'explique l'enseignante par la suite.

- Ens: ok also warum ist es wichtig zu wissen, was das konjugierte Verb ist?  
*bon, pourquoi est-ce important de savoir quel est le verbe conjugué?*

L'enseignante explique alors qu'il est important de savoir quel est le verbe conjugué dans une phrase pour savoir où placer les pronoms. On voit bien ici que la structure de la phrase est abordée de façon analytique selon des principes morphosyntaxiques et non informationnels dans le but de placer correctement les pronoms. L'activité de production est donc également conçue dans ses premiers pas en tout cas comme un processus très conscient.

L'enseignante, qui a au sens propre repris les cartes en main, poursuit avec une question qui est une application de la règle qu'elle vient d'énoncer, elle amorce le sens de la réponse avec un « oui... »:

- Ens : alors répondez aux questions et mettez un pronom « tu es déjà allé en Bretagne (le ton n'est pas franchement interrogatif) tu es déjà allé en Bretagne ? (ton interrogatif) oui tu –es –déjà- allé- en Bretagne (ton neutre) oui...
- brouhaha
- Jen : oui j'y suis allé
- Ens : oui j'y suis déjà allé (écrit au tableau **j'y suis déjà allé**) d'accord très bien und jetzt « non ».  
non... Daniela
- Dan: non je n'y suis pas allé
- Ens : oder jamais allé d'accord

La complexité morphosyntaxique de la tâche est cette fois supérieure à celle de l'année 2 : on observe l'emploi à la périphérie du verbe des pronoms mais aussi de la négation et des adverbes aspectuo-temporels comme déjà et jamais. L'emploi de ces adverbes avec le passé composé montre que l'expression du passé se complexifie avec des nuances aspectuelles. C'est en année 3 que dans les récits de film surgissent également des adverbes aspectuels. Cet emploi a déjà lieu en classe avant le récit.

Le 5 Avril, les élèves corrigent un exercice en classe dans lequel ils doivent attribuer à des personnages pris dans des situations particulières, ex « une dame boit une eau minérale dans un café, puis elle veut payer. elle dit au garçon : » des paroles qui sont retranscrites dans l'exercice et mises dans le désordre mais dans lesquelles le verbe est à la forme infinitive. Autrement dit, la tâche de l'apprenant est double : il doit faire preuve d'un jugement pragmatique en associant une parole à un personnage en situation et en même temps choisir le temps du verbe selon que le personnage fait référence à un événement passé, présent ou futur. Dans le cas ci-dessus, la parole correspondant à la situation est « Combien je vous (devoir) ? », ce qui donne « combien je vous dois ? ». c'est le sens de la réplique suivante :

Ens :           anna il fallait chercher les phrases qui avec... il fallait chercher les bonnes réponses bien sûr.  
Bon une dame boit une eau minérale dans un café puis elle veut payer elle dit au  
garçon...combien je vous dois sahra

Dans le cas suivant, il est fait référence au passé :

SAH :           il sont peut-être venus à la maison à deux heures à neuf heures et demie il dit nous devons  
rentrer  
ENS :           oui c'est ça nous devons rentrer regina

Comme on l'a déjà observé au niveau 2, il est difficile de dire dans ce type d'exercice cognitivement complexe si le fait que l'apprenant emploie un présent à la place d'un passé composé attendu, comme c'est le cas ci-dessous, témoigne du fait que l'apprenant ne considère pas qu'il s'agit d'une référence au passé ou du fait qu'il n'a pas traduit cette référence au passé par un moyen adéquat.

REG :           un jeune français attend son correspondant à la gare. Il pense : il doit manquer son train  
ENS :           attention tu sais bien est ce que c'est juste ? un jeune français attend à la gare son  
correspondant allemand qui n'arrive pas il pense... qui peut traduire la phrase ? Marco

Afin que l'apprenant saisisse s'il s'agit de l'antériorité ou de la postériorité , l'enseignante demande à un apprenant de traduire la phrase.

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- Mar : ein junger Franzose wartet auf dem Bahnhof auf seinen deutschen Bekannte, der nicht ankommt und denkt...  
*un jeune Français attend à la gare son ami allemand qui n'arrive pas, et pense...*
- Ens: ja was denkt er auf deutsch auch!  
*oui que pense-t-il ? En allemand.*

Malheureusement, même en traduisant, l'apprenant n'arrive pas à la réponse attendue. Le problème n'est donc pas linguistique mais cognitif. La difficulté de l'apprenant réside davantage dans le fait de se transposer dans une situation inconnue.

- Mar: wann der Zug kommt nein wann er kommt  
*quand le train arrive non quand il arrive*
- Ens: Olger
- Olg: er muss den Zug verpasst haben  
*il a dû rater le train*
- Mar: ach so
- Ens: alors c'est quel temps en français il faut prendre quel temps?
- El : xx vergangen also  
*alors passé*
- Ens : oui c'est ça alors en français birgit
- Bir : il a dû manquer le train
- Ens : oui très bien il a dû manquer son train. Il faut réfléchir est ce que c'est avant, est-ce que c'est après pour trouver la solution
- Silence
- Ens : phrase numéro quatre ya personne qui le fait ? Leila
- Lei : c'est l'anniversaire d'une jeune fille xxxx qu'est ce qu'on lui offre ?
- Ens : très bien qu'est ce qu'on lui offre ! numéro cinq Olger
- Olg : c'est son anniversaire la jeune fille raconte mes copains m'offrent une cerise (souris dans le texte) [cenate] ce n'était pas une bonne idée
- Ens : il faut bien réfléchir avant vous voyez bien ici il fallait prendre le présent ou le passé composé il faut bien réfléchir  
immer in dem Sinn dass iht übersetzt bevor ihr antwortet einsatzübung nicht irgendeine Form reinlegen sondern überlegen ob es vorher oder nachher ok ? ihr habt schon gestern die gleichen Probleme gehabt in der übung im Cahier d'activité.  
*toujours avoir en tête qu'il faut traduire avant de répondre quand vous avez un exercice à trous n'utilisez pas n'importe quelle forme mais réfléchissez si c'est avant ou après ok ?*  
Bon maintenant on va reprendre notre travail on va travailler en groupe comme on l'a fait hier déjà und zwar erst wenn Vokabel wird der text vorgelesen dann werden Fragen gestellt.

Les difficultés rencontrées lors de cet exercice peuvent autant traduire la difficulté d'appliquer les règles du jeu que la méconnaissance des règles ou la difficulté de saisir l'objectif communicatif. Malgré l'échec de la traduction dans le cas de Marco, l'enseignante leur suggère en conclusion de toujours traduire la phrase pour savoir si l'événement dont il est question est avant ou après, soit s'il s'agit de l'antériorité ou pas. Elle suggère autrement dit un transfert conceptuel.

Le même jour, à tour de rôle, des élèves viennent devant leur camarade leur poser des questions sur une partie d'un texte qu'ils lisent au préalable. Regina pose une question dans une perspective de

passé, c'est à dire comme si les situations dont il est question dans le texte étaient des situations antérieures au moment où elle parle:

Reg : qu'est ce que Stéphane a dû donner à Fabienne pour s'occuper des zamsters ?

Face au silence de la classe, l'enseignante reprend :

Ens Stéphane doit s'occuper des zamsters et qu'est ce que Stéphane a dû donner à Fabienne ?

Reg : Anna

Ann : il a des il lui du son argent de poche

Ens : il a du lui donner (débit lent) hein

Ann : son argent [de] poche

Ens : son argent de poche d'accord

L'enseignante ci-dessus se contente de reformuler :

Reg : quel mois, Leila

Lei : le mois de juillet

Ens : d'accord, très bien, vous avez compris le texte ?

De la même façon qu'en année 2, les activités donnaient à voir la chute de l'auxiliaire, ces activités donnent à voir des problèmes de place des pronoms dans la phrase au passé. N'oublions pas toutefois que les activités scolaires sont une fenêtre sur des performances isolées de quelques apprenants mais non sur leur compétence partagée, contrairement à ce que peuvent laisser voir les récits de film.

Le 11 avril, la classe continue cette activité. Un autre groupe d'élèves vient devant la classe, lit son texte et interroge les autres à travers des questions de compréhension :

El : Où est ce que les Costa arrivent après des heures ?

Pourquoi est ce qu'ils ont eu des kilomètres de bouchon ?

Mar : parce que des millions de français pris la route xxx

Ens : ils ont pris d'accord

Ci-dessus resurgit un énoncé faisant référence au passé au moyen du PC mais sans l'auxiliaire. On voit souvent en classe des difficultés de réalisation mais plus rarement des emplois créatifs.

## 2.4. Quatrième année : apprendre en commentant, l'emploi contrasté de l'imparfait et du passé composé

En année 4, la classe observée est composée de plus de trente élèves. Parmi eux, six élèves participent régulièrement car ils demandent à être interrogés et sont de ce fait beaucoup plus souvent interrogés que les autres. On observe en classe de nettes différences de motivation qui se traduisent par une participation plus ou moins soutenue aux activités du cours et par des devoirs à la maison plus ou moins réalisés. L'année 4 est la dernière année du « Grundkurs », soit le cycle de base du lycée en Allemagne, ce qui signifie que certains parmi eux vont poursuivre un enseignement intensif du français tandis que d'autres vont continuer à un rythme extensif. On peut penser que cette contrainte institutionnelle détermine en partie l'attitude des apprenants en classe. On observe également en année 4 des tâches plus diversifiées qu'auparavant et davantage de prises de paroles spontanées. Cependant notons, conformément à ce qui nous avons noté ci-dessus, que les activités de paroles spontanées ne rassemblent que les élèves les plus motivés alors que dans les années précédentes, les exercices structuraux rassemblaient une large majorité d'élèves. Au fur et à mesure que les activités de la classe de langue étrangère se rapprochent d'activités de classe de langue maternelle, comme par exemple le commentaire de texte, le nombre de participants à ces activités se réduit. On pourrait avancer qu'en terme de fréquence de participation, l'hétérogénéité est croissante. En 10<sup>ème</sup>, les apprenants ont encore le manuel *Découvertes* mais celui-ci ne constitue plus le seul support écrit à partir duquel ils travaillent. L'année 4 est l'occasion d'une initiation à la lecture continue en langue étrangère et pour ce faire, les apprenants lisent une version simplifiée d'un roman, ce qui les occupe pendant plusieurs mois de l'année. De la même façon, ils font parfois des exercices à partir d'autres supports que ceux du manuel. A côté de ces supports et activités variés, nous allons voir que le discours de la classe, de l'enseignant et des apprenants, s'est considérablement étoffé, tant sur le plan lexical que morphosyntaxique.

Nous sommes arrivés en classe en décembre à un moment où les élèves revenaient de trois semaines de stage professionnel. A leur retour de stage l'enseignante leur a donné comme tâche d'exposer devant la classe leur expérience de vie active. Nous avons pu assister à ces récits mais n'avons pu les enregistrer, nous nous sommes donc contentés de transcrire manuellement. Comme nous l'avons déjà remarqué ces récits sont rares en classe de langue étrangère car il est tout simplement rare que l'apprenant évoque devant la classe son expérience personnelle. On peut penser que le récit de stage professionnel n'est d'ailleurs possible que parce qu'il s'agit d'une expérience

partagée par tous dans le cadre scolaire. Ces récits constituent un support très intéressant pour notre recherche puisque les apprenants font sans cesse mention de leur expérience passée. Toutefois il ne s'agit pas de récits d'expérience spontanés car ils ont été préparés à la maison par les intervenants qui présentent d'ailleurs un petit poster sur lequel ils ont résumé l'essentiel de leur stage en français. David, Jonas et Talma commencent leur présentation. Nous donnons quelques extraits de cet exposé :

Dav : les métiers dans lesquels on a fait notre stage c'était d'abord que notre collègue a été gentil, on a fait des travaux plutôt raisonnables. quand on était fatigué, on pouvait aller pour manger quelque chose

David un apprenant dont on a étudié le récit oral emploie comme dans son récit l'imparfait en classe à côté du passé composé avec des emplois parfois idiosyncrasiques.

JON : c'était un photo j'ai fait à l'ordinateur et j'ai j'ai gedruckt

Ci-dessus, on voit la part d'invariant entre un discours d'une apprenante de deuxième année, Julia qui dit dans une conversation téléphonique simulée : « pourquoi est ce que tu aufgelegt ? » soit une construction sujet + aux en français + participe en allemand. pour une action passée. dont on trouve aussi quelques exemples dans les récits de film. On pourrait donc dire que l'on voit en classe des phénomènes similaires à ceux observés dans les récits. Mais seuls les récits fournissent une garantie que le phénomène de la classe n'est pas un phénomène propre aux conditions de production mais un phénomène indépendant de la tâche qui se déploie notamment en cas de production spontanée.

Dav: parce que **c'était** un peu ennuyeux, les jours de travail **duraient trop** longtemps

Jon : quand on travaille, on n'a pas besoin du baccalauréat

Dav : **c'était** un bureau très petit. si on n'est pas patron, on peut être seulement quelqu'un qui gagne pas beaucoup d'argent. Le genre de métier c'est déjà peut-être celui que je veux faire plus tard

Tal : **j'ai [trave]** ordinateur avec programme de graphique

Ens (au reste de la classe) : avez-vous entendu des fautes de grammaire ?

Léo : non je n'ai entendu pas

A travers cette activité narrative on voit apparaître l'emploi en classe de la part d'apprenants de l'imparfait. Cette activité, produire un discours expositif long devant la classe est nouvelle. Rappelons que l'imparfait a été enseigné peu après le passé composé et qu'il figure, du moins de façon théorique, de la répertoire des apprenants depuis longtemps, mais qu'il n'est activé que maintenant, de la même façon que les adverbes aspectuels comme déjà, enseignés dès la première année, surgissent dans le

discours deux ans plus tard, lorsque l'emploi du passé composé se généralise. Le 5 décembre un autre groupe présente son stage :

- FA1 : nous avons téléphoné beaucoup  
FI3 : et j'ai faire aussi pour le bus et écrit à des pays étrangers j'ai toujours des clients pas très sympas il dit pas merci, quand il parti, quand il entre dans l'agence de voyage, dans le visage pas très sympa.  
FE1 : beaucoup de jeunes filles voulaient voyage en Espagne  
FO4 : les filles ils elles n'avaient pas le contact avec le public elles avaient le contact avec nous

Le discours des apprenants est caractérisé par une variété de formes verbales : *nous avons téléphoné, j'ai faire, il dit, quand il part, quand il entre, beaucoup voulaient, elles n'avaient pas, etc.* et même par l'absence de verbe « dans le visage pas très sympa ». La variété morphologique est un trait contrastif par rapport à d'autres stades. Puis certains font des commentaires sur l'exposé de leur camarade :

- LUI : elle a commence elle ne parle pas à haute voix  
GRE : elle ne posait pas de question  
EDU : elle a répondu tous les questions

Pour l'exposé suivant, les élèves posent des questions en employant également les temps passé :

- DAV : est-ce que votre stage vos stages ont vous fait de plaisir ?  
MAR : kannst du mal repetieren ?  
*peux tu répéter ?*  
DAV : est-ce que vos stages vous ont plait ?  
ANN : est ce que tu penses que notre stage professionnel était intéressant ?

On observe dans ces énoncés des prises de risque supplémentaires par rapport à ce qui se passe en année 3. Autrement dit la correction formelle n'est pas supérieure mais les expressions sont plus précises au niveau lexical et la syntaxe de la phrase en place, la négation maîtrisée, même si au niveau morphologique le participe n'est parfois pas fléchi correctement ou pas fléchi du tout « j'ai faire ».

Le 12 décembre, juste avant un devoir en classe déjà annoncé comme étant un récit au passé, un élève pose une question très intéressante à l'enseignante sur le contenu plus précis du devoir et les consignes d'écriture d'un texte au passé :

- x : dürfen wir abwechselnd im passé composé und im imparfait schreiben ?  
*pouvons nous écrire alternativement au passé composé et à l'imparfait?*

La réponse survient à un moment où la sonnerie retentit, ce qui ne permet pas de longues explications. La réponse, tout comme la question, nous avons évoqué ce passage au début du chapitre 4, est néanmoins intéressante:

ENS: in der Regel passé composé. Sie werden eher aus ihrer Perspektive schreiben und ist deshalb ist es besser, im passé composé zu schreiben  
*en règle générale le passé composé. Vous allez plutôt écrire selon votre perspective et c'est pourquoi il est préférable d'écrire au passé composé.*

On remarque à travers la réponse de l'enseignante que les notions invoquées pour justifier l'emploi du passé composé ne sont pas celles, aspectuelles, de perfectif mais de perspective personnelle. S'ensuivent ensuite quelques rapides remarques de type révision à propos de ce même devoir.

x: marcher ist keine Bewegungsrichtung und ist deshalb mit avoir  
*marcher ça n'indique la direction d'un mouvement, c'est pourquoi c'est avec avoir*  
ELE: je ne dépense pas , je n'ai dépensé pas  
ENS: attention, la négation c'est toujours autour du verbe conjugué !

Chez certains apprenants la négation ou la place du pronom objet posent encore problème. Nos impressions contradictoires selon les apprenants tient au fait d'une plus grande hétérogénéité de niveau à ce stade de développement.

En année 4, on relève que l'enseignante fait référence au passé du cours. Autrement dit le passé composé employé en classe pour référer à des activités de la classe n'a plus seulement une valeur de parfait comme dans « vous avez compris ? » mais aussi une valeur de situation passée lorsque par exemple, le 21 décembre, l'enseignante demande ce qu'ils ont fait lors du dernier cours avec l'enseignante qui l'a remplacée :

Ens : je sais que lundi vous avez travaillé. Est ce possible que vous fermez la bouche s'il vous plaît ?  
ça va, Nick ? So mach mal so wenn einer redet dann machen wir eine zusätzliche Stunde Unterricht  
*bon on fait comme ça s'il y en a un qui parle on fait une heure de cours supplémentaire,*  
vous avez déjà commencé à exploiter, à lire le chapitre numéro deux, n'est ce pas? Vous avez déjà parlé des questions que je vous ai données et que Madame von Bieder vous a données. Quelle sorte de questions est ce que vous avez traité? Quelles sorte de questions est ce que vous avez traité ? Est ce que vous avez travaillé la dernière fois ? Quelle sorte de questions est ce que vous avez travaillé ?

L'enseignante de français de l'année 4 est la même que celle de l'année 2. Par conséquent, le 23 janvier, elle arrive aussi dans la classe de l'année 4 avec son bras dans le plâtre, ce qui va également



déclencher, comme nous l'avons vu au niveau 2, des références au passé. D'emblée, c'est l'enseignante qui prend la parole :

ENS :       comme j'ai essayé de faire le patinage artistique ce n'est pas très bien j'ai oublié que j'ai  
              quelques années de plus je suis tombée hein je suis tombée comme ça et voilà c'est la fracture  
              qu'est ce que c'est la fracture anna ?  
ANN:       der Bruch

On remarque que l'enseignante adapte son discours au niveau de la classe. Elle emploie en année 2 le verbe faire deux fois et le verbe tomber en faisant un geste de tomber. En année 4, elle emploie des expressions plus complexes et ne mime pas la situation.

ENS :       alors la fracture du myocarde alors heureusement pour moi ce n'est pas la fracture du myocarde  
              mais c'est la fracture de la main pas de la main entièrement mais d'un os de la main un os ein  
              Knoch

Comme au niveau 2, on remarque que l'enseignante tisse un lien entre son histoire et l'histoire du cours, ici le titre du roman dont ils viennent de commencer la lecture, *La fracture du Myocarde*, de la même façon qu'en année 2, elle avait rapproché son bras dans le plâtre de l'aventure de François, un personnage du livre qui se casse la jambe en faisant du patin à roulettes. Par rapport au niveau 2 toutefois, les explications sont plus longues. On remarque ici l'extraordinaire faculté d'adaptation du discours de l'enseignant d'une classe à une autre selon le niveau lexical et morphosyntaxique.

Au retour des vacances d'hiver, moment idéal pour faire référence au passé, le 20 février, l'enseignante raconte ce qu'elle a fait :

Ens :       je ne suis pas partie, je ne suis pas sortie, je n'ai pas fait de voyages mais je me suis assez bien  
              amusée à Berlin

Seulement elle ne pose pas la question aux apprenants comme nous avons pu l'observer au niveau 2 au retour des vacances de Pacques. Le cours a aussi son économie qui ne permet pas toujours ces moments de discussion.

Lorsqu'ils abordent le roman *La Fracture du Myocarde*, le cours commence très souvent par un récapitulatif oral de ce qu'ils ont lu à la maison ou par une lecture d'un texte qu'ils ont écrit en rapport avec le roman et à la demande de l'enseignant, comme c'est le cas le 13 mars. Une élève lit son texte qu'elle a écrit en rapport avec le rêve de Jérôme, un des personnages du roman et l'enseignante la reprend sur la subordonnée temporelle :

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

- ENS : et puis juste une construction, une faute de construction, euh en allemand à peu près vous avez vous avez dit euh « nachdem sie das und das getan haben reprenez votre phrase  
xX(lit) : après ils ont fini ils discutent sur le mort  
ENS : hm hm euh ils discutent de la mort

Elle écrit au tableau et dit en même temps avec un débit lent « ils dis cu tent » l'enseignante s'arrête, se retourne vers les élèves et dit avec un débit normal « peut-être ils discutent à propos de la mort c'est mieux » et elle écrit en verbalisant à nouveau lentement. Après cette correction lexicale, elle revient à la subordonnée temporelle :

- ENS: ja und wie kann man diese Konstruktion schön formulieren „nach dem sie fertig sind“ So fängt sie ja an und wenn wir xxxxx haben wir in beiden Sätzen das gleiche Subjekt  
*oui et comment peut-on joliment formuler „nachdem sie fertig sind“ c'est comme ça qu'elle commence et si nous xxxx nous avons dans les deux phrases le même sujet.*  
X: après  
ENS: attention une petite faute après  
DAV : après avoir  
ENS : après zavoir (elle fait la liaison) attention après zavoir terminé ou après zavoir fini et elle écrit au tableau « **après avoir fini, ils discutent à propos de la mort** »  
ENS : bon bien voilà

Lors d'une description d'un personnage féminin du roman, Marie-Anne, qui se fait essentiellement au présent, un apprenant, David, mentionne un événement relatif à son passé :

- ENS : encore quelque chose, David ?  
DAV : **elle a eu des affaires** avec des garçons plus âgés

L'explication de texte est une activité qui permet la référence au passé :

- ENS : quelles sont les idées de M-A pendant cette minute de silence ?  
JON: elle pense peut-être à la passé en au passé ?  
ENS : au passé !  
JON : **au passé quand sa mère a a mouru**  
ENS : Oui euh  
JON : a meur  
ENS : Oui au passé quand sa mère est morte  
AID : et peut-être elle pense qu'elle a un en une personne qu'elle peut compris maintenant  
ENS : qui peut le comprendre oui c'est ça

De la même façon que nous observons que l'enseignante emploie le passé composé à valeur perfective nous observons dans le cours aussi et à propos de la classe, contrairement aux années précédentes, l'emploi de l'imparfait :

- ENS : **les devoirs, qu'est ce que c'était** ? pas toujours les mêmes Léonie oui  
LEO : **nous ont devons**  
ENS : nous ont du, nous avons du, pardon nous avons du

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

LEO : chercher les mots qui ne xxxwas ?  
ENS : que nous connaissons  
ENS : que nous ne savons pas  
LEO : et puis écrire les mots et euh  
ENS : et réfléchir  
LEO : et réfléchir

Après les vacances de Pâques, le 2 mai, la classe discute du chapitre 10 qu'ils devaient lire. On remarque qu'à ce niveau, contrairement aux niveaux précédents, l'enseignante reprend les apprenants sur l'emploi du temps verbal sans nécessairement fournir des explications :

ENS : et Nicolas quel est son rôle dans le contexte Nelly  
NEL : il se cache derrière les toilettes avec les provisions  
LEA : et après il va dans le hangar où Martin cachait  
ENS : où Martin se cache oui, vous dites après, qu'est ce que ça veut dire, après ? après quoi ? david  
DAV : quand il n'y a plus personne avant  
ENS : oui et surtout pas de police n'est ce pas ?

Comme en année 3, on remarque toutefois que la perspective temporelle adoptée par l'enseignant n'est pas toujours suivie par l'apprenant dans sa réponse. Ci-dessous l'enseignante adopte une perspective passé mais l'apprenante considère la situation du roman comme une situation présente.

ENS : racontez ce que vous avez trouvé, comment est ce que la situation s'est déroulée ? Marielle  
MAR : nos amis arrivent à la et ils trouvent que le premier est très triste et le directeur pas que qu'ils mais il veut que les jeunes poser les cadeaux sur une table

A ce stade toutefois, le commentaire de texte pose des difficultés d'expression à de nombreux apprenants et l'enseignante propose à plusieurs reprises d'exprimer en allemand ce qu'ils veulent dire à propos d'un extrait puis les aide par la suite à exprimer cela en français en décomposant les étapes de l'allemand vers le français. A ce moment là beaucoup plus d'élèves s'expriment.

ENS : alors maintenant on a besoin de quelques mots, alors par exemple, on a besoin du mot verbe aider par exemple, ça, vous connaissez, bien sûr, vous avez besoin du mot le bonheur vous avez peut être besoin du mot cacher quelqu'un devant qu'un d'autre et vous avez peut-être besoin de « sich lustig machen » se moquer de quelqu'un, alors vous connaissez maintenant la situation, essayez de refaire maintenant les questions en français et essayez d'utiliser ces mots. Alors je repose la question : quelle est l'ambiance quand Martin et Marie-Anne s'embrassent ? Stefanie, vous essayez ? vous prenez la première phrase ? essayez  
STE: xxx  
ENS: Anne-Catherine, essayez

Face au silence et à cet échec relatif, l'enseignante demande à chacun de prendre une feuille et d'écrire 4 phrases chacun en réponse à la question. Le recours à l'écrit à ce niveau apparaît comme un échec de la communication alors que dans des stades antérieurs il apparaissait comme une aide

indispensable à la production. On peut donc avancer que les activités et les mode de production ont évolué : les apprenants sont plus souvent en situation de production autonome, sollicité par l'enseignant en classe, sans support écrit.

Le 15 mai, les élèves devaient écrire la quatrième de couverture à la maison, en classe, ils lisent leur texte et leurs camarades font des commentaires :

ENS : Marielle, que pensez vous de ce texte ?  
MAR : très long  
ANN : les deux premières Sätze  
Ens les deux premières phrases  
ANN : étaient très bien il a dit que les c'était une petit résumé  
AID : et je pense la fin était aussi très bien

L'emploi de l'imparfait en classe tend donc aussi à s'imposer auprès de plusieurs apprenants en année 4, ce qui est nouveau par rapport à l'année 3. On peut même dire que l'emploi de l'imparfait en classe est beaucoup plus fréquent que dans les récits oraux. Pourquoi les apprenants ont-ils si peu recours à l'imparfait dans les récits oraux alors qu'ils l'emploient fréquemment en classe avec les verbes être, avoir, vouloir, mais aussi d'autres : cachait, par exemple ?

Le 23 mai, en classe, les apprenants racontent la vie d'un dessinateur à partir d'une bande dessinée qui le met en scène. L'enseignante donne la parole aux élèves qui à tour de rôle raconte un épisode de la vie du dessinateur qui correspond en général à une image.

Ann : mais il est mis à la porte  
Ens : hmm  
Ann: also ich habe noch XXX  
Ens: oui c'est ça c'est bien il est mis à la porte autre chose Jonas?  
Jon : j'ai écrit làxx numéro huit il veut montrer les dessins et puis (numéro 9) il [ne] les aime pas

Ci-dessus, l'emploi du passé composé s'est automatisé puisqu'il est employé pour exprimer les événements ordinaires de la classe comme « j'ai écrit ». Ci-dessous, l'enseignante aide l'apprenant à exprimer des relations temporelles complexes. Au delà de la difficulté liée à l'expression, on remarque que les contraintes institutionnelles rendent l'aide très lourde. L'enseignante ne se contente pas de reformuler correctement l'intention de dire de l'apprenante, elle indique comment il faut écrire car cette activité est une activité orale « seconde » et à l'école, la trace doit être correcte, donne des précisions métalinguistiques du type « temps c'est masculin » ou « le gérondif ce serait mieux », et elle passe en revue plusieurs possibilités d'expression:

*De « dans la même temps s'il ramassait ses affaires un homme arrive » à « au moment où il ramasse ses affaires un homme arrive »*

- ENS : hm hm et Aida la suite  
 AID : et dans la même temps il re... das driite erst noch ? dans la même temps s'il ramassait ses affaires un homme arrive  
 ENS : oui alors temps c'est masculin  
 AID : ach so dans le même temps ?  
 ENS : ou ce qui est mieux attendez en même temps en même temps (elle écrit au tableau) d'accord reprenez votre phrase Aida  
 AID : en même temps s'il s'il glaube ich  
 ENS : s'il ?  
 AID : ja oder gibt es gar nicht?  
 ENS : en même temps (réfléchit)  
 AID : nein das verwechsle ch immer mit als  
 ENS : ah „en même temps quand il arrive hm hm oui alors allez -y  
 AID : en même temps quand il remarquer ses affaires un homme arrive  
 ENS : ah ah oui alors écoutez vous pouvez laisser tomber le quand euh là on peut très bien utiliser le gérondif  
 AID : aber zwei vershidene Personen  
*mais deux personnes différentes*  
 ENS : oui c'est vrai ça marche pas c'est vrai eum  
 da wolln wir mal eine anderen ....benutzen „in dem Augenblick als“  
*alors on va utiliser un autre „in dem Augenblick als“*  
 X : à ce moment quand ou au moment quand  
 ENS : moment c'est déjà bien oui Martin allez y  
 X : ne ich'hab' 'ne Frage nur also pendant que ?  
 ENS : ne non beaucoup plus simple vous n'avez jamais entendu « au moment où », « in dem Augenblick als » au moment où hein d'accord ? **au moment où** (elle écrit au tableau) il ramasse hein aida ca y est  
 AID : au moment où il ramasse ses affaires un homme arrive

On peut retenir de cette séquence que l'objet du feedback a évolué : il ne s'agit plus de reprendre un verbe, une forme verbale mais d'exprimer plus justement le rapport entre deux propositions en trouvant le moyen adéquat. Cette évolution traduit une progression indéniable. Seulement la façon de corriger reste la même: alternance français-allemand et métalinguistique. Cette activité de narration collective ressemble à une activité rencontrée en année 2 sauf que les aides linguistiques à la production ont ici disparu : les adverbes temporels et les verbes sont employés automatiquement par les apprenants, les expressions sont variées et seule l'image ici guide la narration. L'apprenant produit de façon beaucoup plus autonome qu'en année 2.

### 3. Synthèse et discussion

L'observation des moments didactiques portant sur les moyens de référer au passé constitue notre troisième fenêtre, écologique, sur les lectures d'apprenants scolarisés, après les récits oraux et les récits écrits. Que révèle cette fenêtre ?

#### 3.1. Evolution des observables

Au terme de ces descriptions, nous pouvons avancer que les productions des apprenants en classe sont indissociables de leurs conditions d'émergence. C'est pourquoi nous allons d'abord résumer l'évolution des conditions de production, et notamment des contextes d'emploi de la morphologie temporelle, avant de considérer l'évolution des productions

##### 3.1.1. Evolution des conditions de production

Les conditions de production sont déterminées par les activités d'apprentissage de la classe qui ne sont pas comparables à des activités communicatives au sens où on l'entend habituellement dans les approches fonctionnelles ou interactionnelles. Nous avons observé comment ces activités consignées dans le manuel mettent en scène dans la classe les apprenants et l'enseignant à travers des actes de parole certes mais aussi d'écriture. Afin de rendre compte de l'évolution des conditions de production en classe, nous nous proposons d'une part de retracer le processus par lequel émerge en classe, à travers les activités, le sujet parlant dont il est question en acquisition, soit un sujet qui face à une situation donnée choisit et organise l'information linguistique de façon autonome à des fins de communication, et d'autre part de montrer, tout au long de ce processus, l'omniprésence des modèles de l'écrit et le caractère inéluctablement « second » (Bouchard 2000) de l'oralité des apprenants scolarisés.

##### ***Un long processus d'émancipation du sujet parlant***

L'autonomie du sujet parlant ne va pas de soi dans les classes de français langue étrangère. Comme l'observe Garat (1996 : 13), « le cours n'est pas une situation de communication mais de reproduction

de structures phrastiques ». Même si en année 1 comme en année 4 quiconque entrant dans la salle de cours observera que, dans une classe comme dans l'autre, « ça parle », l'analyse des activités de production du cours de langue étrangère souligne la différence cruciale entre émettre et produire de la parole en langue étrangère. Dans un cas comme dans l'autre, l'implication du sujet n'est pas la même. Loin de soutenir qu'à l'école, contrairement à ce qui se passe dans le milieu social, l'apprenant ne fait que reproduire vainement une parole qu'il n'a pas produite sans jamais acquérir la langue étrangère (les récits de film fournissent la preuve du contraire), nous souhaitons montrer que les conditions de production et l'autonomie subséquente de l'apprenant-locuteur évoluent de l'année 1 à l'année 4.

L'évolution des activités d'apprentissage qui sont en classe essentiellement des activités de production, écrite et orale, traduit une autonomie croissante de l'apprenant. En année 1, nous avons vu que le sujet répète la parole de l'enseignant ou de la cassette. Il apprend des mots en français par association, en regardant des représentations d'objets ou de personnages désignés par l'enseignant sur un poster et en répétant après lui le mot puis en apprenant des listes de mots en français et leur équivalent en allemand. L'apprenant apprend aussi des phrases de façon associative: il regarde sur des images des personnages, invariables d'une leçon à l'autre, placés dans des situations nouvelles et il répète après l'enseignant l'énoncé qui fait référence à la scène en question: « ils sont à table », « Luc fait du patin à roulette », « elles ont un look d'enfer », etc. Lorsque son autonomie n'est pas nulle, lors des activités mimétiques précédemment citées, elle est le plus souvent réduite dans les activités de production au choix du verbe de l'énoncé parmi un nombre réduit de possible (être, faire, ou avoir ?) et à la flexion du verbe qui se réduit en raison d'un contexte de variation temporelle nul à l'accord avec le sujet. Lorsque les apprenants de L2 sont invités à construire un discours, il s'agit le plus souvent de reproduire un texte. A ce stade, l'autonomie de l'apprenant étant très réduite, les possibilités d'expression se situant dans un intervalle limité, les performances en classe sont souvent homogènes.

Dans les années suivantes, l'accroissement de l'autonomie de l'apprenant se traduit par un élargissement de l'intervalle de choix de l'information, par le placement du sujet dans des situations de production nouvelles par rapport à celles déjà rencontrées, par l'émancipation des modèles d'énoncés ou de textes du manuel, puis par leur effacement. Petit à petit, le locuteur de L2 ne se contente plus de répéter des mots et des phrases, il est aussi placé en situation de construire des phrases avec l'injonction d'exprimer des situations légèrement différentes de celles qu'il a déjà rencontrées, comme en année 2. A partir de la situation présentée dans le texte, les apprenants doivent imaginer un dialogue entre deux personnages présents dans le texte. Le champ lexical de référence aux objets et situations réelles est déjà donné par la leçon mais les actes de parole sont nouveaux et la syntaxe, soit

l'organisation des entités linguistiques n'est pas donnée a priori. En année 2, au même moment où le sujet apprend la variation morphologique temporelle, il est placé en situation de narration et de référence au passé. On voit apparaître les premiers contextes d'occurrence de la référence au passé dans des activités préconstruites avec l'injonction d'employer le passé composé. Les possibilités d'expression du passé sont limitées à la variation morphologique sur le verbe. Les adverbes mobilisés ont essentiellement un rôle de connecteur temporel. Le plus souvent le sujet simule donc la référence au passé, il ne fait pas référence à son propre passé de sujet. Il ne s'agit plus comme en année 1 de lister des phrases mais de construire un discours narratif à partir toutefois d'une structure narrative très contraignante, donnée préalablement. L'emploi du PC étant souvent limité à des exercices de variation minimale, cet emploi est très conscient, orienté vers des exigences formelles en matière de flexion du participe et d'accord de l'auxiliaire avec le sujet. La seule précision apportée quant à la sémantique du passé composé consiste à dire tantôt que c'est le « Perfekt », tantôt le « passé ».

En année 3, les aides à la production sont moins nombreuses et on remarque que la production en classe peut être spontanée sans préparation préalable, lors de l'élaboration d'une invitation à un anniversaire par exemple. Les contextes de référence au passé ne sont plus systématiquement assortis d'une consigne d'emploi de type « emploie le passé composé » et l'emploi d'un temps du passé en contexte (simulé) de référence au passé est aléatoire.

En année 4, l'apprenant est placé en situation de construire un discours, un compte-rendu d'expérience ou un commentaire de texte. Il lui arrive donc de produire des discours longs, ce qui suppose non seulement de devoir choisir l'information, de l'organiser dans la phrase mais aussi d'organiser la progression de l'information dans le discours et la mise en place de la structure anaphorique et notamment temporelle. Les contextes de référence au passé peuvent relever du choix de la perspective qu'il adopte ou bien être imposés par la tâche. En année 4 un corollaire de cette parole produite de façon autonome est l'hétérogénéité des performances en classe. Lorsque produire de la parole se signifie plus reproduire, des variétés individuelles surgissent.

En résumé, la naissance du sujet parlant de L2 est le passage d'un sujet reproducteur d'une parole donnée a priori et constituée dans les stades initiaux en énoncés simples référant à des situations concomitantes au moment de la parole à un sujet producteur d'énoncés spontanés référant au quotidien de la classe, présent ou passé. En devenant le producteur de sa propre parole le sujet apprenant acquiert une autonomie conceptuelle, celle qui permet par exemple à référer au passé, en même temps qu'il acquiert les moyens linguistiques d'exprimer la référence au passé. Seulement l'emploi des



temps verbaux se fait souvent avec des exercices d'entraînement au moment où ils sont enseignés. Par la suite, lorsque l'attention des apprenants n'est plus attirée sur cet emploi particulier on remarque que les apprenants évitent ou contournent la référence au passé. Contrairement à ce qui se passe en milieu non scolaire, les occasions de faire référence au passé en classe sont rares. Le fait d'enseigner en classe des moyens linguistiques comme les temps du passé dont l'emploi en classe est rare est une spécificité non négligeable dans la compréhension du processus acquisitionnel.

***Omniprésence du modèle de l'écrit et « oralité seconde »***

L'évolution des conditions de production des temps verbaux de l'année 1 à l'année 4 masque la présence constante tout au long du développement du modèle de l'écrit.

Il est difficile d'imaginer ce que serait l'apprentissage d'une langue étrangère en classe de langue sans l'écrit tant cette composante marque les activités et l'organisation du cours. L'apprentissage en classe de langue nécessite par exemple « d'avoir son matériel » ce qui signifie de quoi écrire, un stylo, et des feuilles du côté de l'apprenant, un tableau et des craies ou feutres du côté de l'enseignant, ce sont des invariants constitutifs de la classe qui n'ont pas d'équivalent en milieu d'apprentissage non scolaire. Le matériel comprend également le manuel, le cahier de grammaire, le cahier d'exercice, qui annoncent des activités d'écriture et de lecture. Ces objets indiquent que l'objet d'apprentissage n'est pas la parole des linguistes telle qu'elle circule dans les conversations les plus ordinaires mais la langue des grammairiens.

Si nous ouvrons les premières pages du manuel, nous découvrons une « progression d'enseignement » ordonnée en chapitres selon des objets grammaticaux, lexicaux, pragmatiques, etc., objets qui confirment l'existence d'une grammaire et non d'une langue. Cet ensemble bien ordonné contraste par ailleurs en tout point avec l'expérience chaotique que fait l'individu en situation d'apprentissage non scolaire. Les premiers pas dans l'apprentissage de langue, les moments de l'exposition à la langue étrangère en milieu non scolaire ont été bien décrits du point de vue de l'apprenant par Klein (1984): l'apprenant en situation de noyade linguistique essaie de segmenter dans le flux sonore qu'il reçoit afin de distinguer des formes puis d'inférer dans un deuxième temps leur sens selon l'information contextuelle éventuelle. Lorsque l'élève apprend une langue étrangère, sa démarche est radicalement différente. Rien à voir avec la noyade linguistique qu'évoque Klein. Un scrupuleux découpage didactique met l'apprenant en situation de confiance. Il suit le guide et les jalons que sont l'enseignant et les objets de la classe comme nous l'avons vu au cours de l'année 1 et lors de l'introduction du passé composé.

## L'EMPLOI DU TEMPS EN CLASSE

Milieu non scolaire	Milieu scolaire
insécurité	confiance
noyade	cheminement

L'exposition à la langue étrangère est conçue de sorte à ce que toute information linguistique nouvelle soit associée à une information linguistique déjà connue ou à un support visuel qui permettent la déduction de sens.

L'écrit permet donc d'entrer progressivement dans la grammaire, objet écrit par excellence, et dans un apprentissage ordonné de la grammaire mais il influence également les modes de perception et de production. L'écrit permet en effet de lever « l'opacité » souvent évoquée dans les études en acquisition (par exemple Starren 2001) à propos du français parlé en rendant saillants des phénomènes qui le sont moins à l'oral (Bouchard 2000). Les activités des apprenants témoignent de l'influence de l'écrit dans leur comportement langagier. En année 1 par exemple, lorsque l'apprenant doit écrire un récit, il le fait en écrivant une liste de phrases dont la structure apparaît dans le livre ou un exercice. En année 2, la préparation d'un dialogue se fait par écrit, la présence au tableau de mots, de phrases, de verbes permet de répondre aux questions de l'enseignant, même la phonologie du français est expliquée graphiquement. En année 3, la correction de la morphosyntaxe passe par l'analyse grammaticale et l'identification dans la phrase de l'auxiliaire et du participe, la visualisation au tableau de ces unités distinctes afin d'expliquer la place de la négation ou du pronom objet, en année 4, les exercices sont moins nombreux, mais lorsque l'apprenant fait son récit d'expérience, il a préparé un petit poster et il lit ce qu'il a écrit à la maison. On pourrait avancer qu'en année 4, à maintes reprises, en dehors des activités de correction des exercices préparés à l'écrit à la maison, l'apprenant parle de façon spontanée, lorsque par exemple il commente ce qu'a fait son camarade. Seulement là aussi ce sont des commentaires rituels que l'enseignante a maintes fois faits et qui surviennent après une longue expérience avec l'écrit. Lorsque la parole émerge en classe en 4<sup>ème</sup> année, il s'agit donc d'une « oralité seconde » (Bouchard 2000 : 485) car les apprenants sont devenus des locuteurs en écrivant et leurs productions en portent inévitablement la trace.

En conclusion de cette section nous pouvons remarquer que les conditions de production évoluent progressivement en classe en fonction de la progression linguistique qui se double d'une progression

conceptuelle. Les activités en classe ne révèlent ainsi pas les mêmes productions que les récits de film dans la mesure où les récits de film exhibent les moyens que déploient les apprenants ayant des bagages lexico-grammaticaux différents face à une tâche constante. On voit ainsi émerger dans les récits de film des moyens intermédiaires pour exprimer la temporalité susceptibles de révéler l'usage qu'il est fait de ces formes enseignées en classe. En revanche on observe que l'écrit fournit *via* la grammaire un système formellement logique et transparent que l'apprenant peut rapidement reproduire. En cela les verbalisations en classe et les récits de film sont complémentaires. Ils montrent qu'un apprentissage technique de la langue n'empêche nullement la faculté de langage ou le processeur linguistique de fonctionner en situation de classe (pour favoriser la saisie) mais aussi en situation de communication authentique (pour formuler).

Ce qui nous intéresse, c'est de voir si cette approche différente de la langue qui a des conséquences sur le plan de l'apprentissage (entendu comme un ensemble de démarches d'appropriation : répéter, apprendre par cœur, réciter, trouver des équivalents avec la langue source, tout ça en vue de l'acquisition, c'est à dire d'un emploi automatique ou quasi automatique) a également des conséquences sur le plan de l'acquisition. Le fait que les moyens diffèrent implique-t-il des différences au niveau des parcours d'apprentissage?

### **3.1.2. Evolution des productions et développement de la morphologie**

L'émancipation du sujet parlant correspond à une émancipation conceptuelle : plus il apprend et progresse, plus l'apprenant est en mesure de faire des choix : sélection de l'information, organisation de l'information, dans la phrase ou le discours, ce qui se traduit en ce qui concerne la morphologie temporelle par le choix des événements ou situations à narrer, par l'expression de leur localisation temporelle, l'expression de leurs propriétés aspectuo-temporelles et de leurs relations de dépendance dans le cas d'un discours. Plus l'apprenant est autonome, plus ses possibilités d'expression sont nombreuses. Or, en année 4, celles-ci sont encore limitées. Ainsi, la progression linguistique que l'on observe en classe est très dépendante des conditions de production. Les activités ne révèlent qu'une partie des capacités de l'apprenant comme si seul le bagage en L2 déterminait ses possibilités d'expression.

Année 1 : on observe la (re)production de phrases simples de type SVO, le verbe est au présent et le sujet est accordé avec le verbe.

Année 2 : Au même moment où apparaît la forme verbale aux + pp on voit apparaître des cas de variation sur l'auxiliaire « j'a/ j'ai » et l'omission de l'auxiliaire dans certains cas « je joué » on remarque également l'emploi du présent « je fais » dans des contextes de référence au passé .

Année 3 : les apprenants peuvent employer le passé composé sans injonction explicite de la faire, le plus souvent dans des simulations de situation. Ils emploient le PC dans des énoncés complexes. A ce moment là on observe des difficultés d'ordre morphosyntaxique (place des pronoms et de la négation) L'emploi de l'imparfait est rare.

Année 4 : on observe une augmentation de l'emploi de l'imparfait en classe, emploi fréquent dans le commentaire de la parole de l'autre en classe « c'était très bien », « il n'y avait pas de fautes », dans les contextes facultatifs de référence au passé les apprenants emploient assez souvent le PC. On n'observe plus de variation sur l'auxiliaire, mais toujours des omissions de l'auxiliaire ou des formes non cibles du participe passé.

On passe ainsi de contextes de références obligatoires au passé (en année 2 dans les activités d'entraînement et encore en année 3) dans lesquels l'apprenant n'a pas d'autonomie conceptuelle (autrement dit ce n'est pas lui qui décide de son propre chef de faire référence au passé, soit de considérer que la situation à laquelle il réfère est antérieure au moment où il parle) à des contextes facultatifs de référence au passé (en année 3 un peu et surtout en 4). Mais on observe aussi que la consigne « emploie le passé composé » présente en année 2 disparaît par la suite, ce qui a pour conséquence de laisser le choix du temps à l'appréciation de l'apprenant qui ne l'emploie guère en année 3 mais plus souvent en année 4.

Ce parcours établi à partir des productions en classe fait apparaître une évolution formelle mais non fonctionnelle comme c'est le cas dans les récits de film.

## 3.2. La valeur explicative des verbalisations en classe

### 3.2.1. La place des interactions dans le processus d'apprentissage en classe

Selon Pekarek (1999), l'influence des activités interactives de la classe de langue dans la construction des grammaires d'apprenants représente « un enjeu central dans la recherche acquisitionniste ». Suite à l'observation des activités d'apprentissage de la morphologie, il apparaît nécessaire de préciser ce que l'on entend par interaction et grammaire. Il semble en effet que l'interaction de la classe dans les premières années de l'apprentissage se distingue nettement des interactions ordinaires telles qu'on peut en observer dans le milieu social et dans des stades plus avancés qui ne font pas l'objet de notre étude. De la même façon, la grammaire qui fait l'objet d'un apprentissage en classe dans ces classes de français n'est pas la grammaire fonctionnelle basée sur l'usage en contexte de communication mais une grammaire formelle quasiment autonome au sens où l'entendent les approches formelles.

Ainsi on ne peut pas parler dans les débuts de l'apprentissage d'activités interactives, au sens d'activités focalisées sur la transmission du sens, ce qui a pour conséquence que la question cruciale soulevée par Pekarek (1999) ne peut être posée qu'à un moment où les grammaires sont, formellement, déjà développées. Force est de constater que les premiers développements, notamment la mise en place de la morphologie d'accord, ont lieu en deçà de l'interaction au sens de communication sur un sujet donné. Il y a certes interaction au niveau 1 entre l'enseignante et les apprenants mais selon un schéma behavioriste de stimulus-réponse dont on ne peut contester l'efficacité au regard des productions en dehors de la classe, mais sans qu'il y ait toutefois de construction commune d'un sens conversationnel.

La fenêtre que nous avons ouverte sur les verbalisations en classe révèle que lorsque le passé composé, le premier moyen, morphologique en l'occurrence, de faire référence au passé apparaît dans le discours de la classe, il apparaît dans des discussions centrées non pas sur le sens mais sur la forme. Ce n'est pas la valeur du passé composé qui est négociée dans les interactions mais la correction de sa forme, la flexion du participe, le choix de l'auxiliaire, la place du pronom objet, l'accord de l'auxiliaire avec le sujet de l'énoncé, etc. Nous avons vu quelques cas d'interactions en classe à visée communicationnelle lorsque l'on parle des dernières vacances ou lorsque les apprenants se demandent pourquoi l'enseignante a le bras dans le plâtre mais notons aussi par exemple que l'enseignante

emploie régulièrement à partir de l'année 2 le passé composé à valeur de parfait mais que pour autant elle présente toujours ce temps comme un temps du passé. Ceci montre que la classe n'est pas un terrain d'application de la grammaire dans les premiers temps. Pour autant, il serait dommage de ne pas rendre compte de cette réalité du cours qui est à l'origine de l'appropriation du passé composé et alimente ainsi la réflexion sur la saisie, soit le passage de l'emploi dans des activités formelles de la classe à l'emploi dans des activités de production spontanée.

En outre, on remarque à l'observation que seule une partie des apprenants parle en classe. La différence de comportement en classe est très importante entre ceux qui interviennent tout le temps et ceux qui n'interviennent jamais. Or, si nous observons les récits de film que tous ont produits, on remarque en ce qui concerne la morphologie, que les différences interindividuelles sont aplanies : le progrès linguistique des apprenants est bien réel. Force est donc de postuler que l'interaction n'est pas le principal facteur de progression linguistique. En revanche il existe des activités en classe partagées par tous les apprenants : recopier le vocabulaire qui est écrit au tableau dans le cahier, les devoirs à la maison corrigés en classe et vérifiés par l'enseignante, faire l'exercice du livre ou du cahier d'exercice en classe quand l'enseignante le demande, recopier les phrases et compléter en conjuguant le verbe, les moments d'évaluation écrite, autant d'activités écrites qui d'un point de vue logique, semblent être une cause plus évidente du progrès de tous que l'interaction verbale. L'interaction nous fait donc entrevoir les verbalisations de quelques apprenants qui ponctuellement s'impliquent verbalement dans l'activité mais ne nous renseigne pas sur les activités cognitives individuelles déclenchées par exemple par le travail écrit. Comme le remarque Coste (2002 : 15), l'interaction est une trace précieuse mais « il serait pour le moins léger d'estimer que les seuls moments où un élément ou un fonctionnement de la langue en cours d'apprentissage pourrait venir s'adjoindre à l'acquis antérieur (et/ou le modifier) seraient ceux où des traces enregistrables dans des échanges oraux sont attestées. », ajoutant que « dans le monde scolaire, les effets du travail de l'écrit (qu'il s'agisse de lecture ou de rédaction, voire de simple copie) sont tout sauf négligeables pour ce qui est de l'appropriation d'une langue »

Dans une perspective fonctionnelle toutefois, on progresse en langue étrangère en communiquant. La communication a donc un rôle de déclencheur et de moteur dans l'évolution des lectures d'apprenants. Or pour le redire avec les mots de Garat (1996 :13), « c'est ce qui est reconnu comme moteur de l'acquisition, la communication, qui est radicalement différent en milieu institutionnel ». Faut-il dès lors conclure qu'en classe ce qui fait progresser les apprenants dans les premiers stades, ce n'est pas tant la communication que la lecture silencieuse et la reproduction écrite de la parole ?

### 3.2.2. Le jeu de l'apprentissage grammatical

L'observation des activités didactiques donne à penser que la classe obéit à un fonctionnement spécifique, et que l'usage de la parole (finalités et modalités) en ce lieu si particulier doit également être décrit en soi. L'apprentissage scolaire apparaît comme un jeu un peu particulier, au sens de *game* en anglais, opposé à *play*, dans lequel sont impliqués tous les participants, apprenants et enseignants selon les règles bien connues des enseignants, des spécialistes des interactions en classe, et des joueurs en général, à savoir l'alternance des tours de parole. Comme le souligne Cicurel (2002 : 151), « le schéma d'une activité didactique est reconnu des participants, à défaut, l'enseignant en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité, et expose la manière de le réaliser, un peu comme on exposerait les règles d'un jeu. » Comme dans tout jeu, il existe des règles, implicites le plus souvent, mais explicitées lorsque le comportement d'un participant dévie du comportement standard, lorsque par exemple, il « triche » en s'adressant en allemand à l'enseignant alors que le jeu exige qu'on ne parle qu'en français (même si, pourrait-il arguer, l'important est de se faire comprendre). Comme dans tout jeu, il existe aussi un objectif, l'acquisition du français en l'occurrence. La spécificité du jeu scolaire réside toutefois dans la complexité des règles : il existe deux types de règles : les règles comportementales, les règles sociales de la classe, comme celles énoncées ci-dessus et les règles qui permettent de satisfaire l'objectif institutionnel : apprendre le français. Ces règles ne sont autres que les règles de la grammaire. Les interactions que nous observons dans les premiers stades sont souvent focalisées sur le rappel des règles. Les rétroactions de l'enseignante peuvent porter sur l'inadéquation de la parole de l'apprenant par rapport à la règle de l'emploi du passé composé qui a été donnée par la consigne, même si l'emploi du présent est possible dans l'absolu. Ainsi une partie importante du temps de parole en classe est consacré à l'énoncé ou au rappel des règles du jeu à travers ce qu'on a l'habitude d'appeler les séquences métalinguistiques. Il y a donc une certaine cohérence à apprendre la grammaire du français puisque la grammaire fournit une norme toute « naturelle » que l'on peut expliquer, rappeler, et apprendre aisément.

Les règles de l'apprentissage de la langue étrangère sont indépendantes de l'objectif qui consiste à communiquer car elles n'augmentent pas nécessairement l'efficacité du message et peuvent même y nuire. Ces règles ont une finalité institutionnelle non négligeable : elles permettent d'instaurer un moyen de contrôler la connaissance de la langue, la faculté d'appliquer les règles, qui est davantage évaluable (au sens institutionnel) que la faculté de communiquer. Ceci a cependant pour conséquence que la communication scolaire est une activité cognitive beaucoup plus complexe que la

communication ordinaire, le locuteur étant obligé de remplir un double objectif : communiquer et respecter les règles du jeu. Ceci a aussi pour conséquence que le comportement, légitime dans l'absolu, qui consiste à vouloir uniquement communiquer, au sens où on l'entend ordinairement, soit dans le seul but d'être compris, est un comportement scolairement déviant. Nous avons vu comment l'enseignement de la morphologie verbale illustre cet impératif du jeu. Les règles du jeu sont omniprésentes dans les activités scolaires, présentes dans les consignes qui énoncent l'objectif communicatif « raconter une histoire » et la règle : « emploie le passé composé ». Les séquences métalinguistiques à l'école sont donc des mises au point, rappel de la règle, essentielle au bon fonctionnement de la communication scolaire en langue étrangère. Ainsi un message est scolairement adéquat, non pas s'il est intelligible et efficace, approprié à la situation et suivi d'un acte logique mais s'il est produit selon les règles de la grammaire, ce qui conduit certains messages à être ratifiés dans le cadre de la communication scolaire alors qu'ils laissent perplexes dans le cadre de la communication ordinaire. (ex : j'ai rendu à l'école) ou inversement.

Les règles du jeu scolaire contraignent mais elles donnent aussi l'occasion de jouer des règles. Les activités de la classe de langue sont des lieux de reproduction mais aussi d'invention. On pourrait avancer avec Cicurel (1999 : 296) qu'en reprenant le discours des personnages du manuel et en inventant de nouvelles situations de communication lors des jeux de rôle les apprenants « entrent en fiction » : ils deviennent les auteurs de ces personnages. Dès lors, « le champ de leur expérience forcément limitée par l'univers spatio-temporel de la classe est démultiplié. Par le biais des séquences fictionnelles qui [leur] sont proposées ou qu'[ils] produisent, ils ont eux aussi accès à d'autres mondes, les mondes absents et recréés qui sont des contextes dans lesquels ils peuvent virtuellement communiquer dans la langue à apprendre ». Nos observations attestent de telles séquences accompagnées d'ailleurs de rires mais celles-ci sont minoritaires.

La perspective fonctionnelle qui consiste à considérer que l'apprenant est toujours face au choix des moyens de faire référence au passé n'est donc pas appropriée pour rendre compte de la réalité de l'usage scolaire de la langue étrangère. Etudier en classe les moyens de faire référence au passé, ce serait faire comme si l'objectif était purement communicationnel et ignorer du coup le biais normatif : les règles qui conditionnent la production. On actualise en effet, en classe, en raison de la nature des activités, d'abord une aptitude au jeu scolaire qui consiste à appliquer des règles de production, à assembler des pièces détachées ou à transformer une matière première telle une forme non fléchie en une forme opérationnelle, fléchie.



### 3.3. Temps de la classe et temps grammatical

Nous avons observé que le temps de la classe est essentiellement le temps de l'activité en train de se faire, le temps du présent, et beaucoup plus rarement le temps du passé. Les temps verbaux du passé sont toutefois abordés au cours d'activités qui dans un premier temps indiquent à l'apprenant d'employer ces temps puis, dans un deuxième temps, l'incitent à référer au passé et à employer les moyens vus dans la leçon précédente.

Que nous révèle donc cette fenêtre sur les verbalisations en classe ? Les verbalisations en classe nous montrent que l'on peut acquérir une langue en apprenant, même silencieusement, sa grammaire. S'il n'est pas nécessaire de communiquer pour apprendre à parler, on ne saurait dire toutefois à l'exemple du cas scolaire si l'on pourrait se passer d'écrire et de lire.

Dans les quatre premières années, on observe une lente construction formelle des lectures d'apprenants, un usage technique de la langue *via* les règles de la grammaire et la transmission d'un métalangage hérité de la linguistique traditionnelle occidentale. Tout conduit à penser qu'il serait vain de croire que l'objectif de la classe de langue étrangère est de fournir à l'apprenant les moyens de communiquer dans le contexte hors de la classe. La technicité de l'apprentissage scolaire de langue étrangère s'accompagne d'un corollaire, des activités dans lesquelles les concepts et les moyens d'expression sont donnés à l'avance de sorte que l'apprenant n'a qu'à procéder à des transformations formelles. Lorsque l'apprenant doit produire de façon autonome, il a été fortement imprégné des modèles de l'écrit si bien que l'activité de production s'apparente souvent à une activité de reproduction. On peut penser qu'il s'agit là d'une mise à disposition du lexique verbal, des temps du passé et des adverbes aspectuo-temporels qui à partir du moment où ils sont introduits en classe sont employés dans le discours de l'enseignant, repris dans le discours de l'apprenant selon une règle de fréquence dans l'input et que petit à petit, au cours d'activités de deuxième phase, au-delà de ce que nous avons observé lorsque l'apprenant sera en contact avec des natifs ou lorsque les interactions à vocation communicationnelle augmentent, le sens de ces moyens d'expression temporelle pourra être négocié et conduire à une reconceptualisation indispensable à un « mapping forme fonction » cible.

Si l'on compare avec les récits de film, on peut avancer par exemple que l'apprentissage des temps du passé tel que nous l'avons observé a conduit à l'emploi formel des temps et à un emploi en partie

idiosyncrasique si l'on en juge aux fonctions que recouvrent le PC et l'IMP dans les narrations des apprenants. Nous allons comparer plus en détail dans le chapitre de conclusion.

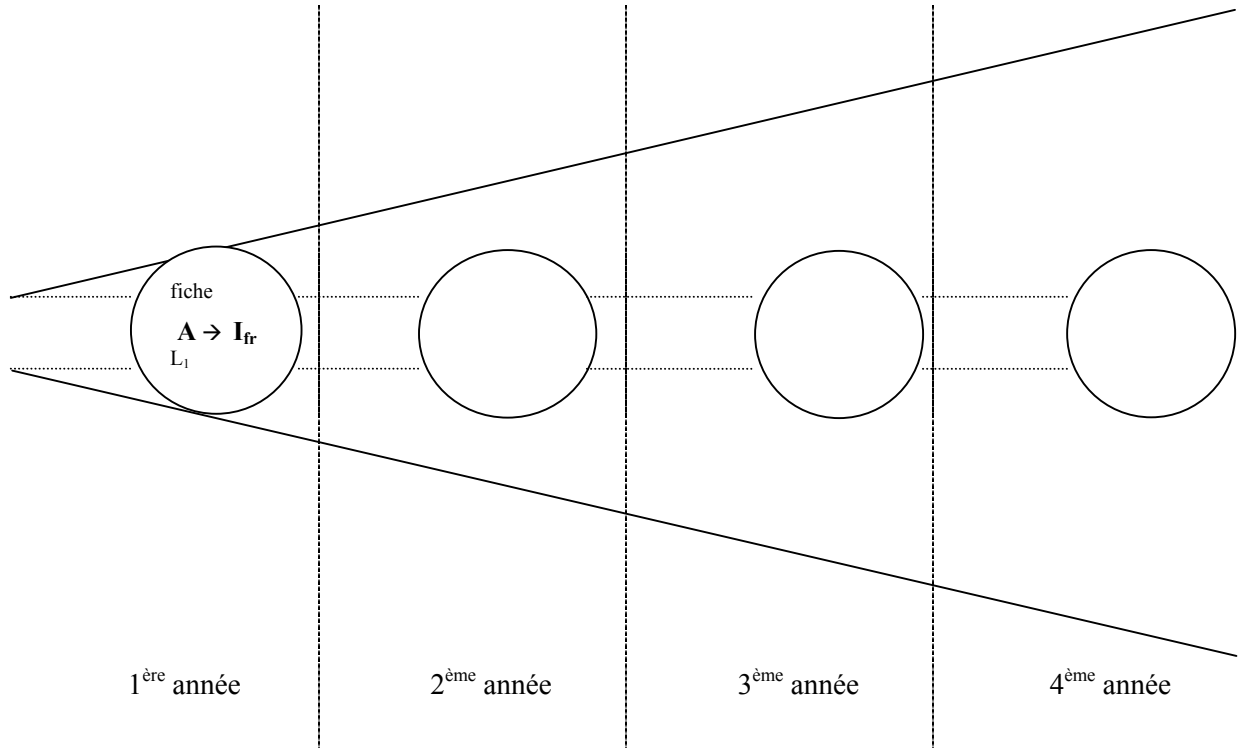
La comparaison avec les récits de film prouve cependant déjà qu'il n'est pas nécessaire de communiquer dans la langue étrangère pour apprendre à communiquer dans la langue étrangère. Penser que c'est essentiellement en communiquant que l'on apprend une langue étrangère n'apparaît-il pas dès lors comme une illusion naturaliste, un déni de la raison graphique aux sources de l'apprentissage institutionnel de langue étrangère ?

## Conclusion générale

L'objectif de ce travail a consisté à examiner l'effet « d'un environnement institutionnellement dédié à l'apprentissage » (Coste 2002) sur l'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français L2. Notre étude a précisé quel est l'effet du contexte d'apprentissage non seulement sur la structure des lectures d'apprenants mais aussi sur le type de moyens linguistiques mobilisés en situation de référence au passé, écologique ou expérimentale, ainsi que les fonctions remplies par ces divers moyens. L'étude a également permis d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir ce qui fait progresser les lectures d'apprenants si ce n'est la communication.

Présentons brièvement la démarche expérimentale telle qu'elle nous apparaît au terme de ce travail. L'expérience des récits de film a consisté dans un premier temps à répliquer un micro-contexte énonciatif expérimental (locuteur apprenant/interlocuteur natif, consigne narrative au présent, fiche lexicale, production bimodale, oral ou écrit) de la première à la quatrième année d'apprentissage du français. Dans un deuxième temps, nous avons comparé les productions obtenues, déterminé les changements d'une année à l'autre et déduit, toutes choses supposées égales par ailleurs (la L1, l'âge, la motivation) l'effet de la variable déterminante, c'est-à-dire la durée de fréquentation du macro-contexte d'apprentissage et l'exposition à davantage d'items, qui conduit à la constitution d'un répertoire lexical, grammatical et discursif par conséquent plus riche. La figure A ci-dessous tente de visualiser le fait que la reproduction du contexte micro-expérimental se fait à chaque fois dans des conditions différentes essentiellement liées à l'évolution des connaissances issues de la fréquentation du contexte d'apprentissage

**Figure A.** A micro-contexte expérimental constant, macro-contexte évolutif ou comment les performances évoluent.



Le cercle représente le micro-contexte du récit de film. Les deux traits obliques dessinent un faisceau correspondant à l'élargissement des connaissances linguistiques. La zone qui se situe autour du cercle et dans le faisceau représente donc l'ensemble des données que l'apprenant saisit dans le contexte scolaire et qu'il peut potentiellement mobiliser dans une tâche communicative. La zone limitée par les deux lignes horizontales correspond à un certain nombre de connaissances déjà-là au moment de l'acquisition de la seconde langue : il s'agit de la connaissance - largement inconsciente - de la L1 et de savoir-faire généralement plus conscients car inculqués à l'école en L1. Nous supposons par cette représentation que ces connaissances n'augmentent pas. On pourrait toutefois objecter que les connaissances liées à l'usage scolaire de la L1 peuvent se modifier au cours de la scolarité, ce dont nous sommes conscients. Nous souhaitons ici avant tout attirer l'attention sur le fait que les connaissances en L2 augmentent plus vite que ces connaissances et surtout concourent à de plus grands changements dans les lectures d'apprenants.

D'après la figure A ci-dessus, on remarque que les deux lignes obliques ne se rejoignent pas en un point qui serait le degré zéro de la connaissance linguistique. Cela signifie qu'au moment de commencer l'apprentissage d'une langue seconde, l'apprenant scolarisé dispose déjà, contrairement à l'enfant, de connaissances linguistiques liées au fait qu'il maîtrise déjà une langue parfaitement ainsi qu'un certain nombre d'usages de L1 dont l'usage en situation scolaire. Sans ces connaissances, on ne pourrait pas envisager que les apprenants parviennent à réaliser en langue étrangère une tâche

narrative orale longue à laquelle ils n'ont jamais été confrontés dans leur seul lieu d'exposition, d'apprentissage et de production en L2, la classe.

Notre travail a montré à la fois le rôle crucial de ce contexte d'apprentissage scolaire sur les itinéraires d'appropriation et les limites de l'explication des parcours d'acquisition de la référence au passé par les activités d'apprentissage en classe de langue en soulignant les rôles déterminants d'une part des micro-contextes expérimentaux et écologiques par lesquels nous saisissons une manifestation de l'interlangue de l'apprenant, et d'autre part de la L1. Nous allons par conséquent présenter les résultats issus de la confrontation des trois situations observées (chapitres 5, 6 et 7) et conclure quant aux rôles respectifs (i) du macro-contexte scolaire (écrit, évaluation, communication réduite), (ii) du micro-contexte expérimental, et (iii) des langues impliquées dans le développement des divers moyens d'expression de la référence au passé.

## 1. Le rôle crucial du contexte d'apprentissage

Dans un micro-contexte spécifique, récit de film oral, récit de film écrit ou exercice en classe, plusieurs facteurs déterminent les acquis observables et un facteur n'a d'impact sur le produit linguistique en contexte que « toutes choses égales par ailleurs », ce qui correspond à une situation idéale, reconstituable dans des conditions expérimentales au moyen de l'outil statistique, mais éloignées de la situation écologique observée. Nous espérons toutefois avoir pu isoler, autant que faire se peut, et par une démarche qualitative (confrontation des résultats déjà existant concernant la référence au passé en français, multiplication des observatoires des langues d'apprenants, hypothèses sur l'effet des langues en présence) la variable contextuelle et pouvoir ainsi dégager trois rôles majeurs du contexte dans l'acquisition du français langue seconde : fournir l'input, lever l'opacité du français et contrôler la progression.

### 1.1. Fournir l'input

Le contexte d'apprentissage comme pourvoyeur d'input joue un rôle crucial dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde à l'école en général et dans l'acquisition par les apprenants germanophones observés de la référence au passé en français L2 en particulier.

D'une façon générale, il apparaît que l'enseignement est la condition *sine qua non* de l'apprentissage dans le contexte de l'apprentissage scolaire. Dietrich et al. (1979) avançaient dans une

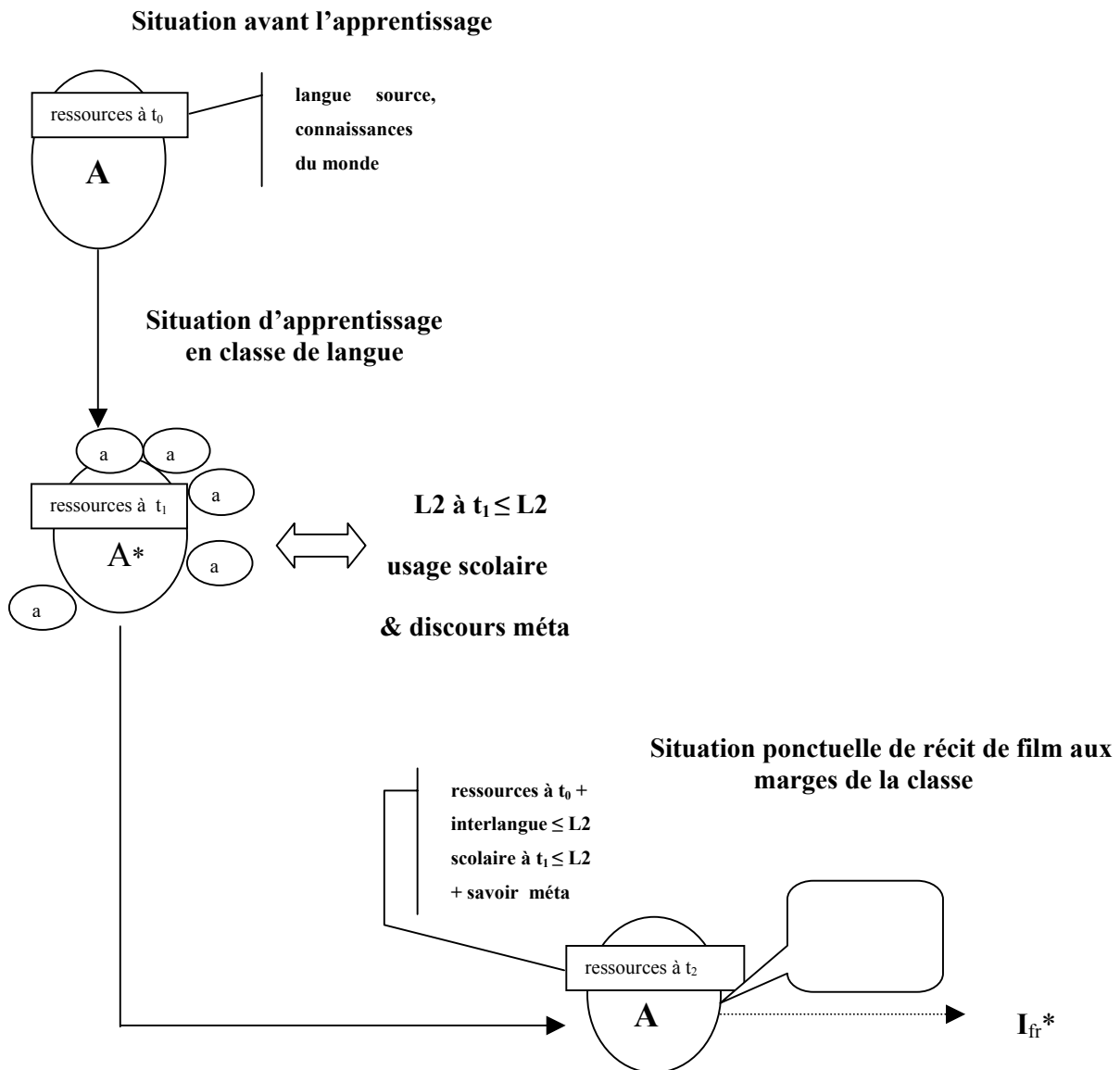
## CONCLUSION GENERALE

étude sur l'acquisition en milieu scolaire que tant qu'on ne saurait pas quelles régularités de langue étaient acquises comment, par contact entre les langues ou par enseignement grammatical, on ne pourrait pas apprécier l'utilité de l'enseignement. Cette façon d'envisager le problème de l'acquisition suppose que les langues pourraient entrer en contact en classe en l'absence de tout enseignement. Or dans la classe de langue, le contact entre les langues se fait par l'enseignement et dans les stades initiaux observés, le contact entre les langues se fait par exposition à des mots et par explications grammaticales, en dehors de toute intervention à visée communicative. La question de l'effet de l'enseignement à l'école reste toutefois pertinente si on se demande, non plus ce que serait un apprentissage scolaire sans enseignement, mais dans quelle mesure l'enseignement formel tel que nous l'avons observé, c'est-à-dire non seulement une émission d'input mais aussi d'un certain input (écrit, normé, employé dans des contextes de production spécifiques) est responsable des performances observées.

Nous avons montré que le cas spécifique de l'acquisition d'une langue étrangère à l'école n'est pas seulement un cas dérivé de l'exposition à la L2 d'usage natif, qui plus est, parlée, le fameux *Spontaneous Spoken Speech* (SSS) que Tomasello (2003 : 3) considère comme l'objet de la linguistique. La langue seconde à laquelle est exposé l'apprenant est la L2 du contexte envisagé. Il s'agit, dans notre étude des quatre premières années de l'acquisition du français par des germanophones, du français écrit employé dans une variété limitée de situations d'écriture ou de communication scolaire (chapitre 7). Nous avons également montré que cette restriction de la langue à son code écrit principalement et à un certain nombre de situations d'emploi est une conséquence inéluctable de l'institutionnalisation du phénomène « naturel » qu'est l'acquisition d'une langue autre que la langue première (chapitre 1). Elle est aussi entretenue par l'école à travers un appareil normatif duquel participent des phénomènes spécifiques à la classe de langue : l'évaluation, le discours métalinguistique et le *feedback* correctif. Aussi le cas théorique de l'acquisition d'une langue seconde en milieu scolaire n'est-il pas le cas de l'acquisition d'un système linguistique parlé natif mais le cas de l'acquisition de divers micro-systèmes de la L2 écrite ou encore de micro-grammaires ainsi que de règles d'usage scolairement normées. La figure B suivante montre que l'apprenant en situation de récit de film tel que nous l'observons aux marges de la classe à un moment  $t_2$  dispose de deux types de ressources : des ressources précédemment acquises en classe de langue à un moment  $t_1$  et des ressources déjà acquises à  $t_0$ , en deçà de toute exposition à la L2 et liées à la maîtrise de sa langue première, aux savoir-faire linguistiques qui en découlent (faculté d'adaptation linguistique, sélection et organisation de l'information linguistique) et à ses connaissances extralinguistiques comme le fait de savoir par exemple à quoi ressemble Charlie Chaplin et de pouvoir ainsi le nommer dans le récit de film des *Temps Modernes*. Sachant que le français de la classe de langue est déjà un français réduit

pour les besoins de l'usage scolaire et que l'acquisition procède par déperdition, on peut avancer que l'interlangue de l'apprenant au moment  $t_2$  de prendre la parole est une approximation du français scolaire qui est lui-même une approximation du français parlé natif. Il serait étonnant que cette double déperdition ne se traduise pas dans le récit recueilli.

**Figure B.** Modèle visant à prédire les effets des variables attribuables au macro-contexte d'apprentissage, à la L1 et au micro-contexte expérimental.



\* A : apprenant, a : pair apprenant, I<sub>fr</sub> : interlocuteur francophone

## CONCLUSION GENERALE

L'étude de l'acquisition de L2 en milieu scolaire montre qu'acquérir une langue étrangère signifie aussi acquérir un usage de langue socialement, ici scolairement, déterminé. Adopter une approche fonctionnelle en milieu scolaire exige par conséquent de prêter attention à ces contraintes d'ordre sociolinguistique qui ne modifient pas le besoin universel de localiser un procès dans le temps, par exemple, mais contraignent en partie le choix des moyens de le faire. Aussi les moyens morphologiques d'expression de l'antériorité et non lexicaux sont-ils clairement privilégiés dans le contexte scolaire que nous avons étudié, conformément aux usages dispensés en classe.

Par ailleurs, comme nous le mentionnions auparavant, l'exposition à la L2 est inextricablement liée à un discours métalinguistique sur la L2 faisant appel à un raisonnement logique de la part de l'apprenant. Les descriptions d'activités didactiques autour de l'emploi des temps verbaux, au chapitre 7, fournissent de nombreux exemples de ce que Bange (1992) appelle la bifocalisation ou ce que l'on peut également appeler dans une perspective acquisitionnelle une double exposition. Le contexte d'apprentissage scolaire ne se contente pas de livrer des formes, il propose également un certain nombre de « formes-fonctions ». En d'autres termes, en milieu scolaire et contrairement à ce qui se passe chez l'enfant, exposé essentiellement à des données linguistiques, et non métalinguistiques, le contexte équipe l'apprenant d'un appareil linguistique second.

En ce qui concerne précisément l'acquisition par des germanophones de la référence au passé en français L2, on remarque qu'entre les deux groupes de deuxième année, seuls quelques apprenants du groupe qui a été exposé au passé composé l'emploient dans le récit oral dans des contextes de référence au passé. De la même façon, l'imparfait ne se développe pas dans les groupes qui sont en première et deuxième année d'apprentissage mais de façon isolée auprès d'apprenants en troisième et en quatrième année d'apprentissage du français, ce qui se laisse aisément expliquer par le fait que ces derniers ont été exposés à ce temps du passé, contrairement aux autres. Parmi ces apprenants, la référence au passé est deux voire trois fois plus fréquente que dans les groupes de la première et deuxième année, ce qui illustre le fait que l'enseignement des temps du passé favorise l'expression de l'antériorité et l'emploi des moyens linguistiques correspondant. Même si les apprenants savent exprimer l'antériorité dans leur langue première, l'expression de la même notion dans leur langue seconde, le français ici en l'occurrence, reste tributaire des moyens cibles de l'encoder. On peut penser qu'il s'agit d'un effet de la norme scolaire qui proscriit tout moyen compensatoire et incite ainsi l'apprenant à organiser le récit en fonction des moyens linguistiques dont il dispose en langue cible et à globalement préférer un ancrage du récit au présent. Ceci explique pourquoi le développement des moyens linguistiques ne se fait pas à concepts constants en milieu scolaire.



## 1.2. Lever l'opacité du français parlé

Ce travail a mis en évidence d'un point de vue théorique puis empiriquement à travers l'analyse des activités de la classe, l'importance de l'outil que constitue l'écriture dans l'apprentissage institutionnel de la langue étrangère. L'écriture en milieu scolaire permet de lever l'opacité de la langue parlée qui est souvent considérée en milieu non scolaire comme un obstacle à l'acquisition du français. L'apprenant scolarisé est d'emblée placé dans un univers sécurisant où de nombreux indices, supports iconographiques, équivalents en langue source, explications métalinguistiques, lui permettent de déduire le sens des formes graphiques de la langue étrangère qu'il découvre. L'écriture offre d'emblée une représentation intelligible de la langue.

Ainsi nous avons observé dans le contexte du *Gymnasium* que la première année d'apprentissage du français était entièrement consacrée à la mise en place de la syntaxe de la phrase du français. Le terme de « phrase » est d'ailleurs uniformément employé pour référer à une unité de la langue parlée ou de la langue écrite, ce qui témoigne du fait que la langue écrite prend le pas sur la langue parlée et sert d'étalon. L'écrit permet de visualiser la variation morphologique sur le verbe liée à l'accord avec la personne, alors qu'à l'oral ces morphèmes n'ont pas de réalisation phonologique distincte. Le phénomène de l'accord gagne donc en transparence lorsqu'il est abordé à partir du français écrit. Par ailleurs, l'analyse des récits écrits des apprenants de la première année a mis en évidence le fait que l'accord est réalisé dans la quasi-totalité des énoncés, alors que la variation temporelle est nulle à ce niveau de l'apprentissage, confirmant les résultats de Paprocka (2003) étudiant l'apprentissage du français par des polonophones débutants en contexte scolaire. Ce constat constitue une différence cruciale avec les lectures d'apprenants non scolaires observés dans de nombreuses études (Dietrich et al. 1995, Klein et Perdue 1997, Starren 2001, Perdue et al. 2002) où la réalisation de l'accord est beaucoup plus tardive, ultérieure de toute façon au développement de la variation temporelle ou aspectuelle.

Il est difficile de ne pas établir un lien entre ces deux constats : focalisation particulière sur la micro-syntaxe du français écrit, notamment sur l'accord, dans le contexte de la classe et réalisation étonnamment élevée de l'accord aux marges de la classe, alors que ce phénomène est absent chez des locuteurs n'ayant pas reçu d'enseignement. Une certaine prudence nous invite toutefois à avancer que loin d'être la cause unique de ce phénomène (nous ne disposons pas précisément d'étude sur l'acquisition du français par des germanophones en milieu non scolaire), le contexte d'apprentissage tel que nous l'avons observé favorise le transfert de la catégorie micro-syntaxique de l'accord déjà actualisée dans la langue source, l'allemand.

### 1.3. Assurer la progression linguistique

Le macro-contexte d'apprentissage est également caractérisé par une organisation des contenus d'apprentissage, autorisée par l'écriture et son rôle structurant, qui n'est pas sans incidence sur les parcours de développement. Nous avons déjà remarqué précédemment que l'emploi de certains moyens linguistiques comme les temps du passé est tributaire de l'enseignement de ces items. On peut également avancer que la progression des moyens de référer au passé est en partie dépendante de la progression des moyens enseignés pouvant faire référence au passé sachant le contexte normatif dans lequel ont lieu les productions, en classe mais aussi aux marges de la classe.

En contexte scolaire, l'input s'enrichit sur tous les plans comme nous l'avons vu au chapitre 7 : augmentation du lexique verbal et des connecteurs macro-syntaxiques (conjonctions et subordonnants), diversification des moyens morphologiques (les temps grammaticaux) et diversification des genres discursifs, et notamment développement du récit. Mais contrairement à ce qui se passe en contexte non scolaire, lorsque l'apprenant est impliqué dans des conversations avec des natifs ou y est simplement exposé ou encore lorsqu'il regarde la télévision, cet enrichissement se fait de façon progressive. L'enrichissement des lectures d'apprenants en contexte scolaire ainsi que la réorganisation qui s'ensuit sont liés à l'enrichissement progressif de l'input dispensé en classe par l'enseignant, les manuels et les divers supports qui accompagnent l'apprentissage. L'apparition dans les récits à certains niveaux de verbes de procès ou de catégories syntaxiques n'est pas un hasard. Entre les apprenants de la première et ceux de la deuxième année d'apprentissage du français, on a observé une augmentation du lexique verbal, clairement liée à la progression lexicale : très lente au début car il s'agit surtout d'apprendre en classe les règles de variation morphosyntaxiques et lexicale sur le verbe, l'accord, et le temps présent, puis dans un deuxième temps correspondant à la deuxième année d'apprentissage de diversifier le répertoire verbal car on suppose que la variation se fait systématiquement à partir du moment où l'on a identifié les classes de verbes et les principales règles de variation lexicale et morphologique. Au niveau de l'expression du passé, une conséquence de cette exposition contrôlée est que, tandis que les apprenants arabophones et hispanophones non scolarisés du français emploient de façon aléatoire des formes longues de type participe passé et des formes courtes de type présent en contexte de référence au présent ou de référence au passé, c'est-à-dire sans leur attribuer de valeur temporelle précise, les apprenants germanophones scolarisés ne présentent pas de formes longues de type auxiliaire + participe passé avant d'avoir été exposé au passé composé en classe et leurs premiers emplois de ces formes a lieu dans des contextes de référence au passé. Ce

## CONCLUSION GENERALE

constat témoigne de deux modes d'apprentissage différents : tandis que les apprenants non scolaires doivent distinguer formes courtes et formes longues et chercher à comprendre, à partir d'un input natif extrêmement complexe, les fonctions différentes que remplissent ces formes et les employer dans des contextes distinctifs, les apprenants guidés sont d'abord exposés au présent, et à des situations de référence au présent, puis au passé composé et à des situations de référence au passé dans lesquelles l'emploi du passé composé est imposé. Les apprenants scolarisés sont à la fois exposés à un temps grammatical et à sa fonction, d'où l'absence de verbes polymorphes multifonctionnels typiques des lectes d'apprenants non guidés. On peut donc conclure que la progression didactique détermine à la fois le moment d'occurrence d'une forme dans les lectes d'apprenants scolarisés et par conséquent le rythme d'acquisition du français L2, mais aussi l'usage fonctionnel de ce temps.

Nous avons précédemment mentionné le cas de l'explosion du lexique verbal entre la première année et la deuxième année. Ce cas illustre le fait que l'effet de l'enseignement n'est pas un effet direct. En effet, l'augmentation du lexique verbal tout au long de l'apprentissage est une condition de la réorganisation des lectes d'apprenants et de la propension de l'apprenant à référer au passé. Au niveau 2, la référence au processus passé est rendue possible par le fait que l'apprenant dispose du lexique verbal approprié pour désigner les procès. Au niveau 3, l'expression de la dynamique du récit qui était précédemment relayée par des adverbes temporels repose entièrement sur l'emploi de verbes variés que nous avons encore appelé la variation actionnelle. L'augmentation du lexique verbal joue donc un rôle essentiel, même si indirect, dans le processus d'acquisition de la référence au passé.

Directement ou indirectement, le fait d'être exposé de façon progressive au français L2 n'est pas sans incidence sur la façon dont l'apprenant acquiert la référence au passé. Toutefois la progression didactique accompagne souvent le processus acquisitionnel, plus qu'elle ne le dirige, dans la mesure où elle est déjà souvent conçue selon des principes de progression linguistique naturelle. Les verbes thématiques (Viberg 2002) ou définis comme un ensemble composé par exemple de *c'est* et *il y a*, et dont le rôle dans le début du processus acquisitionnel est constamment souligné, sont aussi les premiers verbes enseignés. De la même façon, l'ordre d'enseignement des temps verbaux selon le manuel utilisé en classe est conforme à l'ordre d'apparition en milieu scolaire et non scolaire de ces temps verbaux dans les lectes d'apprenants. La progression du manuel est donc une progression en grande partie « naturelle » puisqu'elle correspond à des parcours développementaux d'apprenants non guidés. Par conséquent, les parcours des apprenants ressemblent en de nombreux points au parcours linguistique proposé par le manuel qui ressemble à la progression des apprenants en milieu naturel, quand bien même, c'est un point essentiel, les concepteurs de programme ne connaissent pas la progression naturelle. Ce constat montre que les possibilités d'expression sont contraintes par les

## CONCLUSION GENERALE

moyens dont on dispose, que ce soit en situation de communication en milieu naturel ou de la part des concepteurs de manuel. Ainsi si le dialogue est le premier genre discursif à apparaître dans les progressions, c'est par ce qu'il est une forme simple pouvant se développer sans moyens macro-syntaxiques ou liens interpropositionnels, ni structure temporelle. L'alternance des tours de parole « l'homme dit, la femme dit, la police dit » assurant seule une progression . Ce constat montre également l'existence chez le concepteur de programme d'une intuition fort juste concernant les moyens formels discursifs. Au niveau micro-syntaxique toutefois, l'apprenant scolarisé exprime très tôt des relations micro-syntaxiques entre les constituants de l'énoncé ou de la phrase, tel l'accord. On pourrait conclure que les différences les plus frappantes entre les langues d'apprenants scolarisés et les parcours d'apprenants non scolarisés s'expriment dans des domaines où la progression didactique s'écarte des parcours naturels, par exemple en ce qui concerne la morphologie verbale d'accord mais aussi temporelle

De la même façon, le fait que le système temporel du passé soit sectionné en micro systèmes incomplets et assemblés petit à petit n'empêche pas toutefois les emplois *ad hoc*, dans des stades ultérieurs, comme nous l'observons avec le PC, qui montrent que cette forme est en partie détournée de sa fonction enseignée, dans des textes ancrés au présent et pas encore au passé, pour exprimer la dynamique du récit. Ces emplois *ad hoc* témoignent de la limite du guidage institutionnel, d'une faculté de langage qui autorise l'apprenant à détourner un temps grammatical de la fonction qui lui est attribuée en cours pour satisfaire à des exigences propres d'organisation du récit. Ces fonctions sont liées à l'emploi en contexte de communication. Par conséquent, si l'occurrence des temps du passé par exemple est liée à une exposition antérieure au PC, d'autres facteurs peuvent conditionner l'emploi d'un item en situation de discours, ce qui révèle les limites de l'explication des parcours acquisitionnels par le contexte d'apprentissage. Même si le contexte équipe l'apprenant, cela ne nous dit rien de la façon dont l'apprenant va se servir de ce lourd et parfois complexe équipement.

En conclusion de cette première section, nous ne saurions négliger l'influence que peuvent exercer sur les productions d'apprenants de langue étrangère en contexte scolaire l'exposition à la langue écrite et à des pratiques didactiques de l'écrit. Les indices que nous avons relevés corroborent les hypothèses de Bouchard (2000 : 485) selon lesquelles « l'écriture fournit un modèle (partiel) de la langue à apprendre en même temps qu'un outil intellectuel pour son apprentissage ». L'expression de la référence au passé par des apprenants germanophones du français montre l'influence de ce modèle et outil intellectuel et confirme l'idée qu' « ils ne vivent qu'une oralité seconde ».

Bien que le contexte scolaire détermine l'acquisition de la référence au passé en français L2, nous reconnaissons également qu'il ne conduit pas à des parcours radicalement différents de ceux observés en contexte non scolaire. Une explication à cela tient au fait que le français écrit auquel sont exposés les apprenants et le français parlé des locuteurs natifs ne sont pas non plus des objets radicalement différents, même si soumis à des contraintes différentes. L'apprenant scolarisé doit en effet non seulement se faire comprendre de la communauté linguistique spécifique qu'est la classe de langue mais aussi se conformer à des exigences normatives. A ce titre l'acquisition de langue en classe illustre bien le rapport entre « contraintes d'optimalité « naturelles » et pressions normatives superposées » pour reprendre les propos de Berrendonner (2004 : 263), qui souligne également que « la pratique de l'écrit se trouve soumise à un important système de prescriptions normatives, constituées en méta-discours institutionnels, scolaires ou autres. » et que « ces normes ne sont sans doute pas sans rapport avec les contraintes d'optimalité inhérentes à la grammaire spontanée des locuteurs, mais elles n'en sont pas non plus le simple reflet. En les objectivant, elles les typifient, les radicalisent, les remotivent, etc. ». Apprendre à communiquer en langue étrangère en parlant, en contexte non scolaire, et apprendre à communiquer en faisant de la grammaire, en contexte scolaire, ne conduisent pas à des parcours d'acquisition en tous points divergents. Les remarques ci-dessus constituent une explication de ce phénomène. Nous allons à présent montrer qu'une explication réside également dans le fait que le contexte scolaire, condition *sine qua non* du développement linguistique, n'est toutefois pas le seul déterminant de l'acquisition de la référence au passé.

## 2. Les limites de l'explication par le contexte d'apprentissage

Il apparaît également clairement au terme de ce travail que l'effet du contexte d'apprentissage sur les parcours d'acquisition de la référence au passé présente des limites. Il importe de tenir compte du rôle de la langue source qui constitue une ressource indéniable, et des micro-contextes, expérimentaux ou écologiques, qui tout en tenant lieu de révélateurs des acquis, exercent des contraintes sur les productions et les produits linguistiques recueillis et ne rendent à chaque fois que partiellement compte de l'étendue des possibilités d'expression de l'apprenant à un moment de son parcours acquisitionnel.

Il importe ainsi de nuancer l'effet du contexte sur le développement formel de certaines composantes des langues d'apprenants (la forme analytique du passé composé) en montrant que certains items ne se développent pas immédiatement (l'auxiliaire) ou se développent beaucoup plus tard (les adverbes aspectuels d'itérativité) ou alors se développent incidemment, alors qu'ils ne sont pas enseignés (le discours rapporté) ou n'ont pas encore été enseignés (la subordination).

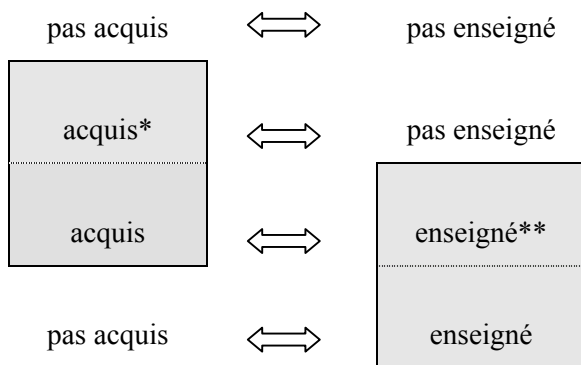
## CONCLUSION GENERALE

Il importe également de nuancer l'effet du contexte au niveau fonctionnel. Nous avons souligné précédemment que l'enseignement de la langue seconde dans le contexte de la classe joue un rôle décisif de pourvoyeur d'input. Cela ne nous renseigne pas sur l'organisation des mots dans l'énoncé ou la fonction attribuée par l'apprenant à ces formes qu'il distingue clairement dans l'input. Cet input est varié : écrit, oral, dans le manuel sous forme de genres scolaires propres à l'apprentissage, dans les exercices, linguistique et métalinguistique. Il s'ensuit que la fonction des formes enseignées (lexique verbal, temps verbaux et adverbes temporels) peut être inférée de l'usage de ces formes en contexte, inférée par des connaissances autres telles les connaissances de la L1 ou inférée d'énoncés métalinguistiques ou de règles d'usage énoncées explicitement en classe. Par conséquent, l'enseignement propose des pistes de développement fonctionnel mais l'usage que fait l'apprenant de certaines formes en contexte peut révéler l'existence d'associations forme-fonction *ad hoc* caractéristiques des lectures intermédiaires des apprenants de L2.

### 2.1. Au niveau formel

A la lumière des divers moyens linguistiques mobilisés en situation de récit, nous avons observé que le lien entre enseignement et acquisition n'est pas toujours un lien de cause à effet. Certains items enseignés sont acquis tandis que d'autres ne sont pas acquis. De la même façon, parmi les items acquis, mobilisés dans le récit de film afin de référer au passé, certains n'ont pas été enseignés. Enfin, ce qui n'est pas acquis peut bien entendu être imputable au fait que cela n'a pas été enseigné antérieurement.

**Figure C.** Tout ce qui est acquis n'a pas été enseigné et vice-versa



\* *enseigné* signifie présenté en classe, avec ou sans explication

\*\* *acquis* signifie mobilisé en situation de récit

## CONCLUSION GENERALE

A la lumière du constat ci-dessus, certes banal, mais dont les implications le sont moins, on peut noter que la question de l'effet de l'enseignement ne consiste pas à savoir ce qui est acquis par contact entre les langues et ce qui est acquis par explications grammaticales mais ce qui se développe suite à une exposition en classe et ce qui se développe incidemment. Nous avons montré que les phénomènes qui se développent incidemment sont des phénomènes macro-syntaxiques (discours rapporté, subordination, structuration du discours). C'est également à ce niveau que l'on relève le plus de phénomènes idiosyncrasiques c'est à dire de formes linguistiques qui traduisent le fait que l'apprenant laisse libre cours à sa faculté de langage. Les notions discursives de succession et d'itération sont exprimées par exemple avant même que l'apprenant ne possède les moyens cibles de les encoder, et ce à des phases différentes du développement. Dans un deuxième temps seulement, l'apprenant emploie des adverbes temporels de succession. Le PC aux niveaux 3 et 4 par exemple a une fonction discursive évidente. Ceci montre d'une part que l'expression de la structure macro-syntaxique du discours est une priorité, d'autre part que l'apprenant a cette faculté d'adapter des moyens déjà acquis à l'expression de notions pour lesquelles il n'a pas encore les moyens et ce de façon très ingénieuse. L'emploi de *aussi* pour exprimer *encore* est une belle illustration de ce phénomène qui à notre sens témoigne de l'effet d'une faculté de langage issue de l'expérience d'apprentissage de la langue première. Il se trouve également que le domaine discursif est peu étudié en classe, les apprenants ne sont jamais en situation de produire des discours longs, c'est-à-dire de plus de 5 minutes, face à un interlocuteur francophone. Pourtant ils parviennent à réaliser la tâche longue de récit de film dès la première fois.

Dans le domaine de l'acquisition de la référence au passé, trois phénomènes illustrent le fait que l'effet du contexte n'est ni unidirectionnel ni immédiat. Premièrement, alors qu'un phénomène micro-syntaxique formel tel l'accord est enseigné en classe durant toute la première année et conduit à un taux d'accord élevé dans les récits des apprenants germanophones de la première à la quatrième année, la forme du passé composé, auxiliaire + participe passé est employée de façon aléatoire, que ce soit en classe ou en situation de récit pendant toute la période considérée par notre étude, quand bien même l'enseignant s'évertue à enseigner durant plus d'une dizaine de séances la formation du passé composé. Ce qui vaut pour l'accord, un effet indéniable du contexte d'apprentissage, ne vaut pas pour la forme du passé composé. Deuxièmement, alors que le passé composé, dans sa forme déficiente ou complète, et l'imparfait n'apparaissent dans les lectures d'apprenants qu'à partir du moment où ils ont été abordés en classe, le discours rapporté ou la subordination apparaissent dans les récits alors qu'ils n'ont jamais fait l'objet d'enseignement ni même qu'une occurrence ait pu être relevée dans les documents du cours. Ces phénomènes linguistiques macro-syntaxiques se développent donc incidemment. Ce constat n'est pas remis en cause dans nos données. Troisièmement, alors que les adverbes temporels tels *maintenant* et *depuis* sont enseignés très tôt et employés de façon

idiosyncrasique afin d'exprimer la succession dans le récit, les adverbes aspectuels tel *encore*, également enseignés dès les premiers mois d'apprentissage du français en classe, ne sont utilisés dans le discours de l'apprenant que lors de la troisième, voire quatrième année, avec le PC dans un sens d'itérativité : L'effet de l'enseignement ici est en quelque sorte différé. Il semble que l'effet du contexte ne varie pas en fonction du lexique ou de la grammaire puisque concernant les adverbes par exemple, le contexte ne produit pas les mêmes effets sur les adverbes de position et les adverbes d'itération. Il semble ici que le développement formel des langues d'apprenants soit subordonné à un développement notionnel. L'adverbe *encore* ne peut surgir qu'à partir du moment où l'itérativité émerge comme catégorie sémantique dans le développement des langues d'apprenants.

## 2.2. Au niveau fonctionnel

### 2.2.1. L'effet du micro-contexte

Nous avons ouvert trois fenêtres sur les langues d'apprenants germanophones scolarisés, trois fenêtres qui correspondent à trois conditions de production et montrent la variabilité des performances, écologiques *vs* expérimentales, expérimental oral *vs* expérimental écrit, d'un même groupe d'apprenants observés sur une période temporelle définie. Il apparaît au terme de l'analyse de ces trois corpus que les différences sont plus importantes entre les situations de classe et les situations de film qu'entre le récit de film oral et le récit de film écrit. Toutefois, là aussi, des différences d'emploi des moyens de référer au passé apparaissent. Elles témoignent des manifestations diverses de l'interlangue.

#### ***Situation écologique***

Nous avons distingué deux types de contextes de référence au passé en classe : d'une part les contextes obligatoires qui surviennent lors de leçons consacrées spécifiquement à l'enseignement des temps grammaticaux pour faire référence au passé, d'autre part les contextes facultatifs qui correspondent à des échanges conversationnels en classe au cours desquels il est fait mention soit d'événements personnels antérieurs au moment de la classe, soit des performances antérieures de camarades comme en année 4. Ces derniers contextes dans lesquels l'apprenant est *a priori* face au choix des moyens d'exprimer le passé sont soit rares et épars, soit routinisés. Dans les contextes les plus fréquents de référence au passé l'apprenant ne choisit pas de référer au passé mais une consigne lui impose l'emploi d'un temps. Aussi les performances issues de cette expérience traduisent-elles la réussite d'opérations cognitives complexes liées à la tâche qui n'est pas une tâche de communication



## CONCLUSION GENERALE

ordinaire centrée seulement sur la transmission du sens mais en plus sur la satisfaction d'attentes formelles. Les performances orales recueillies en classe ne sont pas des performances spontanées mais parfois longuement planifiées. Pas plus il ne s'agit de productions orales mais de productions écrites lues.

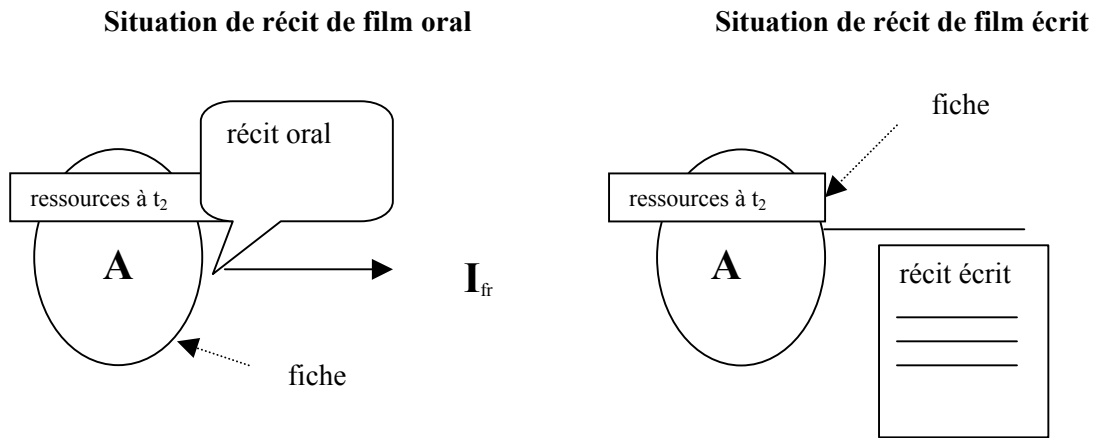
En conséquence les contextes de référence au passé peuvent être très fréquents durant certaines périodes de l'apprentissage et l'emploi des temps du passé également. En dépit de ce contrôle des productions caractéristique et, d'une certaine façon, naturel pour le contexte scolaire, nous avons observé en classe l'occurrence de phénomènes formels similaires à ceux pouvant survenir en situation expérimentale dans des productions orales beaucoup plus spontanées, comme l'emploi récurrent du passé composé défectif au moment de son introduction alors que l'enseignement porte quasi exclusivement (et pour cause, du point de vue de l'enseignant) sur la formation du passé composé auxiliaire + participe passé. Les adverbess temporels qui sont des marqueurs de temporalité et notamment d'antériorité très utiles pour les apprenants non scolarisés ne sont pas employés à cette fin dans le contexte scolaire où l'expression du passé est réduite à l'emploi de moyens morphologiques. Ceci dit, l'emploi des adverbess peut être imposé dans la production de récit afin d'exprimer la structure du discours.

Contrairement à ce qu'on observe en situation expérimentale, on observe que le recours à l'imparfait en année 4 est assez fréquent mais qu'il a lieu dans des situations similaires et récurrentes d'une séance à l'autre : le commentaire des performances d'un pair qui lit son texte préparé à la maison. On peut considérer que ces énoncés routiniers ne présument pas de l'acquisition de la valeur sémantique de l'imparfait.

### ***Situation expérimentale***

Aucune consigne concernant l'emploi de certains moyens n'est donnée en situation expérimentale. Seule la consigne de narration « raconte moi le petit film » guide la production de l'apprenant. Toutefois le macro-contexte est immanent : La situation de récit a lieu dans l'établissement à la place d'une heure de cours de français. De ce fait, on observe l'impact du contexte scolaire sur les productions, comme nous l'avons vu ci-dessus, mais aussi de variations liées à la tâche. Dans la figure B on a vu que, quel que soit le type de situation expérimentale, l'apprenant en situation de récit de film dispose d'un certain nombre de ressources liées à la situation d'apprentissage. Dans la figure D suivante sont indiquées les différences entre les deux situations écrit vs oral.

**Figure D.** A macro-contexte constant, micro-contexte différent ou pourquoi les performances varient



**Caractéristiques des situations**

présence d'un interlocuteur francophone	présence silencieuse de l'enseignant
prise de parole spontanée	écriture planifiée
durée illimitée	durée limitée à 30 minutes
fiche lexicale	fiche lexicale
situation entièrement nouvelle	situation similaire à celle d'un devoir sur table

Dans la littérature sur l'acquisition de la référence au passé en français, l'effet du genre discursif a déjà été étudié (récit vs description, récit personnel vs récit fictionnel). Notre étude a mis en évidence l'effet des conditions de production écrite vs orale, ce que Ellis (1987), dans une étude sur l'acquisition de l'anglais L2, appelle l'effet de la variabilité stylistique. Les récits de film témoignent niveau par niveau de régularités linguistiques propres à l'oral ou à l'écrit. Ainsi le recours aux langues ressources, allemand et anglais, à travers ce que Cenoz (2003) appelle des stratégies interactionnelles, demande de lexique verbal essentiellement, ou des *transfer lapses*, c'est-à-dire l'emploi de verbes en langue ressource, est un phénomène clairement lié au mode de production orale. Ce phénomène est imputable à la spontanéité de la tâche qui ne laisse pas le temps de suggérer une formulation en langue seconde et à la présence de l'interlocuteur francophone dont l'apprenant suppose qu'il comprend l'anglais ou l'allemand. Le processus de sélection de l'information à narrer n'est pas le même à l'écrit et à l'oral : au stade 3 à l'oral, par exemple, la scène de la délation est majoritairement esquivée alors que ce n'est pas le cas à l'écrit. Le stress lié à la tâche peut conduire l'apprenant à éviter certaines

## CONCLUSION GENERALE

scènes dont la narration lui semble problématique. On observe également que l'emploi des moyens varient d'un mode de production à l'autre. Ainsi les apprenants de la première année ont recours à des moyens idiosyncrasiques de structuration temporelle: ils emploient à l'oral des adverbes temporels détournés de leur fonction sémantique de base afin d'exprimer la succession, tandis qu'à l'écrit ils n'emploient aucun adverbe, mais privilégient une structuration iconique du récit rendue possible grâce au support écrit : ils utilisent un marquage graphique au moyen du saut à la ligne et du paragraphe pour empaqueter des événements et rendre compte des différents épisodes du récit. Au niveau 3, trois apprenants emploient un adverbe temporel d'antériorité tandis qu'à l'oral aucun apprenant n'adopte ce moyen de référence au passé. On peut donc penser ici que la situation nouvelle de l'oral favorise l'émergence de moyens *ad hoc* tandis que le situation d'écriture avec laquelle les apprenants sont davantage familiarisés laisse la possibilité d'organiser le récit conformément aux attentes scolaires. Ce constat indique que la différence entre la situation de production orale et la situation de production écrite consiste en un recours plus ou moins prononcé de l'apprenant à ses ressources normatives telles que schématisées dans la figure B. Ce résultat est corroboré par un autre phénomène. L'emploi du passé composé défectif (sans auxiliaire) est un phénomène attesté tant à l'écrit qu'à l'oral dans les récits des apprenants de la deuxième année mais tandis que ce phénomène perdure à l'oral dans les récits de la troisième et la quatrième année, il disparaît à l'écrit dès les récits de la troisième année, ce qui prouve à notre sens que la situation de production écrite permet le recours à la norme scolaire, ici la règle de production du passé composé, tandis que la situation de production orale peut conduire dans ce cas précis à l'emploi du seul participe passé.

L'écriture peut donc offrir des moyens d'expression supplémentaires ou compensatoires (structuration iconique du récit) ou endiguer certaines tendances observées à l'oral (le recours aux langues ressources), permettre également de voir d'autres aspects de l'interlangue (la flexion et l'accord), offrir globalement un aperçu désambiguïté de l'interlangue qui révèle l'effet de l'apprentissage scolaire mais constitue aussi un biais dans la mesure où la production écrite requiert une planification plus importante et permet par exemple des rétroactions que l'oral ne permet pas.

On remarque donc que le contexte d'apprentissage normatif agit différemment selon les micro-contextes dans lesquels l'apprenant est impliqué. Les conditions orales de production exercent des contraintes sur les langues d'apprenants scolarisés qui ont tendance à annuler l'effet normatif du contexte d'apprentissage. Dans ce cas, on observe que les langues d'apprenants présentent quelques régularités, notamment l'omission de l'auxiliaire, déjà rencontrées dans des langues d'apprenants non guidés. Dans notre perspective toutefois il s'agit d'une omission, même si elle s'effectue selon des

principes naturels, car cela s'explique par la disparition sous l'effet du stress de la contrainte normative.

### 2.2.2. Les effets de la L1

Nous avons mentionné jusqu'à présent des traits des langues d'apprenants qui s'expliquent aisément par le recours au contexte ou au micro-contexte. Comme nous l'avons souligné dans ce travail, les parcours sont certes déterminés par des facteurs exogènes parmi lesquels nous comptons la L2 qui arrive à l'apprenant en quelque sorte par la classe de langue, mais aussi par des facteurs endogènes propres à l'apprenant, réceptacle de l'input, parmi lesquels nous comptons la L1 et toutes les ressources afférentes à cette maîtrise d'une langue première, notamment une aptitude à communiquer susceptible d'être mobilisée dans des situations de langue seconde.

Le cas de l'acquisition de la référence au passé en français par des apprenants germanophones est un cas théorique très intéressant puisque l'allemand est une langue dite sans aspect alors que le français présente au passé une distinction aspectuelle perfectif /imperfectif. Nos premières analyses de l'acquisition de la référence au passé à travers les récits oraux ont montré l'échec d'analyses partant des catégories de la langue cible, perfectif et imperfectif, pour expliquer les systèmes temporels intermédiaires des apprenants germanophones et nous ont ainsi incités à chercher plutôt quelles valeurs temporelles et éventuellement aspectuelles l'apprenant germanophone exprime prioritairement dans son discours. Il est apparu que les notions aspectuelles prioritairement marquées par l'apprenant germanophone sont la notion temporelle d'antériorité mais aussi la notion actionnelle de surgissement, et les notions discursive d'aboutissement et d'itérativité. Ces notions, aspectuelles au sens large et non plus seulement grammaticales, à l'exception de l'antériorité, sont d'abord exprimées au moyen d'adverbes puis prototypiquement associées au passé composé. Ce développement singulier, que nous avons appelé l'extension du domaine du PC, d'abord marqueur d'antériorité puis de surgissement, etc., nous incite à penser qu'il est lié à la langue source et notamment aux moyens d'expression de l'aspectualité en allemand. Si l'allemand ne peut pas être considéré comme une langue aspectuelle en raison de l'absence de système aspectuel systématique, cette langue n'est toutefois pas dénuée de moyens d'imposer une lecture aspectuelle d'un énoncé. La différence principale avec le français est que ces moyens, essentiellement lexicaux, adverbes, préverbes, ne fonctionnent pas en opposition comme c'est le cas du PC et de l'IMP ou encore des préverbes en russe.

Nous avons donc montré que l'emploi du PC obéit à des contraintes spécifiques dont les autres études en milieu scolaire sur la référence au passé en français ne rendent pas compte, ce qui rend ce

phénomène imputable à la L1. Nous en concluons que le processus de fonctionnalisation du passé composé en L2 obéit à des principes d'organisation de l'information qui sont déjà, dès les stades initiaux lorsque surgit la morphologie temporelle, liés à la L1, conformément aux recherches de Carroll et von Stutterheim (1997) concernant des apprenants très avancés ayant reçu un enseignement explicite dans la langue seconde. Cette conclusion est renforcée par le fait que les études impliquant d'autres langues ne présentent pas de tels parcours. Nous avons montré au chapitre 6 que cette perspective permet de rendre compte des données écrites mais aussi des données orales.

Concernant l'effet des autres L1, la méthode de recueil des données ne nous permet pas d'avancer des résultats probants. Nous avons observé au chapitre 3 que la classe 2 se distinguait des autres classes en raison de la part importante d'apprenants plurilingues contrairement à ce qu'on observe par exemple dans la classe 2' qui se trouve également en deuxième année. Pour autant nous n'avons pas observé au cours des analyses quantitatives ou qualitatives que les langues d'apprenants en situation de référence au passé présentaient des propriétés particulières. De prime abord, le facteur exogène « enseignement du PC » a un impact beaucoup plus élevé que le facteur endogène « plurilinguisme » sur les lectures des apprenants de la deuxième année.

### 3. Les parcours d'acquisition de la référence au passé : bilan

L'objectif de cette étude sur l'acquisition de la référence au passé en contexte scolaire consistait, non pas à mettre en évidence dans les parcours scolaires des séquences développementales déjà observées dans des parcours non scolaires mais à partir de notre connaissance du contexte d'apprentissage à souligner dans la mise en œuvre des moyens linguistiques d'expression de la référence au passé ce qui est imputable à ce contexte spécifique et ce qui par contraste n'apparaît pas dans des parcours d'apprenants non scolaires. Ainsi l'absence d'une variété de base (Klein et Perdue 1997) et l'apparition subséquente de la catégorie morphosyntaxique de l'accord apparaît comme un des résultats saillants de cette étude qui nous autorise à distinguer parcours scolaire et non scolaire.

Nous avons montré que la progression d'enseignement des temps du passé conditionne en partie l'opération de référence au passé. En milieu scolaire plus qu'ailleurs, le développement linguistique ne se fait pas à concepts constants, du fait que la progression d'enseignement livre progressivement certains moyens linguistiques choisis et n'expose l'apprenant qu'à des situations de prise de parole

## CONCLUSION GENERALE

appropriées à son bagage linguistique et du fait que des pressions normatives freinent la tendance à employer des moyens compensatoires.

Nous pouvons distinguer entre le degré zéro du développement linguistique et le degré 458 ( 458 heures d'exposition au français en classe) correspondant aux premiers emplois de l'imparfait, plusieurs phases dans l'acquisition de la référence au passé. Nous en retiendrons quatre pour les besoins de la présentation et sur la base de critères surtout morphologiques. Ces phases ne correspondent pas exactement aux niveaux institutionnels car comme nous l'avons vu, il existe une part de variation intra-groupe : certains apprenants emploient des moyens morphologiques distincts que nous considérons comme typiques d'un stade de développement supérieur tandis que d'autres ne les emploient pas mais présentent par ailleurs des indices d'un développement imminent (indices lexicaux et syntaxiques). Autrement dit, un apprenant du groupe 3 peut se trouver selon nos critères au stade 2 ou au stade 4. L'hétérogénéité des performances observées allant croissant, les apprenants de la quatrième année d'apprentissage sont beaucoup plus dispersés sur l'échelle de développement présentée ci-dessous que les apprenants de la première année. La réalité est bien entendu plus complexe que ne le suppose l'échelle de développement qui représente schématiquement le développement comme un processus linéaire unidimensionnel.

CONCLUSION GENERALE

**Figure E.** L'échelle de développement de la référence au passé et des moyens morphologiques de l'encoder

<b>Stade</b> 4	<p>Ce stade est caractérisé par la possibilité d'<b>ancrage du récit au passé</b>, ce qui se traduit par l'emploi exclusif de temps du passé, du PC mais aussi de l'IMP. L'imparfait se combine de façon systématique avec les verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> mais ne contraste pas avec le PC selon des valeurs aspectuelles.</p>
<b>Stade</b> 3	<p>La référence au passé est exprimée au moyen de la morphologie verbale. L'apprenant a acquis les moyens morphologiques de référer au passé, cependant il est en train d'acquérir leur fonction ce qui se traduit par une évolution des contextes d'occurrence du PC, au-delà des contextes de référence au passé, où il recouvre des valeurs discursives et actionnelles, et ce qui se traduit également par des différences de réalisation de la morphologie verbale selon le mode de production. A l'oral, la forme participiale Pp (<i>volé, pris</i>) alterne avec la forme aux + Pp (<i>a volé, a pris</i>). A l'écrit, la forme participiale est quasiment abandonnée au profit de la seule forme auxiliée. L'apprenant à ce stade exprime la scène du vol du pain par une construction clivée : <i>c'est la fille qui [vole] le pain</i> à l'oral, et <i>c'est la fille qui a volé le pain</i> à l'écrit.</p>
<b>Stade</b> 2	<p>L'apprenant nomme le procès et tente d'exprimer l'antériorité au moyen d'une forme morphologique distincte du présent. Dans le cadre de notre expérience, cela se traduit par la reprise de la forme <i>volé</i> qui apparaît sur la fiche lexicale mais il ne reproduit pas l'auxiliaire. La variation morphologique est limitée au seul contexte obligatoire. L'apprenant raconte la scène du vol antérieur au moyen de <i>c'est la fille [vol]/vole</i> ou <i>c'est la fille [vole]/volé</i>.</p>
<b>Stade</b> 1	<p>La première phase est celle du <b>répertoire minimal</b> caractérisée par le fait que l'apprenant ne fait pas référence au passé. Il utilise quelques adverbes de structuration temporelle à l'oral, aucun à l'écrit, il dispose d'un répertoire lexical limité, exprime toutefois la catégorie de l'accord et décrit la scène de la délation au moyen de la formule <i>c'est + SN (la fille, l'homme, moi)</i>.</p>

Il apparaît que la forme V-[e] doit être interprétée de deux façons selon le niveau de développement ; dans la phase 2, il s'agit d'une forme contrastive extraite de la fiche lexicale, elle contraste avec le présent et permet d'indiquer le passé. Dans la phase 3 il s'agit d'un participe passé, un phénomène de chute de l'auxiliaire, ou de difficulté de réalisation lié au mode de production oral, à l'instar de ce qu'observent Kihlstedt (1998) ou encore Herschensohn (2001) puisque cette forme alterne avec le PC qui a été enseigné entre-temps.

Trois facteurs importent dans le développement esquissé ci-dessus : le développement du lexique verbal qui permet de dépasser le stade 1, l'enseignement du PC et de l'IMP qui permet le passage de 2 à 3, et le développement continu, d'abord incident puis enseigné, de la subordination et d'autres procédés d'intégration syntaxique de 2 à 4 qui en rapprochant les événements narrés provoquent la nécessité d'exprimer leur localisation temporelle les uns par rapport aux autres puis par rapport au narrateur (ancrage au passé). L'expression anaphorique de la temporalité à la lumière du récit de film précède l'expression déictique.

#### 4. Implications théoriques

Le fait que les apprenants de cette étude parviennent à produire des récits chargés de sens en langue seconde alors qu'ils sont exposés en classe à une langue cible appauvrie et engagés dans des activités à visée communicative minimale a des implications importantes pour une théorie de langue seconde qui se voudrait sensible au contexte (*context-sensitive* selon Collentine et Freed 2004). A notre sens, ce constat ne témoigne pas de l'existence d'une faculté innée de langage chez l'adolescent apprenant de langue seconde. Pas plus il ne nous informe de la singularité du cas scolaire qui ne relèverait pas de l'acquisition proprement dite. Au contraire, ce constat montre la réussite du pari institutionnel : apprendre une langue étrangère sans communiquer, reproduire en pays officiellement monolingue un processus naturel d'apprentissage d'une deuxième langue tel qu'il est vécu par la majorité des individus, plurilingues, de la planète, en équipant l'individu apprenant, déjà équipé d'une faculté de langage et d'outils métalinguistiques telles les règles de grammaire en L2 et en l'impliquant dans de nombreuses activités d'emploi de la langue et d'application des règles. Bien au contraire, la réalisation des tâches communicatives en français dès les stades initiaux constitue une preuve indéniable de l'efficacité du processus acquisitionnel institutionnellement déclenché.



## CONCLUSION GENERALE

Cependant ces résultats suggèrent également de trouver d'autres pistes explicatives des parcours d'acquisition qui ne relèvent ni d'un contact prolongé avec la langue, ni d'une grammaire générative. Une approche fonctionnelle des langues d'apprenants en classe de langue doit chercher une solution au développement dans le contexte et notamment dans les moyens mis en œuvre pour reconstituer le processus naturel d'acquisition de langue seconde, c'est à dire l'écrit, mais aussi les règles de grammaire qui découlent de la langue écrite, processus entretenu à l'école par la progression didactique et l'évaluation. L'étude du cas scolaire nous enseigne que si l'apprenant scolarisé de langue seconde apprend sans nécessairement communiquer, ce n'est peut-être pas en raison d'une grammaire formelle interne, mais en raison de l'omniprésence d'une grammaire formelle externe à laquelle, « grâce » à l'écrit et à l'outillage qui en découle, il est confronté sans relâche. Comme le souligne Py (2003 : 53), l'école favorise une voie dans l'acquisition d'une L2 en plaçant d'emblée l'apprenant face aux fonctionnements microsyntaxiques : elle lui demande d'«[agencer] les unités lexicales en s'élevant progressivement d'un rang au suivant jusqu'au niveau de la phrase, selon le schéma célèbre de l'arbre syntagmatique.»

## 5. Implications didactiques

Dans son étude de l'acquisition de l'anglais par des apprenants germanophones en première année d'apprentissage, Felix (1981) conclut que le développement de langue en contexte scolaire est similaire à celui observé en milieu non scolaire. Nous suggérons de nuancer cette observation. La question de savoir si les parcours scolaires ressemblent ou ne ressemblent pas aux parcours non scolaires est un vaste débat, probablement aussi vaste que la question de savoir si le verre à moitié vide n'est pas plutôt à moitié plein. Selon Felix, l'identité des parcours de développement en contexte scolaire et non scolaire est due à des principes endogènes ou internes à l'individu qui se déploient quel que soit le contexte, ce qui revient à dire que le rôle du contexte consiste uniquement à activer ces principes. Nous penchons en faveur d'une explication fonctionnelle selon laquelle, au contraire, le contexte scolaire joue un rôle majeur dans l'élaboration des langues d'apprenant dans la mesure où il fournit les principes et les règles qui permettent à ce dernier d'acquérir une langue étrangère de sorte à pouvoir l'employer en dehors du macro-contexte institutionnel. Ceci nous invite à quelques remarques concernant la didactique de l'oral et l'enseignabilité de langue étrangère.

Souligner l'importance de l'écrit dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère ne signifie nullement déplorer sa présence mais simplement rappeler ce qui fait le propre d'une situation

## CONCLUSION GENERALE

didactique par rapport à une situation adidactique (Granget 2003a). Au début des années soixante-dix, Corder (1973) remarquait déjà que le modèle scolaire de langue était celui de la langue écrite mais entrevoyait la possibilité d'une évolution lorsque les études sur la langue parlée se seraient développées :

. « but teaching the speaking rules is not part of a pedagogical grammar. Perhaps one day it will be, when we know a little more about how language is used”

Aujourd'hui, on peut penser que le français parlé est un objet beaucoup mieux connu qu'il y a 30 ans . De nombreuses recherches sur le français parlé, les conversations ordinaires, le fonctionnement du discours oral en général, ont contribué à en parfaire notre connaissance. Nous pourrions nous interroger avec Corder si pour autant cela favorise l'enseignement du français parlé langue étrangère. Faut-il/peut-on enseigner le français parlé ordinaire ? Il nous semble que les interactions en classe de langue qui constituent un objet passionnant également de mieux en mieux connu montrent bien toute la spécificité du lieu dans lequel elles se déroulent et les contraintes qu'exercent les pressions normatives sur la distribution des tours de parole et notamment le retour régulier à la parole de l'expert-enseignant, ainsi que sur la nature des situations énonciatives en classe, bifocalisées selon le terme de Bange (1992).

Berrendonner (2004 : 263) remarque que l'inscription d'une didactique de l'oral comme objectif dans les programmes scolaires apparaît comme une entreprise paradoxale car l'oral qui s'enseigne et par conséquent s'écrit, ne serait déjà plus de l'oral. La didactique de l'oral pourrait ainsi apparaître comme une nouvelle occasion pour l'écrit de prendre le pas sur l'oral et de « surcharger la grammaire du français parlé de normes par trop arbitraires » selon l'expression de l'auteur. Il ne fait nul doute toutefois que la communication libérée de l'omniprésence de la règle est bénéfique dans l'apprentissage de langue étrangère, fait progresser les grammaires en évitant que la production de langue ne se résume à l'application de règle et en rappelant la dimension pragmatique de la langue, comme le montrent par exemple les études, réunies dans la revue *SSLA* 26, Collentine et Freed (2004), sur les effets bénéfiques d'un séjour à l'étranger pendant l'apprentissage de la langue étrangère.

Comme le suggèrent De Pietro et Schneuwly (2000 : 472), les aspects langagiers qui se laissent enseigner ne sont pas nécessairement les aspects langagiers qui se laissent apprendre. Le cas de l'enseignement de la forme composée du PC est à cet égard emblématique. Certaines dimensions de la compétence langagière peuvent être réfractaires à un enseignement systématique comme d'autres peuvent ne jamais se déployer sans l'apport de l'enseignement. Nous espérons avoir contribué à illustrer ces aspects centraux à travers l'acquisition par des apprenants germanophones de la référence

## CONCLUSION GENERALE

au passé en français L2 en montrant que certains faits de langue présentent une propension à l'enseignabilité tandis que d'autres résistent à toute injonction d'emploi. Il importe cependant de multiplier les recherches en contextes et d'identifier les paramètres en jeu dans l'équation complexe de l'acquisition de langue seconde ainsi que leurs rôles respectifs. La typologie de l'enseignabilité du français L2 reste à faire.

## Références bibliographiques

- Andersen R. (1991): Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In Huebner T., Ferguson C.A. (éds.), *Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, John Benjamins, Amsterdam, 305-324.
- Andersen R., Shirai Y. (1994): Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition 16*, 133-156.
- Bache C., Basboll H., Lindberg C-E. (1994): *Tense, Aspect and Action. Empirical and Theoretical Contributions to Language Typology*. de Gruyter, Berlin, New York.
- Bange P. (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 1*, 53-85.
- Bardovi-Harlig K. (1994): Anecdote or evidence ? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. In Tarone E., Gass S.M., Cohen A.D. (éds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 41-60.
- Bardovi-Harlig K. (1995a): A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition 17*, 263-291.
- Bardovi-Harlig K. (1995b): The Interaction of Pedagogy and Natural Sequences in the Acquisition of Tense and Aspect. In Eckman et al.(éds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 151-168.
- Bardovi-Harlig K. (1998): Narrative Structure and Lexical Aspect. Conspiring Factors in Second Language Acquisition of Tense-Aspect Morphology. *Studies in Second Language Acquisition 20*, 471-508.
- Bardovi-Harlig K. (1999): From Morpheme Studies to Temporal Semantics. Tense-Aspect Research. *Studies in Second Language Acquisition 21*, 341-382.
- Bartning I. (1997): Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère 9*, 9-50.
- Bartning I. (à paraître) : La variété avancée, phase spécifique à l'acquisition d'une langue étrangère, tour d'horizon. In Brum de Paula M. & Sanz Espinar G.(éds.), *Recherches en acquisition de langues étrangères*, Centro de Arte e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Brésil.
- Bartning I. & Schlyter S. (2002): Itinéraires et stades acquisitionnels des apprenants suédophones de français. Communication au *Colloque international La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives, Paris, 12-14 décembre*.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bausch K.-R. (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lehren fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In Bausch K.-R., Christ H., Königs F.G., KrummH.-J. (éds.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Günter Narr, Tübingen, 17-22.
- Bausch K.-R., Kasper G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „grossen“ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, 3-35.
- Bergström A. (1997) : L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition du temps en français langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9, 51-82.
- Berrendonner A. (2004) : Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques. In Rabatel A. (éd.) *Interactions orales en contexte didactique*, Presses Universitaires de Lyon, 249-264.
- Blanche-Benveniste C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*. Editions Ophrys, Paris.
- Bley-Wroman R. (1989): What is the logical problem of foreign language learning?. In Gass S.M., Schachter J., *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 41-68.
- Blumenthal P. (1997) : *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*. Niemeyer, Tübingen.
- Borillo R. (1983) : Les adverbes de référence temporelle dans la phrase et dans le texte. *DRLAV* 29, 109-103.
- Borillo R. (1996) : Les relations temporelles entre propositions : subordination ou parataxe ?. In Miller C. (éd.), *Dépendance et intégration syntaxique. Subordination, coordination, connexion*, Niemeyer, Tübingen, 127-139.
- Bouchard R. (1994): De l'oral à l'écrit en français langue étrangère : les procédés d'intégration discursive. In Py B. (éd.), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents*, (= *Bulletin suisse de linguistique appliquée*), 103-123.
- Bouchard R. (2000) : Ecriture en L2, registres, préconstructions. Des questions pour la seule didactique des langues ? et/ou pour la RAL ? . *Etudes de Linguistique Appliquée* 120, 475-486.
- Bronckart J-P., Bourdin B. (1993) : L'acquisition des valeurs des temps des verbes. Etude comparative de l'allemand, du basque, du catalan, du français et de l'italien. *Langue française* 97, 102-128.
- Brown R. (1973) : *A First Language : The Early Stages*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Brum de Paula M.R. (1998) : *L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère : contextes linguistiques d'émergence et de structuration*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Paris X.
- Bybee et al (1994) *The evolution of grammar : tense, aspect and modality in the languages in the world*, Chicago University Press.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Candelier M., Hermann-Brennecke G. (1993): *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et vues de France*, Didier et Crédif, Paris.
- Carol R. (1995) : *L'acquisition de la temporalité en allemand langue seconde par des apprenants guidés*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Lyon II.
- Caroll M. & Stutterheim C.v. (1997): Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9, 83-116.
- Carroll S. (1997) : Le point de départ : la notion d'input dans une théorie de l'acquisition de langue seconde. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage* 15, 33-51.
- Cenoz J. (2003) : Cross-linguistic influence in third language acquisition : Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. In Francheschini R., Hufeisen B., Jessner U., Lüdi G. (éds.), *Brain and Language: Psycholinguistic and neurobiological issues*, (= *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 78), 1-11.
- Chaudron C. (1988): *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*, Cambridge University Press.
- Christ H. (1999): Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute. In Bausch et al. (éds.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, GünterNarr, Tübingen, 41-52.
- Chomsky N. (1981): *Théorie du Gouvernement et du Liage*. Editions du Seuil, Paris.
- Chomsky N. (1995): *The minimalist program*. MIT Press, Cambridge MA.
- Cicurel F. (1999): Littérature, fiction, apprentissage : le mode fictionnel du discours. *Etudes de linguistique appliquée* 115, 291-304.
- Cicurel F. (2002): La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 145-164.
- Clahsen H., Muysken P. (1986): The availability of universal grammar to adult and child learners – a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93-119.
- Collentine J. (2004): The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second language Acquisition* 26, 227-248.
- Collentine J., Freed B. (2004): Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 153-171.
- Comrie B. (1985): *Tense*. Cambridge University Press.
- Corder S.P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin: Harmondsworth.
- Corder S. P. (1980): Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langage* 57, 9-15.
- Coste D., Galisson R. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Coste D. (2002): Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 3-22.
- Dankova N. (1996) : *Temporalité en espéranto. Etude du transfert*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Paris VIII.
- Dausendschön-Gay U. (1997): Interaction sociale et processus d'acquisition: il ne suffit pas de communiquer. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage* 15, 25-32.
- De Pietro J.-F., Schneuwly B. (2000): Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? *Etudes de Linguistique Appliquée* 120, 461-474.
- De Pietro J.-F., Matthey M., Py B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Weil D., Fougier H. (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Pasteur*, 99-124.
- Depover C., Noël B. (éds.)(1999): *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. De Boeck, Paris-Bruxelles.
- Diehl E. (1999) : Schulischer Grammatik-Erwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS Projekt. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 70, 7-26.
- Dietrich R. (1995) : L2-Zeit. In Handwerker B. (éd.) *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung-Erwerbsverläufe- Lehrmethodik*, Günter Narr, Tübingen, 25-63.
- Dietrich R. (à paraître) : Language Acquisition II : Second Language Acquisition Research in the 20th Century. In Auroux S., Koerner K., Niederhe H.J., Versteegh K., (éds.) *History of language sciences*, de Gruyter, Berlin.
- Dietrich R., Kaufmann T., Storch G. (1979): Beobachtungen zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb. *Linguistische Berichte* 64, 56-81.
- Dittmar N. (1982): Semantische Eigenschaften pidginisierter Varietäten des Deutschen. In Klein, Weissenborn (éds.), *Zweitspracherwerb*, Vandenhoeck et Ruprecht, Göttingen, 9-34.
- Dörnyei Z. (2002): The motivational basis of language learning tasks. In Robinson P. (éd), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins, Amsterdam-New York, .
- Dulay H., Burt M. (1974): Natural Sequence in child second lanugage acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- duPlessis J, Solin D., Travis L, White L. (1987): UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3, 56-75.
- Ellis R. (1987): Interlanguage variability in narrative discourse: style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 1-20.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ellis R. (1989): Are Classroom and Naturalistic Acquisition the same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- Faerch C., Kasper G. (1985): Introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 131-133.
- Felix S. (1981): The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning* 31, 87-112.
- Flieller A. (1997): Les compétences et les performances cognitives dans l'évaluation scolaire. In Bourdon J., Thélot C. (éds.), *Education et Formation: l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, CNRS éditions, Paris,
- Franceschina F. (2001): Morphological or syntactic deficits in near native speakers? An assessment of some current proposals. *Second Language Research* 17, 213-247.
- Frister E. (1993): Randbemerkungen zur Politischen Pädagogik. In Fedke H., Radke G. (éds.), *Reform und Realität in der Berliner Schule*, Westermann, Braunschweig, 146-151.
- Gajo L., Koch P., Mondada L. (1996): La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, 61-86.
- Garat J. (1996) : *L'acquisition de la temporalité par des apprenants en milieu institutionnel, futurs professeurs du F.L.E. : étude longitudinale*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Paris X.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1972) : *Attitudes and Motivations in Second-Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley MA.
- Gayraud F., Martinie B. (2004) : Complexité syntaxique et difficulté de traitement : l'exemple des relatives. In Rabatel A. (éd.), *Interactions orales en contexte didactique*, Presses Universitaires de Lyon, 265-286.
- Giacalone-Ramat A. (1993) : Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 2, 173-200.
- Giacalone-Ramat A. (1995): L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le rôle des propriétés sémantiques des verbes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 5, 47-78.
- Giacalone-Ramat A. (2002): How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian. In Salaberry R. & Shirai Y. (éds.) *The L2-Acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam-New York, 221-247.
- Giacomi A., Véronique D. (éds.) (1986) : *Actes du Cinquième Colloque International sur l'Acquisition d'une Langue Etrangère*. Publications de l'Université de Provence.
- Giacomi A., Stoffel H., Véronique D. (2000) : *L'appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Goldschneider J.M., DeKeyser R.M. (2001) : Explaining the « Natural Order of L2 Morpheme Acquisition » in English: A Meta-Analysis of Multiple Determinants. *Language Learning* 51:1, 1-50.
- Granget C. (2000): *L'enseignabilité en milieu scolaire. L'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2*, Mémoire de DEA, Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Granget C. (2003a) : Clivage guidé vs non guidé : la didactique face à l'adidactique des langues. In *Les didactiques du français, un prisme irisé*, E.M.E, Cortil-Wodon, 167-183.
- Granget C. (2003b) : Appropriation des fonctions discursives et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2. *Marges Linguistiques* 5, M.L.M.S. Editions, Saint-Chamas. Disponible sur : [http:// www. marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com)
- Gretsch P. (2003) : On the similarities of L1 and L2 acquisition : How German children anchor utterances in time. In Dimroth C., Starren M. (éds.) *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 95-118.
- Goody J. (1979): *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Les Editions de Minuit, Paris.
- Grondin N., White L. (1996): Functional categories in child L2 acquisition of French. *Language Acquisition* 5, 1-34.
- Guéron J. (2002): Sur la syntaxe de l'aspect. In Laca (éd.), *Temps et aspect*, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis, 99-121.
- Habermas J. (1971) : Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?. In Habermas J., Luhman N. (éds.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Suhrkamp, Suttgart, 142-290.
- Haberzettl S. (2001) : *Der Erwerb der Verbstellung in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit typologisch verschiedenen Muttersprachen. Eine Auseinandersetzung mit Theorien zum Syntaxerwerb anhand von vier Fallstudien*, Thèse de doctorat, Université de Potsdam.
- Hendrix L., Housen A., Pierrard M. (2000) : Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite dans le processus d'acquisition de langues étrangères : une étude exploratoire. Communication présentée au Colloque international *L'appropriation d'une langue seconde en milieu guidé*, 24 août-26 août 2000, Vrije Universiteit, Bruxelles.
- Hennig M. (2000) : *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*. Niemeyer : Tübingen.
- Henrici G. (1995) : *Spracherwerb durch Interaktion ? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Schneider Verlag, Hohengehren.
- Herschensohn J. (2001) : Missing inflection in second language French: accidental infinitives and other verbal deficits. *Second Language Research* 17, 273-305.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Hickmann M. (1995): Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space, and Time. In Fletcher P & Mac Whinney B. (éds.) *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publishers, 194-219.
- Höhle B., Weissenborn J., Schmitz M., Ischebeck A. (2000): Discovering Word Order Regularities. The role of prosodic information for early parameter setting. In Weissenborn J., Höhle B. (éds.): *Approaches to Bootstrapping*, John Benjamins, Amsterdam, 251-267.
- Hopper P. (1979): Aspect and foregrounding in discourse. In Givon T.(éd.) *Syntax and semantics: Discourse and Syntax*, Academic Press, New-York, 213-241.
- Hopper P. (éd.) (1982): *Tense-Aspect : Between Semantics and Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, 3-18.
- Housen A. (2002): Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 23-46.
- Howard M. (2002a): Les interrelations entre les facteurs contextuels et l'emploi des temps du passé. Une étude d'apprenants avancés du français. In Noyau C. (éd.), *Acquisition des langues : nouvelles orientations*, (= *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII), 30-42.
- Howard M. (2002b) : L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit avancé. In Labeau E., Larivée P.(éds), *Les temps du passé français et leur enseignement*, Cahiers Chronos, Rodopi, Amsterdam/New York, 181-204.
- Huebner T. (1991) : Second language acquisition: litmus test for linguistic theory?. In Huebner T., Ferguson C.A. (éds.), *Cross Currents in second language acquisition and linguistic theory*, John Benjamin, Amsterdam, 3-22.
- Hufeisen B., Gibson M. (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In Francheschini R., Hufeisen B., Jessner U., Lüdi G. (éds.), *Brain and Language: Psycholinguistic and neurobiological issues*, (= *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 78), 13-33.
- Hymes D.(1972) : *Reinventing anthropology*. Random House, New York.
- Kail M. (2000) : Perspectives sur l'acquisition du langage. In Fayol M., Kail M. (éds.) *L'acquisition du langage, Tome I*, 9-27.
- Kail M., Bassano D. (2000) : Méthodes d'investigation et démarches heuristiques. In Fayol M., Kail M. (éds.) *L'acquisition du langage, Tome I*, 29-60.
- Kaplan M. (1987): Developmental Patterns of Past Tense Acquisition Among Foreign Language Learners of French. In Van Patten B., Dvorak T.R. (éds.), *Foreign Language Learning: a research perspective*, Cambridge, MA: Newbury House, 52-59.
- Karmiloff-Smith A. (1992): *Beyond Modularity*, Cambridge, MIT Press.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Kihlstedt M. (1998): *La référence au passé dans la dialogue. Etude de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Cahiers de la recherche, Département de français et d'italien, Université de Stockholm.
- Kihlstedt M. (2002) : Reference to past events in dialogue. The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In Salaberry R., Shirai Y. (éds.) *The L2-Acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam/New York, 323-361.
- Kemmer S. (2003): Human Cognition and the Elaboration of Events: Some Universal Conceptual Categories. In Tomasello M. (éd.), *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure, vol.2*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 89-118.
- Klein W., Perdue C. (1997): The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13, 301-347.
- Klein W. (1984) : *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Athenäum, Königstein.
- Klein W. (1989, traduction française): *L'acquisition d'une langue étrangère*. Armand Colin, Paris.
- Klein W. (1994) : *Time in Language*. Routledge, London.
- Klein W. (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In Grimm H. *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 Sprachentwicklung*, Hogrefe, Göttingen, 537-570.
- Klein D., Vater H. (1998): The perfect in English and German. In Kulikov L., Vater H., *Typology of Verbal Categories*, Günter Narr, Tübingen, 215-235.
- Klingler D., Véronique D. (2002) : Le rôle des connecteurs *et* en français L2 et *-te* et *-tari* en japonais L1 dans des récits de locuteurs bilingues japonophones. *Marges Linguistiques* 4, M.L.M.S. Editeur, Saint-Chamas. Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Klum A. (1961): *Verbe et adverbe. Etude sur le système verbal indicatif et sur le système de certains adverbes de temps à la lumière des relations verbo-adverbiales dans la prose du français contemporain*, Almqvist & Wiksell, Stockholm-Göteborg-Uppsala.
- Knapp-Potthoff A., Knapp K. (1981): *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Knapp-Potthoff A. (1995): Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter. In Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J.(éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A. Francke Verlag, Tübingen/Basel, 442-446.
- Königs F.G. (1983): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*, Günter Narr, Tübingen.
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1993): La séquence analytique. *Bulletin CILA* 57, 137-157.
- Krashen S.D., Terrel T.D. (1985): *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Pergamon/Alemany, Oxford-San Francisco.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Labeau E. (2002a): *The Acquisition of French Past Tenses by Tutored Anglophone Advanced Learners: Is Aspect Enough?* Thèse de Doctorat, Université d'Aston, Birmingham.
- Labeau E. (2002b): Circonstants atténuants? L'adjonction de localisateurs temporels aux formes passées dans la production écrite d'apprenants anglophones avancés. In Labeau E., Larivée P.(éds), *Les temps du passé français et leur enseignement*, Cahiers Chronos, Rodopi, Amsterdam-New York, 157-179.
- Landesschulamt (2001): *Allgemein bildende Schulen. Das Schuljahr in Zahlen 2000/2001*.
- Lardière D. (1998a): Case and Tense in the "fossilized" steady state. *Second Language Research 14*, 1-26.
- Lardière D. (1998b): Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research 14*, 359-375.
- Lasser I. (2002): The roots of root infinitives: remarks on infinitival main clauses in adult and child language. *Linguistics 40:2*. 767-796.
- Leiss E. (1992) : *Die Verbalkategorien des Deutschen : ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. de Gruyter, Berlin-New York.
- Leung Y. I. (2003): Second vs Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Disponible sur : [http://www-rcf.usc.edu/\\_zubizarr/ISB4Leung.pdf](http://www-rcf.usc.edu/_zubizarr/ISB4Leung.pdf)
- Lightbown P. (1987): Learners Output as Input for the Classroom. In Pfaff C. (éd.), *First and Second Language Acquisition Processes*, Newbury House Publishers, Cambridge.
- Long M. (1983): Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research. *TESOL Quarterly 17 (3)*, 359-382.
- Lorenz D. (éd.) (1999): *Grundwissen Deutsch*, Bayerischer Schulbuch Verlag, München.
- MacIntyre P.D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K.A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situation model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal 82*, 545-562.
- Mac Whinney (1999): The CHILDES system. In Bhatia T. (éd.), *Handbook of Child Language acquisition*, Academic Press, San Diego, 457-494.
- Martin J.-P. (1994) : Zur Geschichte von Lernen durch Lehren. In Graef R., Preller R.-D. (éds.), *Lernen durch Lehren*, Verlag im Wald, Rimbach.
- Matthey M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang, Berne.
- Meisel J. (1983): Transfer as a second language strategy. *Language and Communication 3*, 11-46.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Meisel J. (1987): Reference to past events and Actions in the Development of Natural Second Language Acquisition. In Pfaff C. *First and Second Language Acquisition Processes*, Newbury House Publishers, Cambridge, 207-224.
- Mitko J. (2000): *Aspekt im Französischen: eine semantisch-funktionelle Analyse*. Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Molendijk A. (1994): Tense use and temporal orientation: the passé simple and the imparfait of French. In Vet C., Veters C., *Tense and Aspect in Discourse*, de Gruyter, Berlin-New York, 21-48.
- Mondada L., Pekarek S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 12, 147-174.
- Musan R. (1999): Die Lesarten des Perfekts. In *Das deutsche Perfekt (= Zeitschrift für Literatur und Linguistik 113)*, 6-51.
- Myles F. (2003): The early development of L2-Narratives. *Marges Linguistiques* 5, M.L.M.S. Editeur, Saint-Chamas. Disponible sur: <http://marges-linguistiques.com>
- Myles F. (2004): From data to theory: the over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society*, vol. 102:2, 139-168.
- Myles F. (sous presse): The emergence of morpho-syntactic structure in French L2. In Dewaele J.-M. (éd.), *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*, Multilingual Matters: Clevedon.
- Norris J.M., Ortega L. (2001): Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning* 51: Supplement 1, 157-213.
- Noyau C., Houdaïfa E.-T., Vasseur M.-T., Véronique D. (1995): The Acquisition of French. In Dietrich, Klein, Noyau (éds.), *The Acquisition of Temporality in a Second Language*, John Benjamins, Amsterdam-New York.
- Noyau C. (1997): Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : La morphologie temporelle. In Martinot C. (éd.), *L'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, Annales littéraires de l'Université de France Comté n° 631, Besançon, 223-252
- Noyau C. (2002): Temporal relations in learner varieties. Grammaticalization and discourse construction. In Salaberry R. & Shirai Y. (éds.) *The L2-Acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam-New York, 107-126.
- Olson D. (1994): *The world on paper*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pallotti G. (2002): La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 165-197.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Paprocka U. (2000): *Le développement de la temporalité chez des apprenants polonophones débutants en français*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Paris X.
- Paprocka U. (2002): *Mais dans ce moment le chien est venu* ou comment les apprenants formels polonophones s'approprient le système temporel du français. In Labeau E., Larrivée P.(éds), *Les temps du passé français et leur enseignement*, Cahiers Chronos, Rodopi, Amsterdam-New York, 205-229.
- Paprocka U. (2003) : *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratif chez des apprenants polonophones débutant en français*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Paradis J., Le Corre M., Genesee F. (1998) : The emergence of tense and agreement in child L2 French. *Second Language Research* 14, 227-255.
- Pekarek S. (1999): Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2. In *Actes du colloque FOCAL, Paris, avril 1999*. Disponible sous : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Perdue C. (1993a) : *Adult Language Acquisition : Cross Linguistic Perspectives, volume I : Field Methods*, Cambridge University Press.
- Perdue C. (1993b): 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., Schenning S. (1996): The expression of spatial relations in second language: two longitudinal studies. *Zeitschrift für Literatur und Linguistik* 104, .
- Perdue C., Benazzo S., Giuliano P.(2002): When finiteness gets marked: the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition. *Linguistics* 40:4, 849-890.
- Piepho H.-H. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius, Dornburg-Frickhofen.
- Ping L., Shirai Y. (2000): *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*. Mouton de Gruyter, Berlin-New-York.
- Pollak W. (1960): *Studien zum „Verbalaspekt“ im Französischen*. Österreichische Akademie der Wissenschaften, 233.Band, Holzhausens, Wien.
- Porquier R. (2000) : La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. In Coste D., Véronique D., *La notion de progression*, ENS Editions, Fontenay-Saint-Cloud, 87-101.
- Porquier R., Py B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier, Paris.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Postic M., de Ketele J.-M. (1994): *Observer les situations éducatives*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Prevost P., White L. (2000): Missing surface inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. In *Second Language Research 16*, 103-133.
- Py B. (2000): Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Etudes de Linguistique Appliquée 120*, 395-404.
- Py B. (2002): Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe, *Marges Linguistiques 4*, M.L.M.S éditeur, Saint-Chamas, 48-55. Disponible sur : [http : // www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com)
- Reinfried M. (2002): Der Unterricht des Französischen in Deutschland. In Kolboom I., Kotschi T., Reiche E. (éds) *Handbuch Französisch. Sprache, literatur, Kultur, Gesellschaft*. Bielefeld, Erich Schmidt Verlag, 143-154.
- Robinson R. (1990) : The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition 12*, 315-330.
- Robinson R. (1995): The aspect hypothesis revisited: A cross-sectionnal study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics 16*, 344-370.
- Royer C. (1999): Les itinéraires d'appropriation de la négation en milieu guidé. *Actes du colloque FOCAL, Paris*. Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Rohde A. (2002): The aspect hypothesis in naturalistic L2 acquisition. What uninflected and non-target-like verb forms in early interlanguage tell us. In Salaberry R., Shirai Y. (éds.), *The L2-Acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam-New York, 199-220.
- Rutherford W., Thomas M.(2001): The Child Language Data Exchange System in Research on second language acquisition. In *Second Language Research 17*, 195-212.
- Sacker U. (1983): *Aspektueller und resultativer Verbal Ausdruck im Französischen, Italienischen, Russischen und Deutschen*. Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Salaberry R. (1998) : The Development of Aspectual Distinctions in L2 French Classroom Learning. *Canadian Modern Language Review 54 (4)*. Disponible sur: <http://www.utpjournals.com/product/cmlr/544/544-Salaberry.html>
- Sato C.J. (1990): *The syntax of conversation in interlanguage development*. Günter Narr, Tübingen.
- Saussure, de F. (1916) : *Cours de linguistique générale*, Payot & Rivages, Paris.
- Schachter J. (1993): Second Language Acquisition: perceptions and possibilities. *Second Language Research 9*, 173-187.
- Schaden G. (2003): *L'aspect neutre en français et en allemand. Temporalité et aspectualité dans les temps du passé*. Mémoire de DEA, Université de Paris VIII.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Schlyter S. (1990): The acquisition of French Temporal morphemes in adults and in bilingual children. In Bernini G., Giacalone-Ramat A. (éds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milan, 293-308
- Schlyter S. (1999): Acquisition des formes verbales: temps, accord et « finitude». *Actes du colloque FOCAL, Paris, Avril 1999*. Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Schlyter S. (2000): Acquisition des pronoms sujet par des apprenants guidés et non guidés. Communication au colloque international *L'appropriation d'une langue seconde en milieu guidé, 24-26 août 2000, Vrije Universiteit, Bruxelles*.
- Schlyter S. (2003) : Development of verb morphology and finiteness in children and adult acquiring French. In Dimroth C., Starren M., *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 15-44.
- Schneuwly B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel.
- Schumacher N. (2001) *Zur Relevanz neuerer Tempustheorien für DaF*. Ms.
- Schumann J. (1987) : The expression of temporality in basilectal speech. *Studies in second language acquisition* 9, 21-41.
- Schwall U. (1991): *Aspektualität: eine semantisch-funktionelle Kategorie*. Günter Narr, Tübingen.
- Schwarz B.D., Sprouse R.A. (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer / Full Access Modell. *Second Language Research* 12, 40-72.
- Schwerdtfeger I. (2003): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen-Basel, 254-257.
- Selinker L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Shirai et Kurono (1998): The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning* 48, 245-279
- Slobin D. (1982): Universal and particular in the acquisition of language. In Wanner E., Gleitman L. (éds.), *Language Acquisition: the state of the art*, Cambridge University Press, Cambridge, 128-169.
- Smith C. (1991): *The Parameter of Aspect*. Kluwer, Dordrecht.
- Sokol (1999): *Das Zusammenspiel der Verbalkategorien und die französischen Futura*, Niemeyer, Tübingen.
- Starren M. & Van Hout R. (1996): Temporality in learner discourse: what temporal adverbials can express and what they cannot express. *Zeitschrift für Literatur und Linguistik* 104, 35-
- Starren M. (2001): *The Second Time, The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*, LOT, Utrecht.
- von Stutterheim C. (1986): *Temporalität in der Zweitsprache*. Mouton de Gruyter, Berlin.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- von Stutterheim C. (1988): Temporale Relationen in Lerner Sprachen. In Ehrlich & Vater (Eds) (1988) : *Temporalsemantik. Beiträge zur Linguistik der Zeitreferenz*, Niemeyer, Tübingen, 343-364.
- von Stutterheim C. (1991): Narrative and description: temporal reference in second language acquisition. *Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam
- von Stutterheim C. (1996): Der Ausdruck von Zeitkonzepten in fortgeschrittenen Lernervarietäten. *Zeitschrift für Literatur und Linguistik* 104 , 51-72.
- von Stutterheim C., Kohlmann U. (1998): Selective Hearer Adaptation. *Linguistics* 36-3, 517-549.
- Sun J. (2003): Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones?, *Marges linguistiques* 5, M.L.M.S. Editeur, Saint-Chamas. Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>
- de Swart H., Molendijk A. (2002): Le passé composé narratif: une analyse discursive de *L'étranger* de Camus. In Laca B. (éds.) *Temps et Aspect*, Presses Universitaires de Vincennes, 193-211.
- Tomasello M. (2003) : Introduction : Some Surprises for Psychologists. In Tomasello (éd.): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functionnal Approaches to Language Structure, vol.2*, Lawrence Erlbaum, Mahwah-London, 1-14.
- Thieroff R. (1992) *Das finite Verb im Deutschen. Tempus-Modus-Distanz*. Günter Narr, Tübingen.
- Vainikka A., Young-Scholten M. (1996) : Gradual Development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12, 7-39.
- Vasseur M.-T. (1995) : Qui guide qui quand on ne se comprend pas ? *Approche interactionniste de l'apprentissage de la compréhension dans la langue étrangère*, 369-385.
- Vasseur M.-T. (1999) : Dialogue et acquisition des moyens de la temporalité. In Bernini G., Giacalone-Ramat A. (éds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milan, 239-268.
- Vendler Z.(1967) : *Linguistics in Philosophy*. Cornell University Press, Ithaca.
- Véronique D. (1987): Reference to past events and actions in narratives in L2: insights from North African Workers' French. In Pfaff C.W. (éd.) *First and second language processes*, Newbury House, 254-272.
- Véronique D. (1990): Etude longitudinale de la construction d'un système d'expression de la temporalité en français par des apprenants arabophones. In Bernini G., Giacalone-Ramat A. (éds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milan, 269-291.
- Véronique D. (1992) : Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1, 5-35.
- Véronique D. (1994) : Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes : l'apprentissage en milieu social et la créolisation. In Py, B. (éd.), *L'acquisition d'une langue*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- seconde. Quelques développements théoriques récents*, (= *Bulletin suisse de linguistique appliquée*), 65-83.
- Véronique D. (2000) : Vers une redéfinition de la notion de progression : la contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. In Coste D., Véronique (éds.), *La notion de progression*, ENS Editions, Fontenay-Saint-Cloud.145-154.
- Vet C. (1980): *Temps, aspects et adverbess de temps en français contemporain. Essai de sémantique formelle*. Librairie Droz, Genève.
- Vet C. (1991): The temporal structure of discourse: setting, change and perspective. In Fleischman S., Waugh L.R.(éds.), *Discourse Pragmatics and the Verb*, Routledge, London-New York,
- Vet C. (2002): Les adverbess de temps: décomposition lexicale et « coercion ». In Laca B. (éd.) *Temps et Aspect*, Presses Universitaires de Vincennes,179-192.
- Vetters C. (1996) : *Temps, aspect et narration*. Rodopi, Amsterdam.
- Viberg, A. (2002) : Basic Verbs in Second Language Acquisition. In Noyau C. (éd.), *Acquisition des langues: nouvelles orientations*, (= *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII), 51-69.
- Vygotsky (1934): *Pensée et Langage*. Editions sociales, Paris.
- Walter (2003) Frontalunterricht. In Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen-Basel, 251-254.
- Weber M. (1920 / 1996): *Die protestantische Ethik und des „Geist“ des Kapitalismus*. Beltz Athenäum, Weinheim.
- Weinrich H. (1973): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart
- Weissenborn J. (2000) : Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In Grimm H.(éd.) *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 3, *Sprachentwicklung*, Hoprefe: Göttingen.
- Weist R. Wysocka H. Wytowska-Stadnik K. (1984): The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language* 11, 347-374.
- White L. (1996): Universal grammar and second language acquisition: Current trends and new directions. In William C., Bhatia T. (éds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York, 85-120.
- Wode H. (1993): *Psycholinguistik : eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, Hueber, München.
- Wong Fillmore L. (1976): *The second time around: cognitives and social strategies in second language acquisition*, Thèse de doctorat, Stanford University.

# Index des notions

## A

- Aboutissement, 76, 189, 191-193, 201, 332, 337, 341, 342, 345, 347-349, 352, 354, 359, 367, 389, 475
- Accord, 40, 49, 55, 57-61, 73, 75, 79-82, 89, 98, 108, 110, 112-113, 237, 256, 263, 300-301, 303-304, 325, 366, 369, 377, 380-381, 385, 391-393, 403, 406, 409, 411-413, 415, 419, 420-423, 425, 427, 432, 435, 444, 446-447, 452, 464, 465, 467, 470, 474, 476, 478
- Acquisition de L1, 20, 25, 37, 40, 91, 126, 160, 241, 373
- Acquisition de L2/LE, 16-18, 20, 22-25, 27-29, 32, 34, 36-38, 40, 42, 46, 48, 52, 61, 86, 95-96, 101, 106, 108, 118, 122, 128, 144, 160, 165, 174, 183, 372, 463, 480
- Acquisition de L3, 162
- Activités d'apprentissage, 17-18, 26, 52, 138, 157, 270, 297, 370-371, 374, 389, 392, 428, 445-446, 452, 460
- Adverbe temporel, 13, 175, 220, 229, 231-232, 308, 349, 351
- Anaphorique, 72, 176, 181, 184, 245, 247, 249, 322, 355, 447, 479
- Ancrage au passé, 7, 262, 264, 269, 271, 282, 311, 351, 479
- Anglais, 6, 17, 20, 30, 55, 60, 63, 83-85, 93, 98, 104, 109, 117, 123, 130-131, 139, 140-141, 149, 153-154, 160-164, 167-168, 172, 188-189, 197, 206-207, 212, 221, 224, 228, 235, 242, 252, 256, 263, 275, 298, 308, 353, 370, 392, 454, 473, 480
- Année (deuxième), 18, 118, 125, 143, 153, 220, 231, 247, 255-257, 259, 261, 265, 290, 311, 313-316, 319-320, 322-323, 335, 340-341, 343, 344-345, 348-352, 376-378, 394, 437, 463, 465-466, 474, 476
- Année (première), 18, 123, 143, 150, 231, 237, 240, 244-245, 250, 252, 255, 261, 308, 310, 313, 316-317, 320-323, 326, 329, 332-333, 339-340, 343-344, 362, 368, 370, 376-377, 378, 391, 431, 437, 464, 466, 470, 474, 477, 480
- Année (quatrième), 18, 124, 153, 214, 232, 234, 269, 272, 281, 290, 305, 310, 314, 321-322, 326, 329-332, 338, 350, 352-353, 357, 362, 368, 436, 458, 463, 470, 474, 477
- Année (troisième), 18, 93, 255, 257, 259, 268-269, 305, 309, 311, 314, 330, 338, 345-346, 349, 354, 429, 474
- Antériorité, 70, 72, 105, 164, 166-170, 173-176, 180-185, 195-196, 233, 235, 237, 252, 264, 304, 306-307, 311-312, 336, 355, 367-368, 433-434, 463, 472, 474-475, 478
- Aoriste, 90, 102
- Approche conceptuelle, 164-165, 183
- Approche fonctionnelle, 20, 40, 80, 91, 463, 480
- Approche formelle, 39, 41

Aspectualité, 74, 145, 159, 164, 166-169, 170-178, 180, 185-189, 192, 196, 200, 203-204, 210-211, 213, 215, 218, 221, 234, 255, 267, 297, 367, 475,  
Autonomie de l'apprenant, 136, 138, 431, 446

## **B**

Bootstrapping, 110  
Borrowing, 222, 233

## **C**

C'est, 242, 278  
Chunks, 48, 49, 89, 96, 109, 110, 150, 304  
Coercion, 167  
Communication, 16, 26, 31-32, 37, 40-41, 45, 51, 53, 84, 89, 106, 110, 123, 125, 129, 134-136, 139, 162-163, 165, 213, 217, 375-376, 384, 391, 422, 442, 445, 452-455, 458, 460-461, 467, 471, 481  
Conditions de production, 9, 19, 22, 41, 120, 122, 143, 151, 157, 297-300, 306, 313-314, 331, 368, 413, 419, 423, 426, 437, 445-446, 448-450, 471, 473  
Contexte acquisitionnel minimal, 3, 27, 36, 43-44, 157  
Contexte diagnostique, 145, 156, 287  
Contexte facultatif, 257, 262, 292, 346, 366, 451, 471  
Contexte obligatoire, 59, 145, 227, 257, 290, 292-293, 295, 298, 366, 368, 471, 478

## **D**

Déictique, 72, 176, 213, 247, 479

Développement lexical, 42, 69, 72, 235, 241, 252, 289, 290-291, 297, 300, 315-317, 320, 346, 350, 465, 466, 479  
Développement morphologique, 61, 85, 91, 97, 101-102, 234, 255, 257, 262, 270, 283, 289, 294, 301, 321  
Didactique des langues étrangères, 16-17, 21, 24, 27, 135  
Discours rapporté, 70, 72, 82, 166, 174, 242, 243-244, 246, 250, 258-259, 261, 264-266, 297, 313, 468, 470

## **E**

Ecologique, 16, 18, 160, 372  
Ecriture/écrit, 47-50, 53, 117, 138, 157, 213, 325, 378, 393, 406, 428, 438, 445, 448, 461, 464-465, 467, 473-474, 480  
Egressivité, 170, 367  
Evaluation, 31, 44, 46, 50-51, 53, 93, 121, 132, 157, 162-163, 213, 217, 377, 389, 453, 460-461, 480

## **F**

Feedback, 30, 36-37, 375, 396, 409, 413, 419, 444, 461  
Fiction, 21, 85, 144, 181, 254, 273, 298-299, 303, 314, 386, 422, 455, 473  
Flexion, 57-58, 60, 77, 80-81, 98, 106, 113, 155, 287, 300-303, 305, 320, 360, 361, 363, 380, 419, 446-447, 452, 474  
Foreignizing, 353  
Futur proche, 51, 220, 305, 408, 411

## G

Grammaire universelle, 36, 38-40, 43, 57, 79, 80

## H

Hypotaxe, 76, 251, 260, 292, 295

Hypothèse de l'aspect, 84-85, 91-92, 94-95, 366

Hypothèse du clivage, 107, 111, 116, 301, 304

Hypothèse du continuum, 101, 108, 116, 301

Hypothèse du discours, 91, 95

## I

Iconicité, 324, 329

Imparfait, 20, 73-74, 76, 78-79, 84-90, 92-96, 98-105, 108, 113-115, 117, 138, 146, 159, 170, 172, 178, 180, 185-189, 191, 193-195, 203, 207, 209, 213, 219-224, 226, 234, 255, 262, 264-265, 267-269, 277-284, 292-295, 298, 300, 305, 311-312, 314, 332, 354-361, 366-367, 371, 420, 429, 436-438, 441, 443, 451, 457, 463, 470, 472, 475, 477-479,

Imperfectivité, 75-76, 87-88, 90, 92-94, 96, 102-104, 169, 172, 180, 186, 188-189, 191-193, 195, 203, 209-210, 264-267, 274, 276, 278, 282-283, 285-286, 294, 297, 358-359, 366, 475

Inchoativité, 170, 188-189, 191, 195, 211, 352, 354, 367

Input, 22, 25-26, 28, 30-31, 36-37, 38, 42-44, 46, 52, 60, 83, 99, 106, 112, 211, 220, 255, 288, 304, 339, 360, 374-375, 429, 456, 460-461, 465, 469, 475

Interactions, 9, 29, 31, 52, 62, 121, 373, 418, 428, 452, 454, 456, 481

Itération, 13, 77, 170, 172, 176, 177, 188, 189, 191, 192, 194, 206, 211, 232, 233, 234, 304, 306, 308, 332, 333, 334, 340, 350, 351, 367, 468, 470, 471, 475

## J

Jeu, 21, 27, 49, 134, 147, 163, 187, 375, 385-387, 421, 431, 434, 454-455, 482

## L

Langue ressource, 154, 163, 210, 215, 222, 224, 228, 233, 252, 273-274, 287, 291, 300, 305, 321, 352-353, 473

## M

Macro-Contexte d'apprentissage, 12, 41, 46, 51-53, 55, 157, 458, 462, 465

Métalinguistique, 30, 32, 47, 49, 304, 399, 401, 404-405, 414, 416, 419, 444, 456, 461, 463, 469

Micro-contexte écologique, 41, 52

Micro-contexte expérimental, 12, 17-18, 28, 31-32, 41, 47, 51-53, 55, 85, 93, 120-121, 143-144, 147, 149-150, 157, 162, 181, 217, 223, 240, 297-298, 303, 372, 391, 395, 433, 436-437, 447, 459-460, 462, 470-473

Motivation, 36, 42-44, 51-52, 66, 103, 132, 148, 150, 370, 375, 436, 458

## N

Norme, 34, 49-50, 52, 132, 213, 375, 406, 413, 454-455, 461, 463, 468, 474, 477, 481

## O

Oralité seconde, 7, 287, 448-449, 467

## P

Parataxe, 184, 251, 260, 292, 295

Passé composé, 20, 56, 65, 72-73, 75-76, 78-79, 81, 84, 86-90, 92, 94-95, 98-105, 113-115, 117, 138, 146, 156, 159, 170, 178, 180-181, 184-186, 187, 189, 191, 193-195, 203, 207, 209, 212-213, 219-224, 226-227, 234, 247-248, 253-258, 262-283, 290-296, 300, 304, 305, 311-314, 322, 330-332, 335-339, 345-349, 351-361, 366-368, 378, 389, 392, 394-411, 414-417, 420-421, 423-424, 426-439, 441, 443, 447-448, 451, 452, 454-455, 457, 463, 465, 467-468, 470-476, 478-479

Passé composé (extension du domaine du), 262, 292, 368, 475

Passé composé défectif, 221, 277, 296, 313-314, 419, 423, 428, 435, 472, 474, 479

Perfectivité, 75-76, 87-88, 90, 92, 94, 103, 156, 169, 172, 180, 186, 188, 191-194, 202-203, 206, 209-210, 213, 264-267, 273, 276-277, 279-280, 285-286, 292, 294, 297, 358-359, 366-367, 439, 475

Phase, 69-70, 77, 107-112, 116, 162, 166, 182, 231-235, 268, 301, 306, 309, 332, 367, 368-369, 456, 478-479

Plus-que-parfait, 74, 86, 89, 98, 114-115, 117, 146, 184, 219-220, 223, 234, 283, 305, 311-312, 314

PNO, 70, 72, 324, 329

Progression d'enseignement, 49, 105, 138, 146, 218, 221, 228, 237, 251, 255, 448, 466, 476

Proto-aux, 77-78, 166, 333, 353-354

Proto-cop, 77-78, 166, 182, 242, 245

Proto-typique, 90, 94-96, 99, 104

Pseudo-longitudinal, 92, 124-125, 149, 163, 231

## Q

Quaestio, 294-295, 324, 325, 366

## R

Raison graphique, 50, 157, 457

RAL, 41, 91, 102, 126, 372-375,

Répertoire minimal, 237, 478

## S

Situation de communication, 41, 51, 91, 418, 426, 445, 450, 467

Stade de développement, 57-59, 64-65, 67-79, 83, 87, 89, 91, 100, 107, 109, 112-113, 125, 146, 149, 226-227, 230-231, 238, 240-242, 245-246, 248, 251-252, 254-255, 257, 262, 264, 268, 270, 274, 276, 284, 290-291, 293-296, 300, 304, 307, 313, 315-317, 320-321, 324, 326, 329-330, 333, 339-340, 345, 347-350, 352-353, 355, 357, 359, 363-364, 366, 369, 378, 391-393, 398, 408, 422, 436-439, 442, 446, 473, 477-479

Subordination, 57, 77-79, 114, 174, 184, 207, 243, 250-251, 254, 257-262, 287, 290-292, 294-295, 297, 299-300, 321-323, 326, 329, 368, 468, 470, 479

Succession, 70, 121, 176-177, 184, 206, 231-235, 238, 245, 247, 255, 306, 332-334, 337, 340-341, 343-344, 348, 351, 367, 470-471, 474

Succession simple, 332-337, 340-341, 367

Surgissement, 260, 275, 332, 334, 337, 340, 343-345, 348-349, 351-352, 354, 367, 475

## V

Variété de base, 76

Verbe de dire, 242, 244, 325, 369

Verbe non fléchi, 69, 107, 110, 113, 116, 155, 221, 224-226, 228, 234, 245, 255, 262, 283-286, 292, 294, 296, 300, 305, 306-356, 360-361, 363-364

Verbes d'activité, 93, 96

Verbes d'état, 90, 93-96, 98, 115, 267, 274, 280

Verbes irréguliers, 60, 112, 131, 138, 179, 220, 222, 287, 294, 315, 320, 360-362, 402, 427

Verbes modaux, 90, 93, 200, 269, 295





# ANNEXES

## ANNEXE 1- La fiche lexicale

Cette fiche a été distribuée dans une version recto-verso au moment de la visualisation de l'extrait de film des *Temps Modernes*.

### Un petit film

<i>Einsam und hungrig</i>	Seule et affamée
<i>Sie hat ein Brot gestohlen</i>	Elle a volé un pain
<i>Nein, sie war es nicht, ich war es</i>	Non, ce n'est pas elle, c'est moi
<i>Es war das Mädchen, nicht der Mann</i>	C'est la fille, pas l'homme
<i>Erkennen sie mich nicht, ich bin der Mann mit dem Brot</i>	Ne me reconnaissez vous pas, je suis l'homme avec le pain
<i>Das ist deine Chance zu fliehen</i>	C'est l'occasion de fuir
<i>Wo wohnst du ?</i>	Tu habites où ?
<i>Nirgendwo und überall</i>	Nulle part et partout
<i>Kannst du Dir vorstellen wir seien in so einem Haus</i>	Peux tu nous imaginer dans une maison comme ça ?
<i>Zehn Tage später</i>	Dix jours plus tard
<i>Ich habe eine Überraschung für dich : ich habe unser Haus gefunden</i>	J'ai une surprise pour toi : j'ai trouvé notre maison
<i>Wie im Paradies</i>	Comme au paradis

---

Seule et affamée  
*Einsam und hungrig*

Elle a volé un pain  
*Sie hat ein Brot gestohlen*

Non, ce n'est pas elle, c'est moi  
*Nein, sie war es nicht, ich war es*

C'est la fille, pas l'homme  
*Es war das Mädchen, nicht der Mann*

*Etw. stehlen*

Voler qc

*Ich bin es (gewesen)*

C'est moi

*Sie ist es (gewesen)*

C'est elle

<i>Im mitnehmen</i>	Emmener qc
<i>Der Bäcker</i>	Le boulanger
<i>Die Dame</i>	La dame
<i>Der Polizist</i>	L'agent de police
<i>Essen</i>	Manger
<i>Hunger haben</i>	Avoir faim
<i>Das Gericht</i>	Le plat
<i>Viele Gerichte</i>	Beaucoup de plats
<i>Die Kasse</i>	La caisse
<i>Er hat kein Geld</i>	Il n'a pas d'argent
<i>Ein Kiosk</i>	Un kiosque

Vous ne me reconnaissez pas, je suis l'homme avec le pain  
*Erkennen sie mich nicht, ich bin der Mann mit dem Brot?*

<i>Die Leute</i>	Les personnes
<i>Im den Platz überlassen</i>	Laisser la place à qn
<i>Weinen</i>	Pleurer
<i>Ein Unfall</i>	Un accident
<i>Am Boden liegen</i>	Etre par terre
<i>Im einen Schlag geben</i>	Donner un coup à qn

C'est l'occasion de prendre la fuite  
*Das ist deine Chance zu fliehen*

Tu habites où ?  
*Wo wohnst du ?*

Nulle part et partout  
*Nirgendwo und überall*

Tu peux nous imaginer dans une maison comme ça ?  
*Kannst du Dir vorstellen wir seien in so einem Haus*

<i>Ihren Mann küssen</i>	Embrasser son mari
--------------------------	--------------------

Dix jours plus tard  
*Zehn Tage später*

<i>Sie treffen sich wieder</i>	Ils se retrouvent
--------------------------------	-------------------

J'ai une surprise pour toi: j'ai trouvé notre maison  
*Ich habe eine Überraschung für dich : ich habe unser Haus gefunden*

<i>Im etw. zeigen</i>	Montrer qc à qn
-----------------------	-----------------

Comme au paradis  
*Wie im Paradies*

## ANNEXE 2- Le questionnaire

Ce questionnaire a été distribué à la mi-juillet 2001, c'est-à-dire à la fin de l'enquête. Hormis le titre et l'intertitre, au milieu du document, tout le texte était en allemand. Nous en proposons ci-dessous une traduction.

### Questionnaire

In meiner Untersuchung geht es um Spracherwerb. Aber Französisch ist bestimmt nicht die erste Sprache, die Du lernst. Von der Geburt an fängst es an mit Sprachenlernen. Und heute ist es mit Französisch nur eine Fortsetzung dieses Prozesses. Deshalb ist es wichtig für mich, ein bisschen mehr über Deine Geschichte mit Sprachen zu erfahren. Ich danke Dir im voraus.

*Dans ma recherche, je m'intéresse à l'acquisition de langue. Le français n'est certainement pas la première langue que tu apprends. Apprendre une langue ça commence à la naissance et aujourd'hui, avec le français, ça ne fait que continuer. C'est pourquoi j'aimerais en savoir un peu plus sur ton histoire avec les langues. Je te remercie d'avance.*

Name :

*Nom :*

Vorname

*Prénom*

Geburtsdatum

*Date de naissance*

Welche Sprache(n) hast Du als Kind zuhause gelernt ?

*Quelle(s) langue(s) as tu apprise(s) à la maison quand tu étais petit(e)?*

Welche Sprache(n) sprichst Du heute aktiv ausserhalb der Schule (ich meine sowohl zuhause als im Freundeskreis oder mit Verwandten)

*Quelles(s) langue(s) parles-tu activement en dehors de l'école (je veux dire aussi bien à la maison qu'avec tes amis ou la famille)*

Hast Du vielleicht (ausser englisch und französisch) noch andere Sprachen gelernt?

*As-tu peut-être appris (à part l'anglais et le français) encore d'autres langues ?*

Welche Sprachen sprechen Deine Eltern ?

*Quelles langues parlent tes parents?*

Haben Deine Eltern in der Schule oder später Sprachen gelernt? Wenn ja, welche?

*Est-ce que tes parents ont appris des langues, à l'école ou plus tard ? Si oui, lesquelles ?*

A propos du français

Mit welchem Alter ou wo hast Du angefangen, französisch zu lernen?

*A quel âge et où as tu commencé à apprendre le français?*

Hast Du zufällig die Gelegenheit, manchmal ausserhalb der Schule Französisch zu sprechen, zu hören?

*As tu par hasard l'occasion de parler français ou d'entendre du français en dehors de l'école?*

Ist es dir schon mal passiert, einige Tage in einer französischen Umgebung zu verbringen?

*T'est-il déjà arrivé de passer quelques jours dans un environnement français?*

Was gefällt Dir an dieser Sprache ? Und was gefällt Dir nicht?

*Qu'est-ce qui te plaît dans cette langue ? Qu'est-ce qui ne te plaît pas ?*

Gibt es noch was Wichtiges in Bezug auf Dich und die Sprachen, was ich zu fragen vergessen habe, und was Du für wichtig hältst?

*Il y a-t-il une chose concernant les langues et toi que j'aurais oubliée et que tu considères comme importante?*

## ANNEXE 3- Les récits oraux

Nous reproduisons ci-dessous les récits oraux tels qu'ils ont été codés sous le format CHAT de CHILDES. Ces récits ont été enregistrés sur supports numériques, *Mini Disc*, que nous tenons à disposition. Les conventions de transcription des données figurent au chapitre 3, section 4.1. Pour chaque récit, nous soulignons en gras la mention de l'informateur afin de faciliter leur repérage.

### 1. Première année d'apprentissage

@Begin

@Participants: INV éric investigator, NIN Nino learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 1 track 2

\*INV: alors Nino raconte moi le petit film s'il te plaît.

\*NIN: e euh ja@s eum <en monsieur euh ach ne ne also> [/] <une> [/] une madame elle seule et a+faim+mé et eu elle a vole en pain.

\*INV: hm hm.

\*NIN: et le pp police oder?

\*INV: oui la police.

\*NIN: euh eum ja@s fff hu hm mais le monsieur.

\*INV: oui.

\*NIN: et+depuis hm une madame sé [:=? say c'est] u eu ja c'est la fille pas l'homme.

\*INV: c'est la fille pas l'homme d'accord hm hm.

\*NIN: puis euh et+depuis elle <aim> [/] aimer le madame.

\*INV: aah.

\*NIN: ja@s hm pff depuis charlie chaplin oder?

\*INV: hm hm.

\*NIN: va tu euh ne@s va sur le kioske.

\*INV: oui.

\*NIN: et euh et et ja@s i et raucht@s.

%sit: tourne une feuille

\*INV: ah il fume.

\*NIN: Charlie Chaplin et dame um ja@s euh l'occasion <et elle bff> [/] et il pff est sur une bank oder?

\*INV: oui ah sur un banc.

\*NIN: <et demander> [/] et demande euh und euh dix+jours+plus+tard euh.

\*INV: hm hm.

\*NIN: le madame euhm euh ja sé [:=? say c'est] j'ai une surpra pour toi je trouve notre maison.

\*NIN: et.

\*INV: d'accord.

\*NIN: Charlie Chaplin sé [:=? say] comme au paradis.

@End

@Begin

@Participants: INV cyrille investigator, **MIK** Mike Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 2 track 2

\*INV: alors Mike raconte moi le film.

\*MIK: ok.

\*INV: tu regardes ou tu ne regardes pas ça va d'accord?

\*MIK: lé garçon il rate+de lé fille et eum il fille euh vole un pain.

\*INV: ouais.

\*MIK: et lé garçon eum eum eum il sah@s [:=g vit].

\*MIK: il dit non <c'est> [/] ce n'est pas elle c'est moi.

\*INV: oh.

\*MIK: et il eum lé fille eu eum sé [:=? say c'est] l la fille pas la  
homme eum et eum <lé lé> [/] lé file eu elle <donner> [/] donner  
pour luiss et <lé eu> [/] lé garçon dans le police oui et eu lé  
fille dit ne me reconnaisse vous pas je suis lomme avec le pain.

\*INV: hm et <lé eu> [/] lé fille dit oui oui eum lé fille eu lé garçon  
dit c'est l'assasin l.

\*INV: l'occasion.

\*MIK: l'occasion.

\*INV: oui.

\*MIK: de fuire et.

\*INV: il y a la police fuire mais la police dit stop.

\*MIK: oui eu fille eu eu eum so@s.

\*INV: pousse.

\*MIK: oui oui et lé garçon sé [:=? say c'est] l'occasion de fuire et les  
filles eum eul elle va et lé garcon le garçon eum <va> [/] va aussi.

\*INV: d'accord.

\*MIK: lé fille demande tu habites ou.

\*INV: ouais.

\*MIK: et eu <lé> [/] lé fille dit eu nulle part et partout.

\*INV: hmhm.

\*MIK: et <lé eum> [/] lé garçon eum il dit peux tu nous imaginer dans une  
maison comment ça.

\*INV: hmhm.

\*MIK: <et lé fille eu> [/] et lé fille dit oui.

\*INV: hmhm.

\*MIK: eu <dix> [/] dix+jours+plus+tard lé fille dit j'ai une surprise  
pour toi j' ai trouve notre maison ils eu vont <dans lé> [/] dans  
lé maison et lé fille dit comme au paradis.

\*INV: super j'ai tout compris mais Mike une chose la fille vole le pain  
la fille va avec la police mais le garçon qu'est ce qu'il fait après?

\*MIK: il eu il.

\*INV: pousse.

\*MIK: oui oui il pousse aussi il va.

\*INV: il va où?

\*INV: et la fille quand elle vole le pain elle est où?

\*MIK: hm.

\*INV: elle est dans la rue?



\*MIK: oui oui.  
@End

@Begin

@Participants: INV éric investigator, **MAY** May-Sahra Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 1 track 1

@Comment: usage intéressant des articulatoires alors maintenant

\*INV: je t'écoute May+Sahra.

\*MAY: c'est une médame et un méssieur ce monsieur hm Charlie  
Chaplin.

\*INV: oui.

\*MAY: euh <lam> [//] <la médame euh> [/] la médame ## a  
# elle a faim.

%sit: bruits de feuille

\*INV: ah d'accord.

\*MAY: euhm <elle em (rire)> [//] elle a faim et euh (soupir) eum.

\*INV: oui elle a faim.

\*MAY: euh eum.

\*INV: alors qu'est ce qu'elle fait?

\*MAY: euh il fait une baguette <dans l"épiceri èhhh> [//] dans un  
magasin.

\*INV: oui.

\*MAY: et et c'est(soupir) <les persons> [//] un person roegarde.

\*INV: ah d'accord.

\*MAY: ja@s eh alors <la dame euhm euh euhm> [/] la dame <vole> [/] vole une  
baguette.

\*INV: ah d'accord.

\*MAY: l'agent de police.

(interruption de l'enregistrement)

\*INV: attends d'accord la police emmène la dame.

\*MAY: euhm la dame vole en pain.

\*INV: oui.

\*MAY: eum <la> [//] <le messieur> [/] <le messieur euh non euhm etre  
non> [//] le monsieur c'est moi eum le monsieur l'ager de police  
<aimer> [//] aime la dame.

\*INV: d'accord.

\*MAY: ja@s eum les personnes regardent.

\*INV: oui.

\*MAY: maintenant la dame etre par terre avec le monsieur.

\*INV: d'acorrd hm hm.

\*MAY: sso@s hem ja@s les persons <regardent euh regardent euh> [//] regardent  
ça (pousse) l'agin de police eum aime le messieur parc'que il <sé>  
[/] sé [:=? say] mhmh sé [:=? c'est] moi.

\*INV: d'accord.

\*MAY: sso@s eum maintenant une dame euhm euhm/ euh c'est la fille pas  
l'homme ja@s.

\*INV: d'accord.

\*MAY: ja@s euh ja@s maintenant le messieur euhm a faim il a faim et  
beaucoup de plat il a faim eum ja@s il  
interruption de l'enregistrement.

\*INV: donc il n'a pas d'argent hm hm.

\*MAY: ok euh le monsieur n'a pas d'argent et l'agén de police euh  
 èmener le monsieur et le madame.

\*INV: ah d'accord/ensemble hm hm.

\*MAY: ehm bon eum le monsieur eum <laisse> [/] laisse la place à la madame  
 <dans> [/] dans un eum (soupiiiiirs) la madame ou les filles  
 <pleure> [/] pleure et le monsieur il dorme en coupe à l'agent de  
 police ja@s oui l'agent de police ètre par terre.

\*INV: ah d'accord.

\*MAY: maintenant <la madame et les> [//] la madame et le monsieur eum <a  
 ne@s> [//] <ont> [/] ont <assi> [//] assident le monsieur crie  
 c'est l'oossassion de <prende> [//] pende la <fite> [//] fouite.

\*INV: d'accord.

\*MAY: <la madame eum non> [/] la madame crie tu  
 habites où et maintenant le monsieur noulle part et partout.

\*INV: ah d'accord.

\*MAY: euh dix+jours+plus+tard eum le monsieur et les madame se retrouve.

\*INV: oui se retrouvent.

\*MAY: se retrouvent and la madame crie j'ai une surprise pour toi je trouve  
 notre maison eum elle montre un autre maison.

%sit: interruption enregistrement

\*MAY: elle demande tu peux nous imaginer dans une maison comme ça et  
 se le monsieur crie oui oui oui.

\*INV: ah.

\*MAY: euhm comme au paradis il habite euh  
 <dans> [/] dans un maison ja@s.

\*INV: c'est fini?

\*MAY: c'est fini.

@End

@Begin

@Participants: INV éric investigator, **MAT** Matthias Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD track

\*INV: je t'écoute raconte moi le petit film s'il te plait.

\*MAT: mh mh eum c'est un film avec charlie chaplin eum <il euh ouhou  
eum n (silence) eum> [//] <un> [/] un fille ahaha ah vole en  
baguette <et charlie chap> [//] et <elle> [/] elle va à charlie  
chaplin et la police.

\*INV: oui.

\*MAT: eum mh mh mh non euh la police eum also@s ## mh.

%com: pincement de lèvres

\*INV: oui qu' est ce qu' elle fait la police.

\*MAT: la police dit à la fille.

\*INV: oui.

\*MAT: eum <elle a> [/] elle a vole la baguette.

\*INV: oui.

\*MAT: et charlie chaoplin dit non ce n'est pas elle c'est moi.

\*INV: d'accord.

\*MAT: et la police euh mh mh.

\*INV: ouais.

(interruption enregistrement)

\*INV: alors il dit ce n'est pas elle c'est moi charlie chaplin et après?

\*MAT: mh mh also la police émène charlie chaplin et euh en fille dit eum  
c'est la fille pas lom.

\*INV: d'accord.

\*MAT: et la police eum émène la fille.

\*INV: ah d'accord.

\*MAT: mh eum man@s [:=g zut] charlie chaplin va ne@s.

\*INV: oui il va ou dans un magasin ?

\*MAT: oui eum <et il euh> [/] et il.

\*INV: qu'est ce qu'il fait.

\*MAT: il euh mh pfff.

\*INV: il vole?

\*MAT: oui il vole <un eum> [/] un cigare.

\*INV: ah d'accord.

\*MAT: <et> [/] et la police émène il.

\*INV: ah d'accord.

\*MAT: et eum <dans le dans le> [/] dans le car et euh.

\*INV: oui dans la voiture.

\*MAT: euh e <la fille euh euhm> [/] la fille mm euhm.

\*INV: oui qu'est ce qu'elle fait qu'est ce qu'elle.

(interruption enregistrement)

\*INV: oui donc dans la voiture de police.

\*MAT: mhmh.

\*INV: la fille.

\*MAT: <la fille mh> [/] <la fille euhm eum also@s mh> [//] la fille four.

\*INV: oui d'accord.  
\*MAT: <et> [/] et aussi Charlie Chaplin.  
\*INV: d'accord.  
\*MAT: et il dit eum c'est l'ossasion de fuir <et> [/] et il fuire.  
\*INV: d'accord mm mm.  
\*MAT: Charlie Chaplin dit tu habites ou et elle dit noulle part et  
partout et peux tu nous imaginer dans une maison comme ca Charlie  
Chaplin dit et elle dit oui.  
%com: discours rapporté cf intonation  
\*INV: oui.  
%sit: qq veut entrer dans la salle  
\*INV: vas y continue et elle et elle dit.  
\*MAT: et elle dit.  
\*INV: donc elle dit oui.  
\*MAT: dix+jours+plus+tard <elle> [/] elle trouve la maison et elle dit c'est  
comme à <par> [/] paradis euhm et ja@s c'est fini.  
\*INV: d'accord très bien merci beaucoup.  
@End

@Begin  
 @Participants: INV cyrille Investigator, SAS Saskia Learner  
 @Date: 09-may-2001  
 @Tape location: MD 1 track 1  
 \*INV: super alors Saskia tu t'appelles Saskia hein raconte moi le film.  
 \*SAS: hum d'accord hm c'est une madame  
       <elle> [/] elle est seule et a+ffa+mié.  
 \*INV: ouais.  
 \*SAS: alors lie euh voule un pain.  
 \*INV: hm hm.  
 \*SAS: et euh hm <wie sagt man denn dass sie wegläuft also> [:=g comment est  
       ce qu'on dit qu'elle s'enfuit].  
 \*INV: elle le hm elle part.  
 \*SAS: elle part  
       <et> [/] et Madame ze messieur euh arrive.  
 \*INV: oui.  
 \*SAS: non ce n'est pas elle c'est moi heum wie sagen?  
 \*INV: dit.  
 \*SAS: <dit genau eum> [/] dit un meussieur  
       alors <un messiers euh> [//] un autre messieurs dit c'est la  
       fille <pas l'homme lzhomme> [/] pas l'homme.  
 \*INV: ouais ouais très bien.  
 \*SAS: euh né mé reconnaissez vous pas je suis l'homme avec le pain dit  
       le messieur.  
 \*INV: hm hm.  
 \*SAS: euhm.  
 \*INV: quand il dit ne me reconnaissez vous pas je suis l'homme avec le pain il est où?  
 \*SAS: euhm <wo er ist> [:=g où il est] euhm euhm chez la madame.  
 \*INV: dans la rue?  
 \*INV: d'accord.  
 \*SAS: (long) heum(rires) <was heisst denn Polizei> [:=g comment on dit  
       polizei]?  
 \*INV: la police.  
 \*SAS: la police euhm apporte <le m> [/] <le madame> [//] la madame et le  
       monsieur.  
 \*INV: ah ah.  
 \*SAS: et was heisst auto?  
 \*INV: la voiture.  
 \*SAS: la voiture heum dans la voiture.  
 \*SAS: le monsoeir dit tu habites où (rires).  
 \*INV: oui.  
 \*SAS: la madame dit nulle part et partout.  
 \*SAS: et le monsieur dit peux tu nous mager dans une maison comme ça?  
 \*INV: hm hm.  
 \*INV: parc' ils sont dans une maison?  
 \*INV: ah d'accord.  
 \*SAS: na non non non euh <ils ils ils> [/] ils sont un excidu <et> [/]  
       et <ils> [/] ils sont par terre.  
 \*INV: ahhh.  
 \*SAS: euh et le ham le police monsieur est par terre aussi  
       et le monsieur donne un coup à la police monsieur (rires).

\*INV: ah d'accord.  
\*SAS: et et alors le monsieur et la madame.  
\*INV: hm hm.  
\*SAS: fliehen also.  
\*INV: ah partent.  
\*SAS: partent.  
\*INV: ah d'accord.  
\*SAS: diss+jours+plus+tard.  
\*INV: oui.  
\*SAS: arrive la madame.  
\*INV: oui.  
\*SAS: et dit j'ai une <surpraille> [/] surprise?  
\*INV: oui.  
\*SAS: pour toi je trouve notre maison  
    <euh le monsieur euhm euhm> [/] le monsieur euhm.  
\*INV: il est content?  
\*SAS: alors le monsieur et le madame arrive euh dans la m maison et comme au  
    paradis.  
\*INV: c'est fini?  
\*SAS: hm  
@End

## 2. Deuxième année d'apprentissage

### 2.1. Groupe 2'

@Begin

@Participants: INV éric investigator, **NAD** Nadine learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD track

\*INV: allons+y raconte moi le petit film s'il te plaît.

\*NAD: oh euh jé vois.

\*INV: hm hm.

\*NAD: ne@s je vois?

\*INV: oui.

\*NAD: je vois une film eum le titre est seul et affamé.

\*INV: hm hm.

\*NAD: <et> [/] et dans le film il y a <on hm> [/] <on Gott eh hm hm> [//]  
un lôme.

\*INV: oui.

\*NAD: et <il> [/] il aime hm une fille.

\*INV: oui.

\*NAD: et il la fille hm est a <une une> [//] en pain et lôme sé [:=?  
c'est say] il a un pain et le police.

\*INV: oui.

\*NAD: police va avec lôme à une voiture.

\*INV: hmhm.

\*NAD: et <ah mein Gott> [:=g oh mon Dieu] et l la fille a au voiture aussi  
et em <vous> [/] vous a une losation de <foi> [/] fuire et hm <va  
au et eh ne> [//] et diss+Tage <Tage> [/] Tage.

(interruption enregistrement)

\*INV: donc dix jours après la fille trouve une maison.

\*NAD: oui et elle montre la maison à lôme et oui il dit comme au paradis.

\*INV: d'accord très bien j'ai tout compris alors simplement je juste tu as  
dit euh ils sont dans la voiture.

\*NAD: oui.

\*INV: et après ils fuient c'est l'occasion de fuire et après?

\*NAD: et+après <ils font une> [/] <ils font une> [/] ils <dit> [//] disent  
et devant une maison et il dit à la fille hm tu ne tu habites ou  
et elle dit <elle n'é [:=? est a] pas une> [//] elle n'a pas une  
maison elle habite euh à la rue.

\*INV: hm très bien elle habite à la rue.

\*NAD: et <il dit> [/] il dit <nous non> [//] <nous> [//] peux tu nous  
imaginer.

\*INV: oui.

\*NAD: imaginer.

\*INV: imaginer.

\*NAD: imaginer dans une maison comme ça et elle trouve la maison une eh <was



heisst> [:=g comment on dit] xxx oui un petit maison.  
@End

@Begin

@Participants: INV éric investigator, ASL Asleem learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD track

\*INV: raconte moi le petit film s'il te plait.

\*ASL: eum d'abord eum une fille eum et eum elle a fèm et <elle> [/]  
elle eum un+moment.

\*INV: oui oui tu peux prendre la feuille de  
vocabulaire.

\*ASL: et elle a volé un pain puis <elle> [/] eum (gémissement) elle eum va.

\*INV: elle part.

\*ASL: elle part et tombe sur Charlie Chaplin homme.

\*INV: oui.

\*ASL: <euh une dame> [/] euh une dame elle dit à le homme qui fait le pain.

\*INV: le boulanger.

\*ASL: oui une fille vole un pain.

\*INV: oui très bien.

\*ASL: eum mais charlie Chaplin dit euh je eum vole le pain eum ne@s euh  
(gémissement) la fille eum (gémissement)also@s je vole le pain <le fille>  
[/] la fille eum (soupir) c'est difficile.

\*INV: ca va je comprends charlie chaplin dit je vole le pain.

\*ASL: mais je ne raconte pas que la fille euh (gémissement) euh elle  
vole le pain je ne raconte.

\*INV: d'accord d'accord donc charlie chaplin dit ça.

(interruption de l'enregistrement)

\*ASL: can I say this in english because I can't.

\*INV: non non c'est bien et xx voiture de police.

\*ASL: that the car have to come to to the restaurant because he have to  
go eum.

\*INV: en français s'il te plait.

\*ASL: oui mais.

\*INV: simple.

(interruption)

\*ASL: dans le voiture ils sont euh non eum là il y a beaucoup de  
personnes.

\*INV: oui très bien.

\*ASL: eum un+ou+deux+minutes+après eum <une fille eum> [/] <une fille eum>  
[/] une fille arrive et Charlie Chaplin laisse la place à la fille  
eum la fille eum eum qu'est ce que c'est en français.

%sit: fait le geste

\*INV: se lever?

\*ASL: oui et <elle> [/] elle va à le police eum il (soupirs).

\*INV: oui très bien.

\*ASL: il euh (soupirs/rires).

\*INV: donc ils vont à la police charlie chaplin et la fille?

\*ASL: et la fille et ils (soupir).

\*INV: ils partent?

\*ASL: ils partent le police et.  
@End

@Begin

@Participants: INV cyrille investigator, **BEN** Benjamin learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD track

\*INV: alors raconte moi.

\*BEN: elle vole un pain et (soupir) em <elle> [/] elle pfff.

\*INV: et après?

\*BEN: sie@s werden@s erwischt@s irgendwie@s.

\*INV: pardon elle vole un pain et?

\*BEN: et ## erwischt@s?

\*INV: elle est arrêtée.

\*BEN: arrêtée <et il aider> [/] <et il> [/] et elle est à la auto  
de police.

\*INV: oui d'accord qui c'est c'est qui il et elle.

\*BEN: weiss@s ich@s nicht@s.

\*INV: c'est des enfants?

\*BEN: non c'est des hmhm.

\*INV: c'est des adultes?

\*BEN: ja@ genau@s des adultes.

\*INV: ah d'accord un homme et une femme c'est ça?

\*BEN: hm?

\*INV: c'est un homme une femme vole un pain et après elle va à la  
police?

\*BEN: à la police auto.

\*INV: dans la voiture de police?

\*BEN: dans la voiture de police.

\*INV: ah d'accord.

\*BEN: et il le voiture de police a une assident et les deux adoultres  
fliegen@s raus@s rausfliegen@s?

\*INV: prennent la fuite de la voiture de police  
et <il euh> [/] il euh pfff scheise@s.

\*INV: qu'est ce qu'ils font après?

\*BEN: ils wegrennen@s.

\*INV: ils partent ils courent.

\*BEN: ils partent et après il poser.

\*INV: oui.

\*BEN: à la rasen@s rasen@s?

\*INV: euh sur l'herbe.

\*BEN: sur <l' arbe > [/] l' herbe et il voir.

\*INV: oui oui.

\*BEN: il voir une famille dans une maison  
et <il> [/] ## il pose des questions à le fèm.

\*INV: ouais ouais.

\*BEN: et il <fragen@s> [/] <fragen@s> [/] fragen <il> [/] il.

\*INV: il demande.

\*BEN: il demande ob@s eum.

\*INV: qu'est ce qu'il demande?

\*BEN: il demande euh habite à une maison also@s.

\*INV: ouais oui.

\*BEN: et diss+jours+après eum il trouve eum also@s sie@s finden@s  
sich@s wieder@s auf@s der@s strasse@s.  
\*INV: euh ils se retrouvent.  
\*BEN: ils se retrouvent dans la rue et <elle elle elle> [/] <elle montre>  
[/] elle montre him@s - \_ was@ heisst@s him?  
\*INV: elle lui montre.  
\*BEN: elle lui montre <une> [/] une maison  
ah ah d'accord.  
\*BEN: et <il> [/] <il trouve> [/] il trouve la  
maison très paradiss oder@s so@s.  
@End

@Begin  
 @Participants: INV cyrille investigator, **HIL** Hilal Learner  
 @Date: 16-may-2001  
 @Situation: at school in the teacher's smokerroom  
 @Tape location: MD 3 track 2  
 \*INV: raconte moi le film.  
 \*HIL: oui.  
 \*INV: hmhm.  
 \*HIL: ah d'accord les filles.  
 \*INV: ouais.  
 \*HIL: va <à m> [/] à Bäckerei.  
 \*INV: une boulangerie.  
 \*HIL: hm oui va à boulangerie et a faim.  
 \*INV: hmhm.  
 \*HIL: hm et elle n'a pas Geld@s.  
 \*INV: euh.  
 \*HIL: em monney@s.  
 \*INV: d'argent.  
 \*HIL: em elle n'a pas d'argent et <elle e> [/] elle klauen.  
 \*INV: elle vole.  
 \*HIL: ah elle veule <un> [/] <une brot un bro non> [/] brot.  
 \*INV: une baguette un pain.  
 \*HIL: un pain.  
 \*INV: oui ouais ouais.  
 \*HIL: et <e m a madame> [/] une madame e f non <sehen> [/] sehen elle regarde.  
 \*INV: oui.  
 \*HIL: et elle raconter à policier et eum <elle les filles> [/] la fille va schnell.  
 \*INV: vite.  
 \*HIL: em elle va vite.  
 \*INV: mm.  
 \*HIL: euh eum et <un un garçon> [/] c'est un garçon.  
 \*INV: mm.  
 \*HIL: oui euh non non le blange dans la boulangeriee un monsieur et la madame raconter à monsieur et le monsieur raconter à policier.  
 \*INV: ah ah.  
 \*HIL: oui?  
 \*INV: mm.  
 \*HIL: le policier est le monsieur et madame va vite eum et als als?  
 \*INV: euh quand.  
 \*INV: quand euh <le> [/] la fille va vite elle stolperte@s stolpern@s?  
 \*INV: euh.  
 \*HIL: so stolpern@s runterfallen@s.  
 \*INV: ah elle tombe.  
 \*HIL: oui elle tombe hm <à hm> [/] à un garçon.  
 \*INV: ah.  
 \*HIL: oui et le garçon em em em sagen@s <was heisst noch mal sagen> [:=g comment on dit sagen déjà] ?  
 \*INV: dit.

\*HIL: oui le garçon dit em em <à la policier> [/] à la policier je fais je  
<was heisst noch mal klauen> [:=g comment on dit klauen déjà]?

\*INV: je vole.

\*HIL: je vole em la baquette oui?

\*INV: ouais ouais.

\*HIL: et le policier <was heisst festgenommen> [:=g comment on dit  
festgenommen] ?

\*INV: arrête.

\*HIL: rate?

\*INV: arrête.

\*HIL: arrête euh le garçon et le policier et la garçon va et la madame  
quand sehen.

\*INV: elle voit.

\*HIL: quand <elle voit> [/] elle voit et dire non c'est n'est pas le garçon  
c'est la fille.

\*INV: ah ah.

\*HIL: garçon non le mousieur dou l boulangerie va vite et dire à la  
policier ce n'est pas le garçon c'est <le fille> [/] la fille.

\*INV: ah ah.

\*HIL: et le policier eum apporter.

\*INV: mm.

\*HIL: la fille et le garçon va à cafétéria.

\*INV: mm.

\*HIL: oui?

\*INV: oui ouais ouais.

\*HIL: à cafeteria et elle em il <manger> [/] mange euh essen il mange  
<sehr@s viel@s> [:=g beaucoup] eum il mange <deux tablettes> [/]  
deux <tablettes> [/] baquettes et.

%sit: fait un geste en l'air.

\*INV: hei hein beaucoup.

\*HIL: beaucoup et beaucoup.

\*INV: d'accord.

\*HIL: hein et il a <bezahlen noch mal> [:=g bezahlen encore une fois]?

\*INV: payer.

\*HIL: il ne payer pas.

\*INV: hmhm.

\*HIL: il ne paye pas geld@s.

\*INV: il ne paye pas.

\*HIL: oui il ne paye pas.

\*INV: ah bon?

\*HIL: oui et le monsieur de cafétéria <telefonieren heisst> [:=g  
téléphoner c'est]?

\*INV: téléphone.

\*HIL: téléphone à un policier et le policier arrive.

\*INV: ouais.

\*HIL: et eum et le ploicier apporte le garçon.

\*INV: ah ah.

\*HIL: oui <et il> [/] et <i em> [/] le policier téléphone et em  
inzwischen@s inzwischen@s?

\*INV: entretemps.

\*HIL: entretemps le garçon hat em rauchen@s?

\*INV: fumer.  
 \*HIL: la garçon a fumié fumé.  
 \*INV: hm hm.  
 \*HIL: et <le poli e> [//] <le voiture> [//] la voiture.  
 \*INV: ouais ouais ouais.  
 \*HIL: le voiture arrive.  
 \*INV: oui oui.  
 \*HIL: le voiture arrive et le policier apporter le garçon <et> [//] et l  
 va dans la voiture.  
 \*INV: hm.  
 \*HIL: elle va dans la voiture <sehen noch mal> [:=g sehen encore une fois]?  
 \*INV: voit.  
 \*HIL: et le garçon voit la fille et elle va elles zapelle avec le garçon  
 et.  
 \*INV: oui.  
 \*HIL: la fille rausgesprungen@s [:=g sautée].  
 \*INV: saute.  
 \*HIL: em saute euh oui.  
 \*INV: oui.  
 \*HIL: oui le garçon et le fille saute et elle va <au> [/] au Garten.  
 %sit: une conversation parallèle entre deux enseignants commence  
 \*INV: au jardin.  
 \*HIL: oui et <elle> [//] il va au jardin et <il appellent ils appell lent'  
 non> [//] ils appellent.  
 \*INV: oui oui oui.  
 \*HIL: et le garçon fragt@s.  
 \*INV: demande.  
 \*HIL: la garçon demande à la fille elle tu as une maison.  
 \*INV: mm.  
 \*HIL: <le fille> [//] la fille dire non je n'ai pas une maison et les  
 garcon dire euh <je> [//] j'ai a une sympathique idée.  
 \*INV: ouais.  
 \*HIL: j'ai une sympathique idée <je> [//] j'ai <une maison> [/] une maison.  
 \*INV: oui.  
 \*HIL: et elle va à la maison <was ist dann passiert ich habe das  
 vergessen> [:=g qu'est ce qui s'est passé là j'ai oublié].  
 \*INV: euh je sais pas.  
 \*HIL: euhhh <elle> [//] il va à la maison et finisch.  
 \*INV: c'est fini?  
 \*HIL: m.  
 %sit: opine du chef  
 @End



@Begin

@Participants: INV éric Investigator, **BER** Berkin Learner

@Date: 16-MAY-2001

@Situation: at school in the teacher'smokerroom

@Warning: Learner is sometimes reading the fiche lexicale

@Tape location: MD 3 track 1

\*INV: alors voilà ça marche alors berkin raconte moi le film.

\*BER: hm hm en français je.

\*INV: oui.

\*INV: maahh.

\*BER: was@s soll@s ich@s dazu@s sagen@s <uun homme> [/] ne@s euh euh un  
madame <vole> [/] veule un pain et il euh verschwinden@s  
verschwinden@s hat@s man@s nicht@s oder@s.

%act: regarde sur sa feuille.

\*INV: il va il part.

\*BER: part et euh un nomme et le madame euh oh.

\*INV: boum.

\*BER: boum et un madame crie un madame el vole un pain.

\*INV: hm hum.

\*BER: et le police arrive euh.

\*INV: d'accord.

\*BER: <l'ho> [/] l'homme c'est [=? say] je vole le pain et le police euh  
bringen@s euh (souffle) was@s war@s nehmen@s euh.

\*INV: le police prend.

\*BER: prend l'homme et après le madame c'est [=? say] non c'est euhm le  
nomme non vole pas le pain le madame vole le pain euh après le  
police prend le madame puis l'homme manger au restaurant il nen  
<was@s heisst@s bezahlen@s> [/] ah was@s heisst@s bezahlen@s et il  
n'en payer le gold@s essen@s.

\*INV: euh le repas.

\*BER: après le police arrive et prend le lomme.

\*INV: ah ah d'accord.

\*BER: puis le lomme et le madame <was@s heisst@s sich@s> [/] trouve was@  
heisst@ sich@?

\*INV: sich@?

\*BER: hm hm.

\*INV: se.

\*BER: finden@s sich?

\*INV: ah se retrouvent.

\*BER: l'homme et le madame se retrouvent.

\*INV: ouais.

\*BER: après ils [/] ils was@s heisst@s rennen@s?

\*INV: ils courent.

\*BER: <ils courent> [/] ils courent pas de police <ils> [/] après <ils>  
[/] ils rigolent et.

\*INV: ouais.

\*BER: dix+jours+après euh le madame se trouve lomme.

\*INV: hm hm.

\*BER: et le madame c'est [=? say] pour l'homme je trouve un maison.

\*INV: hm hm.

\*BER: après et <pour> [/] hm <pour le> [/] ne@s dans <la> [/] la maison  
lomme c'est nous est pour paradiss.

\*INV: ah et c'est la fin?

\*BER: c'est la fin.

@end

## 2.2. Groupe 2

@Begin

@Participants: INV cyrille Investigator, MIL **Milane** Learner

@Date: 07-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 7 track 1

\*INV: Ok alors qu'est ce que c'est raconte moi.

\*MIL: euh il y a <un> [/] une jeune dame <et il eu> [/] et elle klauen.

\*INV: vole.

\*MIL: ah et ele veule un baguette et+après euh elle xxx le monsieur sehen euh.

\*INV: voit.

\*MIL: ok euh et il voit kann ich?

%sit: fait un geste avec la main pour indiquer un retour en arrière

\*INV: oui.

\*MIL: ok il y a une jeune dame elle voeule?

\*INV: vole.

\*MIL: vole <la baguette> [/] le baguette et euh <il> [/] <elle xx> [/] elle voit.

\*INV: oui.

\*MIL: après il y a un monsieur <nicht verstanden kann ich da weiter erzählen> [:=g pas compris je peux continuer]?

\*INV: oui.

\*MIL: et il sehen@s veule?

\*INV: regarde.

\*MIL: regarde la jeune dame et il euhm demande <où> [/] où elle habite.

\*INV: oui.

\*MIL: et <il> [/] elle dit euh nirgendwo und überall.

\*INV: xxx.

\*MIL: tout.

\*INV: partout.

\*MIL: partout et ## après ne@s ensuite le messieur demande euh ## euhm ## <ob die ein HAus also> [:=g si ils une maison donc].

\*INV: une maison?

\*MIL: <nous euh> [/] <vous> [/] nous <dans ##> [/] dans la maison.

\*INV: oui, d'accord.

\*MIL: et à+la+fin euh ## <schenken überraschung wie ist es> [:=g offrir surprise comment c'est]?

\*INV: surprise?

\*MIL: ah euhm le monsieur a une surprise pour la jeune fême et il a une maison pour elle et c'est la fin.

@End

@Begin

@Participants: INV cyrille investigator, NOR **Normen** learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 7 track 2

\*NOR: charlie chaplin est seul et affamé  
la femme est aussi eu eum  
la femme a volé un pain  
après lom bouscule la femme (lit)  
<il> [/] il sé [:=? say c'est]  
non <ce ne la femme> [/] ce n'est pas la femme c'est moi.

\*INV: ouais et après après le film?

\*NOR: ## ach@s so@s l'agent de police e mà lom parc+que  
parc+qu' il voler le pain.

\*INV: ah ah d'accord ouias et après qu'est ce qu'il fait qu'est ce  
qu'il fait lom?

\*NOR: la fille a pris le pain après lom et la fille.

\*NOR: bousculent.

\*INV: oui se sont bousculés et après que se passe t il  
après on voit encore lom et la fille dans le film parc'que comment  
est ce qu'elle s'appelle?

\*NOR: normen.

\*INV: non Julia m' a dit il va a la cafétéria et qu'est qu'il fait?

\*NOR: lom non il mange kekchose.

\*INV: oui a après qu'est ce qu'il fait tu t'rapelles des images dans  
le film il mange quelque chose et après antonia m'a dit il va dans  
une voiture?

\*NOR: ach so lomme etrange dans un bous.

\*INV: ouais alors ça j'ai pas compris qu'est ce qui se passe?

\*NOR: l'homme étrange dans un bus et après avec l'esstinction la  
femme etrange hm le bus.

\*INV: ah ah d'accord.

\*NOR: et lom erkannte@s?

\*INV: ah il le reconnaît.

\*NOR: lom rekeune la femme et il a <sé> [:=? say] ne me reconnaissez vous  
pas je suis lom avec le pain.

%sit: lit

\*INV: ah ah d'accord.

\*NOR: et après vouz est elle a un Unfall@s.

\*INV: ah bon?

\*NOR: et ce seulement c'est les c'est l'occasion de fuire.

\*INV: hm d'accord je comprends.

\*NOR: rire oui lom et la fam fuire

elle fuire <à la foret> [/] dans la foret  
et la femme sé [:=? see c'est say] un grand maison  
<et elle> [/] et elle demande fragen@s tu habites ou  
et il sé [:=? say] nulle part et partout  
et après la femme se peux tu nous imaginer dans une maison comme  
ça  
et il sé [:=? say] rien

hm diss+jours+plus+tard la fam et lom bousculent.  
\*INV: hm hm d'accord.  
\*NOR: la femme est une seurprise pour lom  
<elle trouve> [//] elle a trouve un maison.  
\*INV: ah d'accord.  
\*NOR: et la femme et lom <couri> [//] courent dans la foret  
et dans la foret est la maison  
et lom <sé euh> [/] sè comme paradis.  
\*INV: ah.  
\*NOR: <es ist das Ende> [:=g c'est la fin].  
@End

@Begin

@Participants: INV éric Investigator, REA Learner

@ Tape Location : MD 6, Track 3

\*INV: je t'écoute raconte moi le petit film s'il te plait.

\*REA: il y a une jeune femme <et elle a> [//] et elle est seule et affamée et elle vai dans une boulangerie et elle vole un pain et après elle vai elle quitte la boulangerie et elle bouscule <un> [/] un nom et après le police vai à la fam et l'agent de police <demande> [/] demande la femme euh après je ne compris le film et <le> [/] le lom qui est bouscule euh il dit c'est la fille pas lom non non non ce n'est pas elle c'est moi.

\*INV: ah d'accord.

\*REA: et euh après <le> [//] la femme vai à une rue <je ne> [/] je ne sais pas et je né [:=? ne n'ai] compris elle il was@s war@s danach@s l'agent de police po éh euh pfff was@s war@s da@s noch@s lom vai <au> [//] à une voiture et <il> [/] il regarde il voit <le> [//] la femme et il dit c'est l'occasion?

\*INV: oui l'occasion.

\*REA: l'occasion de fuire et après la femme vai <à une rue> [/] à une rue aussi qué est lom aussi avec la femm il was@s heisst@s wegrennen@s il?

\*INV: il fuit.

\*REA: ah ok il fuit et après le il parle et il rêve d'une bien maison <et+après+le> [//] et après+di+jours+diss+jours la femme dit à lom j'ai une surprise pour toi j'ai trouvé notre maison et elle et une euh petit maison pour lom et il dit comme au paradis.

\*INV: d'accord.

\*REA: et après <elle> [//] il habite dans le maison.

\*INV: le monsieur?

\*REA: le monsieur et la dame!

@end

@Begin

@Participants: INV éric Investigator, VIO **Violetta** Learner

@Date: 07-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 6 track 2

\*INV: ah ça marche bon raconte moi un petit peu ce petit film.

\*VIO: ok ah il y a <un> [/] une fème et <elle> [/] elle vole un pain.

\*INV: hm hm.

\*VIO: et après une dame arrive

et <elle> [/] <elle fdit le police euh euh > [/] euh elle dit le  
police

<c'est> [/] c'est le fème klaut@s

<was ist klauen> [:=g c'est quoi klauen] euh euh euh pff  
c'est le fème le pain.

\*INV: oui.

\*VIO: oui elle vole un pain.

\*INV: ah d'accord.

\*VIO: ok et elle après il dit non non <c'est ne pas euh> [/] <ce n'est  
pas> [/] ce n'est pas moi je et hm <elle> [/] elle promenade non  
<elle> [/] elle fait un promenade et <elle elle> [/] elle avec  
Charlie Chaplin elle fallen@s so@s fallen@s.

%sit: accompagne ses paroles du geste de tomber

\*INV: elle oui?

\*VIO: euh euhm ah.

\*INV: elle part.

\*VIO: elle sso elle fait un promenade et.

%sit: elle claque dans les mains.

\*INV: oui.

\*VIO: et il (souligne) fait un promenade und@s dann@s.

%sit: claque dans les mains

\*INV: ah ils se rencontrent?

\*VIO: oui oui oui.

\*INV: d'accord.

\*VIO: euhm et le police arrive et il est hm et le monsieur dit je euh  
c'est le f c'est le je vole un pain.

\*INV: d'accord.

\*VIO: et le dame dit euh garde et le dame dit non c'est la fille pas  
l'homme.

\*INV: hm hm.

\*VIO: oui et après le police uh <app> [/] apporte le monsieur.

\*INV: hm hm.

\*VIO: <et elle euh> [/] et il fahren@s auto@s auto@s?

\*INV: conduisent l'auto oui.

\*VIO: oui euh le police station.

\*INV: d'accord.

\*VIO: et après le dame <le fème euh> [/] la fame arrive.

\*INV: hmhm.

\*VIO: à la.

(interruption de l'enregistrement)

\*INV: excuse moi.

\*VIO: et il part devant un villa.

\*INV: oui.

\*VIO: et Charlie Chplin demande la fème peux tu nous imaginer dans une (rires) dans une maison comme ça <et> [/] et après euh dix+jours+plus+tard la fème dit j'ai une surprise pour toi je trouve notre maison et hm c'est il y a un non bon villa non c'est le <et> [/] et charlie chaplin dit c'est comme un paradis.

\*INV: d'accord et c'est fini?

\*VIO: oui.

@End



@Begin

@Participants: INV éric Investigator, **MES** Meyssan Learner

@Date: 07-MAY-2001

@Situation: at school

@Warning: dispose des fiches de vocabulaire qu'il regarde souvent

@Tape location: MD 6 track 1

\*INV: raconte moi le petit film.

\*MES: em mh <mit den Sachen hier> [:=? avec les trucs là]?

\*INV: oui tu peux regarder.

\*MES: hm hm.

\*INV: en français.

\*MES: also@s c'est <ich weiss nicht wie ich anfangen soll> [:=g je sais pas comment i faut commencer] c'est euh <warten Sie mal kurz> [:=g attendez deux secondes] <c'est euh une dame eum pas euh> [//] c'est une dame elle avol un pain.

%sit: regarde ses feuilles

\*MES: <was heisst ein anderere ein anderer> [:=g comment est ce qu'on dit un autre un autre]?

\*INV: un autre.

\*MES: oui un autre dame regarde <le> [/] le police <warten Sie mal> [:=g attendez voir] <denken warten Sie mal kurz also> [:=g penser attendez voir deux secondes] elle a vol un pain eum une autre dame <regarde eum> [/] regarde <she> [/] <she oder so> [:=g she un truc comme ça] regarde she un mosieur le police <was heisst festnehmen festnehmen> [:=g comment est ce qu'on dit arreter arreter]?

%sit: en articulant sa demande.

\*INV: euh attraper.

\*MES: attraper un monsieur eum une dame sé [:=g say] non ce n'est pas elle c'est moi also@s le monsieur sé [:=g say] non ce n'est pas elle c'est moi.

\*INV: ah d'accord.

\*MES: une dame sé [:=? say] non c'est la fill non pas lom also@s eum.

\*INV: ouais.

\*MES: <wie soll ich ihnen das erklaren> [:=g comment j'peux vous expliquer ça?] <dans le> [/] <dans le> [/] dans le voiture lom sé [:=? say] <was heisst> [:=g comment on dit] sé [:=? say] ne me reconnaizé vous pas je suis lom avec le pain eum la voiture ein@s Unfall@s?

\*INV: un accident.

\*MES: ja@s la voiture c'est un accident c'est l'occasion de fure <ne warten Sie mal> [:=g non attendez voir] c'est l'occasion de fure dans ne@s le messieur sé [:=? say] tu habites ou la dame se [:=? say] nulle part et partout <also uberall und nirgends> [:=g donc nulle part et partout] <was heisst nochmal was heisst denken denken> [:=g comment est ce qu'on dit comment est ce qu'on dit déjà denken]?

\*INV: penser.

\*MES: les douze penser le monsieur <fragen was heisst fragen> [:=g demander comment est ce qu'on dit demander]?

\*INV: demander.

\*MES: le messieur demander peux tu nous imaginer dans une maison somme

ça <ach so> [:=g ah bon] euh comme ça entschuldigung [:=g excusez moi] comme ça dann+dix+jours+plus+tard also@s le monsieur sé [:=? say] j'ai un surprise pour toi j'ai trouvé notre maison to [:=e à] la dame dans la maison <le> [/] la dame sé [:=? say] comme au paradiss.

\*INV: ah.

\*MES: <das war es> [:=g voilà].

\*INV: c'est fini d'accord ok alors juste encore une fois le début le monsieur vole le pain ou la dame vole prend le pain.

\*MES: <la dame> [/] la dame vole le pain.

\*INV: d'accord.

@End

@Begin  
 @Participants: INV cyrille investigator, ANT Antonia learner  
 @Date: 07-may-2001  
 @Situation: at school in a separate classroom  
 @Tape location: MD 7 track 3  
 \*ANT: une fème.  
 \*INV: oui.  
 \*ANT: porte une baguette.  
 \*INV: hm.  
 \*ANT: de la boulangerie.  
 \*INV: oui.  
 \*INV: et elle ne hm geben@s.  
 \*INV: donne.  
 \*ANT: ja@s donne pas une monnaie  
 hein elle eum rennt@s elle.  
 \*INV: elle court.  
 \*ANT: elle court et em des agents de police.  
 \*INV: oui.  
 \*ANT: et <de> [/] des agents de police et  
 courent aussi derrière la fème.  
 \*INV: super.  
 \*ANT: euh un grand nomme.  
 \*INV: oui.  
 \*ANT: un grand omme.  
 \*INV: ouais ouais ouais.  
 \*ANT: faire <un pat un promenade> [/] une promenade et la fème  
 courant dans l'homme.  
 \*INV: d'accord (rires).  
 \*ANT: et la fème.  
 \*INV: tombe.  
 \*ANT: oui tombe  
 eu des agents de police prendre euh ne@s prennent lomme  
 et la fème li <dans le> [/] dans la rue.  
 \*INV: ouais d'accord.  
 \*ANT: eum <la> [/] eu ne@s le <boulangier> [/] <boulangère> [/]  
 boulangier euh nonj <des> [/] <des> [/] des scheise@s.  
 \*INV: des gens?  
 \*ANT: des gens <dit tout> [/] ah ne dit <a le> [/] a le boulangier  
 que la fème a <porte> [/] <prendre> [/] prendré oder@s so@s le  
 baguette <et> [/] eum et la fff ne@s.  
 \*INV: hmhm.  
 \*ANT: moment@s <le boulangier dit> [/] le boulangier <ça dit> [/] ne@s  
 doch@s.  
 \*INV: oui oui oui.  
 \*ANT: ça dit <a> [/] <a le> [/] a des agents de police et les agents  
 courent em à la fème.  
 \*INV: ouais ouais ok.  
 \*ANT: et le grand nomme.  
 \*INV: hmhm.  
 \*ANT: euh <veut> [/] veut aller <dans> [/] dans le police parce qu'il

veut mettre non mettre.  
\*INV: oui.  
\*ANT: <le fême> [//] la fême.  
\*INV: ah d'accord.  
\*ANT: euh il rentre <un café> [//] un cafétéria.  
\*INV: oui.  
\*ANT: et il monge kekechose mais il <ne> [/] <ne> [/] ne <prenn> [//] non  
<prendre> [/] prendre pas le monnaie.  
\*INV: ah d'accord.  
\*ANT: euh <un> [/] un agent de police eum voit ça voit.  
\*ANT: oui.  
\*ANT: et il porte lomme <pour> [//] <à la> [//] non dans la voiture de  
police.  
\*INV: hunhun.  
\*ANT: il y a ne@s hm un+moment euh ne@s danach@s euhm.  
\*INV: après.  
\*ANT: ja@s <après> [/] après la fême rentre la voiture de police aussi.  
\*INV: ah.  
\*ANT: et lomme voit la fême <et il> [/] et hein hm.  
\*INV: il est content?  
\*ANT: oui il est content (rires).  
\*INV: (rires).  
\*ANT: euh <après le> [//] après la fême rentre la voiture et lomme aussi  
avec un agent de police.  
\*INV: ah.  
\*ANT: <il> [//] elle ne@s li dans la rue et lomme <et fême> [//] et la  
fême courent courent et l' agent de police li dans la rue.  
\*INV: hunhun.  
\*ANT: eu hm <après> [/] après lomme et la femme <rêvent> [/] rêvent <à l>  
[/] <à une> [/] à une maison.  
\*INV: hm.  
\*ANT: oui et elle sont ensemble.  
\*INV: et c'est fini.  
\*ANT: oui.  
@End

### 3. Troisième année d'apprentissage

@Begin

@Participants: INV éric Investigator, LAU Laura Learner

@Date: 07-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 4 track 3

\*INV: alors il y a une fille.

\*LAU: il y a une fille elle hm <kommt aus dem Laden raus> [:=g sort du magasin] euh ah no euh oui il y a <une euh> [/] une marché et elle rausgehen@s go@s out@s of@s.

\*INV: elle sort.

\*LAU: sort dans le marché.

\*INV: oui.

\*LAU: eu (rires/pleurs) <ich kann das nicht> [:=g j'y arrive pas].

\*INV: <si> [/] si je comprends.

\*LAU: euh .

%sit: rires, tape dans les mains

\*LAU: ja@s eu la police <verfolgt sie> [:=g la suit] eum pst je n'a pas une idée.

\*INV: eu bon la fille sort du marché et la police arrive.

\*LAU: arrive et elle va vite.

\*INV: hmhm.

\*LAU: mais et la police l' mmm.

%sit: fait un geste de serrer avec la main.

\*INV: l'attrappe attrapper.

\*LAU: zattrappe et Charlie Chaplin dit que elle isn@s not@s guilty@s.

\*INV: d'accord pas coupable.

\*LAU: pas coupable mais la police ne trust@s him@s.

\*INV: eu eu pas lui faire confiance.

\*LAU: oui (rires) et la police eum prend la fille avec le moa@ scheise@ (rires) la police prend la fille.

\*INV: hmhm d'accord je comprends.

\*LAU: et Charlie Chaplin <aller euh> [//] va dans un restaurant et il euh veut manger des repas mais <il né peill> [//] il ne paye pas.

\*INV: ah d'accord.

\*LAU: eu d'accord la police arrive euh deuxième <zum+zweiten+Mal> [:=g une seconde fois] hm et il prend lui aussi.

\*INV: ah d'accord.

\*LAU: hein?

\*INV: oui oui je comprends très bien.

\*LAU: ok et hum <il eu> [//] il trouve la fille wagen@.

(interruption de l'enregistrement)

\*INV: les deux discutent.

\*LAU: il dit euh vous ne me reconnaissez pas je suis l' homme avec le pain.

\*INV: ah d'accord.

\*LAU: et elle lui reconnaitre pff.

\*INV: oui.

\*LAU: et euh qu'est ce que c'est eu pf eum i y a <un> [/] un accident avec l'auto+police.

\*INV: oui.

\*LAU: et eum Charlie Chaplin et la fille eum ja euh xxx je ne sais pas le mot eu.

\*INV: se sauver fuire?

\*LAU: pffff.

\*INV: oui partir.

\*LAU: partir euh à deux et eu ils sont dans un parc.

\*INV: hmhm.

\*LAU: et les deux bavardent aussi <immer+noch> [:=g toujours encore] et (rires) et aïe aïe aïe ah eum Charlie Chaplin demande tu habites où et elle dit eu nulle part et partout.

\*INV: hmhm.

\*LAU: et les deux <vu euh> [/] voit eu eu Haus eu.

\*INV: maison?

\*LAU: maison avec un <jardin> [/] jardin garten?

\*INV: oui c'est ça très bien.

\*LAU: <et euhm> [/] et il demande <je tr> [/] il ou elle je ne sait pas tu peux nous imaginer dans une maison comme ça et oui c'est le fin de la scène+ci.

\*INV: hmhm.

\*LAU: et euh dix+jours+après euh les deux retrouvent et elle dit j'ai une surprise pour toi et les deux <aller et euh> [/] <va > [/] euh aller I don't know euh chez son magasin très euh.

@End

@Begin

@Participants: INV cyrille Investigator, DAN Daniela Learner

@Date: 07-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 8 track 1

\*DAN: il y a un fille umh une dame <et> [/] euh et un patisserie et  
<un> [/] ein@s Mann@s un nomme.

\*INV: ouais.

\*DAN: <il> [/] il apporte <des> [/] <des geback@s> [//] des croissants  
<et> [/] et keske et <III> [/] la dame <il> [/] il y a elle a  
klauen@s <ele a> [//] elle a.

\*INV: elle a volé.

\*DAN: elle a volé des croissants des brot@s <et et> [/] et vend  
scheise@s weglaugen@s elle.

\*INV: elle s'enfuit elle part.

\*DAN: oui oui et une dame <a> [/] a vu ça <et> [/] et dit <à la> [/] à la  
patisserie <cete dame> [/] cette dame <elle a> [//] elle apporte  
<des> [/] des croissants des brota et ce nom voler a lui et cette  
dame qu'elle apporte <des> [/] des croissants elle <crash> [/] crash.

%sit: tape dans les mains

\*DAN: avec un autre nomm et  
elle tombe à la boden@s <et euh> [/] et euh <le patissière> [//] le  
patissier appelle <la> [/] <la police> [//] le police ja@s et eum le  
police <a euh arrivé> [//] est arrivé <et> [/] et eum le nom  
helfen@s help@s.

\*INV: aide.

\*DAN: <aide> [/] aide cette dame et dit eum <je eum> [/] <je eum> [//] <je  
ss> [//] je suis klauen@s cette croissant et le police euh dit est  
venu le police hat@s die@s mitgenommen@s.

\*INV: arrete.

\*DAN: et <arrête> [/] arrête eum cette nom <et> [/] et <il> [/] il euh aller  
à police station avec le voiture.

\*INV: ouais.

\*DAN: et euh il cette nom je crois charlie chaplin  
et cette dame se mettre à la voiture et charlie chaplin dit je ce  
nom qui aider toi et cette dame <a> [/] a lachelt@s.

\*INV: souri.

\*DAN: souri ja@s et charlie chaplin vont discuter  
avec elle et le voiture a un crash.

\*INV: oui.

\*DAN: et charlie chaplin et cette dame weglaufen@s wegrennen@s.

\*INV: s'enfuient.

\*DAN: s'enfuient et ah sitzen@s et discuter dans vor@s?

\*INV: devant.

\*DAN: devant une maison et charlie chaplin <a> [/] a dit eum kannst@s du@s  
eum parc'que bon toi et moi habiter <à> [//] dans cette maison et  
cette dame a souri et dix+Tage@s dix.

\*INV: dix jours après.

\*DAN: dix+jours+après cette dame dit à Charlie Chaplin <je je j> [/] je  
trouve un maison pour nous et euh <ils> [/] ils vont dans cette

maison <qu'est ce qu'il> [/] qu'est ce qu'elle trouve et eum <il il>  
[/] il zarive et entre dans la maison et charlie chaplin dit c'est  
un paradis <à> [/] à nous et pour nous et bon c'est fini.

\*INV: c'est super daniela c'est très bien j'ai tout compris.

\*DAN: oui but@s je ne pas parler parfait.

@End



@Begin

@Participants: INV cyrille Investigator, **REG** Regine Learner

@Date: 07-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 8 track 2

\*INV: ok.

\*REG: c'est <une film> [/] euh une fille et une monsieur euhm <elle> [/]  
elle euh <was heisst denn> [:=g comment on dit donc] elle euhm.

\*INV: hm hm.

\*INV: qu'est ce qu'elle fait?

\*REG: hm klauen@s.

\*INV: elle vole.

\*REG: elle veule un plain.

\*INV: ouais.

\*REG: et le monsieur <de> [/] de boulangerie il téléphone à la police.

\*INV: hunhun.

\*REG: et <la police de euhm neu@s le police oder> [//] police euhm <elle>  
[/] elle <arreste> [/] arreste.

\*INV: ouais ouais.

\*REG: arreste la fille et hm.

\*INV: oui.

\*REG: euh mais le monsieur.

\*INV: oui.

\*REG: <il euh> [/] <il a aussi> [/] il a aussi <dans le> [/] dans la rue.

\*INV: ouais.

\*REG: <et il> [/] <et il ah> [/] et il aller <au> [//] <en> [//] au magasin.

\*INV: hm oui oui.

\*REG: et <il> [/] il monge dans le magasin et mais <il ne>[/] il ne pas  
payer <pour le> [/] pour le menu.

\*REG: et la police euhm euhm aller aussi?

\*INV: ouais ouaisouais.

\*REG: <le> [/] le <dans> [/] dans ce euh <was heisst auf xx> [:=g comment on  
dit dans xx]?

\*INV: dans la voirure.

\*REG: dans le voiture de police le monsieur et la fille euhm se mettre.

\*INV: ouais ouais.

\*REG: et euh euh ##.

\*INV: hm ouais.

\*REG: les deux <austricksen oder ausreissen was heisst> [:=g se barrer ou  
éjecter comment on dit]?

\*INV: ils s'en vont ils partent?

\*REG: oui les deux partent <et> [/] et euh euh le monsieur de police <il  
euh> [/] il est <au au> [/] au ah ne@s il est à la rue.

\*INV: oui.

\*REG: i lez et les deux euhm euhm partir.

\*INV: ouais ouais d'accord super.

\*REG: euh euhm xxx euhm ## oui euhm les deux sont amoureux de  
quel ne@s ils sont amoureux et euh.

\*INV: oui.

\*REG: euh et <ils euh> [/] ils cherchent euh <un> [/] une maison euh pour

les deux.  
\*INV: ouias ouias.  
\*REG: <et euh la fille euh non euh> [//] dix+jours+plus+tard?  
\*INV: oui.  
\*REG: la fille mettre euh le monsieur et elle monter <la> [/] la maison.  
\*INV: ouais.  
\*REG: de <le> [/] le monsieur.  
\*INV: oui.  
\*REG: et les deux sont amoureux et happy?  
\*INV: (rires) heureux.  
\*REG: heureux et oui c'est comme au paradis.  
@End

@Begin

@Participants: INV éric Investigator, EYS Eyssan Learner

@Date: 07-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 5 track 1

\*INV: ben alors raconte moi le petit film.

\*EYS: d'accord ok il y avait un homme qui s'appelle Charlie Chaplin <il est très m très m comment je dis ça> [//] <il est très m euh à allemand euh na euh comment c'est é difficile ah ok> [//] il a un homme qui s'appelle Charlie Chaplin il y a un femme qui est très très en anglais c'est poor.

\*INV: ok tu veux regarder ton vocabulaire?

\*EYS: <ach so man> [:=g ah zut] euh un moment.

%sit: il sort pour demander les feuilles à un camarade dans le couloir.

\*INV: d'accord donc pauvre.

\*EYS: pauvre oui donc il a un fème qui est très pauvre <et> [//] et elle euh je ne sais poas euh <il prend> [//] elle prend quelque chose mais elle n'a paye pour ça en français c'est c'est.

\*EYS: elle vole quelque chose oui un vous comprenez?

\*INV: oui.

\*EYS: oui et+après+quelque+temps+le automobile <il y avait je ne sais pas le> [//] je crois qu'il y avait un euhm u accident et quekquechose.

\*INV: oui.

\*EYS: et Charlie Chaplin et la femme <peut venir> [//] peut venit nn <out of the car> [:=e hors de la voiture].

\*INV: euh hm hors du car.

\*EYS: hors du car.

\*INV: hors de la voiture oui.

\*EYS: et il eu <to run away> [:=e se sauver].

\*INV: il euh se sauve.

\*EYS: oui il se sauve et la femme et Charlie Chaplin a été ensemble pour+quek+temps et <la femme dit non> [//] charlie chaplin dit qu'il veut être d'avoir une maison ensemble.

\*INV: ah d'accord.

\*EYS: une maison ensemble et euhm la femme dit oui c'était vouaim c'était bien et uehm <dix+jours+après> [//] dix+jours+après la femme venir chez Charlie Chaplin et dit <j'ai a> [//] j'ai trouvé la maison euh que nous avons cherché.

\*INV: hmhm.

\*EYS: et euh il montre Charlie Chaplin la maison <et il> [//] et Charlie Chaplin dit oui c'est très très hm bon <c'est très très> [//] c'est très bon la maison et nous peut je crois qu'il dit ça nous peut euhm <live together> [:=e vivre ensemble].

\*INV: vivre ensemble.

\*EYS: vivre ensemble oui vivre ensemble ça c'était l'histoire.

@End

## 4. Quatrième année d'apprentissage

@Begin

@Participants: INV éric Investigator, **GRE** Gregor Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 1 track 4

\*INV: alors raconte moi le petit film s'il te plaît je t'écoute.

\*GRE: ôfff euh c'est euh.

%sit: tape sur la table deux fois.

\*GRE: Charlie Chaplin.

\*INV: oui.

\*GRE: euhm eu eu eum o <femme> [//] <fèem> [//] fème euh voler un pain.

\*INV: d'accord.

\*GRE: a (souligne) volé un pain.

\*INV: hunhun.

\*GRE: heum et le gendarme.

\*INV: oui.

\*GRE: hm hm hm.

\*INV: oui et le gendarme?

\*GRE: le gendarme euhm verhaften@s.

\*INV: euh l'a arrêté.

\*GRE: arrêté la femme et Charlie Chaplin euh <aide> [//] l'aide.

\*INV: oui l'aide d'accord.

\*GRE: mais le boulanger euhm dit le gendarme que le femme voler le pain et il euh tut@s sie@s dans la euhm voiture.

\*INV: d'accord il l'emmène dans la voiture d'accord.

\*GRE: Charlie Chaplin.

\*INV: ouais.

\*GRE: heum xxx Geschichte (rires).

%sit: bruits de feuille

\*INV: (rires).

\*GRE: voler dans une autre bistrot.

\*GRE: em l.

\*INV: oui.

\*GRE: <le> [//] le repas et le gendarme <arrête ne> [//] l'arrête aussi.

\*INV: d'accord hm j'ai bien compris.

\*GRE: après+un+accident.

\*INV: hmhm.

\*GRE: les deux euh flüchten@s flüchten@s eueueueuh.

\*INV: ça non?

%sit: en montrant avec le doigt sur la feuille de l'élève

\*GRE: ja après c'est l'occasion de prendre la fuite.

\*INV: d'accord hm.

\*GRE: et les deux et aller dans ne@s les deux ehm allons non.

\*INV: vont.

\*GRE: vont.

\*INV: ouais.

\*GRE: euh ne veulent habite dans une masion comme dans la famille.

\*INV: oui.

\*GRE: ils voient.  
\*INV: comme une famille qu'ils voient d'accord très bien.  
\*GRE: ja euh eumeumeum dix+jours+plus+tard elle dit j'ai un surprise pour  
toi j'ai troué notre maison.  
\*INV: ouais.  
\*GRE: et les deux euhm aller und dann.  
\*INV: les deux vont.  
\*GRE: les deux vont dans une maison mais très <alt alt nicht jung alt>  
[:=g vieux vieux pas jeune vieux].  
\*INV: vieille.  
\*GRE: <glaub' nicht ne> [:=g ch'crois pas non].  
\*INV: (rires) comment est cette maison?  
\*GRE: <gegenteil von> [:=g contraire de] jeune.  
\*INV: ah le contraire de jeune oui vieux vielle il est vieux elle est  
vieille.  
\*GRE: <ja@s also@s> [:=g oui donc] ils vont dans une maison vieille.  
\*INV: ah d'accord.  
\*GRE: fini.  
@End

@Participants: INV éric Investigator, ANN **Anna** learner  
 @Date: 09-may-2001  
 @Situation: at school in a separate classroom  
 @Tape location: MD 1 track 5  
 \*INV: je t'écoute.  
 \*ANN: en français?  
 \*INV: en français oui bien+sur je ne comprends pas l'allemand.  
 %sit: ann rit  
 \*ANN: une fille seule et affamée euh a volé un pain  
 parce qu' elle n'a pas d'argent.  
 \*INV: oui très bien.  
 \*ANN: é é <é veut cacher> [//] é veut se cacher et <rencontrer un homme>  
 [//] euh rencontrer l'homme eum et l'homme dit non sé [=? ce] n'est  
 pas zelle c'est moi qui a volé le pain.  
 \*INV: d'accord.  
 \*ANN: et quelques+heures+plus+tard.  
 \*INV: oui.  
 \*ANN: il rencontrer oder raconter?  
 \*INV: je sais pas.  
 \*ANN: eum au bus.  
 \*INV: dans un bus.  
 \*ANN: dans un bus euhm et lomme dit eum ne me reconnaissez vous pas je  
 suis lomme avéc le pain.  
 \*INV: ah d'accord.  
 \*ANN: é eum <il> [//] <il fuire> [//] il fouir et eum.  
 \*INV: qui fuit pardon?  
 \*ANN: lomm et la fille.  
 \*INV: lomme et la fille d'accord.  
 \*ANN: et lomme veut savoir ou la fille habite et la fille dit nulle  
 part et partout eum et la fille eum veut savoir peux tu  
 nous himaginer dans une maison comme ça et <ils> [//] ils saiment  
 heureux.  
 \*INV: ouais on pourrait etre heureux dans une maison comme ça hmhm.  
 \*ANN: et dix+jours+plus+tard eum la fille rencontrer oder raconter?  
 \*INV: ah <rencontrer> [//] se rencontrer et p(u)is raconter.  
 \*ANN: rencontrer lomme et dit j'ai un seurpri pour toi et elle va <à une  
 maison> [//] à une maison et sé [=? say] j'ai trouvé notre maison.  
 \*INV: ah.  
 \*ANN: et euhm oui il habite ensemble dans la maison.  
 \*INV: et ?  
 \*ANN: ok.  
 \*INV: fini?  
 \*ANN: c'est fini.  
 @end

@Begin

@Participants: INV éric Investigator, AID Aida Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 1 track 7

\*INV: alors je t'écoute raconte moi l'histoire de ce petit film s'il te plaît.

\*AID: <c'est un l'histoire> [//] <c'est un> [//] c'est <en fille> [//] un fille

et elle a beaucoup de faim

et elle a volé <en> [//] un pain

et eum elle a trouvé monsieur charlie chaplin

et euh mais il a une femme

et il parle avec le boulanger

mais boulanger é dit

que la fille a volé le pain

dans+la+meme+temps l'agent de police a gardé le fille

et monsieur chaplin dit euhm

qui il euh il y a euh il il a volé le pain

et c'est ça pour quoi le police veut eum partir avec le monsieur

mais dans+la+meme+sitouation la femme qui euh parler avec <le boulanger> [//] le boulanger

dit aussi

qu'il n'a pas le monsieur

c'est la fille

et monsieur chaplin peut partir

et le police aller avec la fille dans un voiture.

\*INV: mh d'accord.

\*INV: après ça monsieur chaplin xxeuh (rire) va sur un restaurantr por manger

et il mange beaucoup

mais lil a pas d'agent pour payer

et eum il a trouvé eum je pense <la meme> [//] euh le meme l'agent de police.

\*INV: mh mh.

\*AID: et eum <il dit> [//] eum il dit qu' il lui va payer

et je pense il dit non

et il euh partir avec monsieur chaplin dans la voiture de police.

\*INV: d'accord.

\*AID: et là il y a beaucoup de <gen> [//] genss

et eum la monsieur chaplin trouve <ce> [//] ce <fi> [//] fille

et eum après+un+temps il parti dans cette voiture

et couru parc'qu'il ne veut pas

ils vont pas gardé eum <ou> [//] ou eum na@s [:=g bon]

ok il ne veut pas garder/

et eum les deux eum aller eum dans un parc or@s petite foret

et ils parlent

et ils parlent à cause de choses comme s'il y a le fille il y a un maison

et il y a aussi un maison eum très jolie maison

et le fille demande à monsieur chaplin

si il peut se imaginer que le maison etre de leur

et eum eum je pense dix+jours+après+de+cette+jour il y a eum les deux se trouvent aussi

et le fille dit

<elle> [/] elle a trouvé un maison pour les deux et  
il va là et être très curieux  
parce que ce n'est pas une très bonne maison  
mais c'est une maison pour les deux.

\*INV: d'accord.

@End



@Begin

@Participants: INV cyrille Investigator, DAV David Learner

@Date: 09-MAY-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 2 track 3

\*INV: bien alors David raconte moi le film.

\*DAV: euh il y a.

\*INV: que je n'ai pas vu.

\*DAV: oui euh c'est un film de Charlie Chaplin.

\*INV: oui.

\*DAV: vous connaissez peut-être cette personne.

\*INV: oui oui.

\*DAV: un film dans lequel <i nya> [//] <on ne> [//] personne a parlé il y avait seulement des images et pas de couleur dans le film seulement noir et blanc.

\*DAV: et euh c'est <une viell> [//] un vieux film et très+vite les personnes sont toujours marchés comme ça et.

\*INV: hm hm.

\*DAV: Charlie Chaplin a une moustache et.

\*INV: hm hm.

\*DAV: et <dans> [//] dans ce film euh il y avait une femme qui a volé un pain et une femme l'a vu et.

\*INV: ouais.

\*DAV: la police est venue et a dit et ils l'ont suivie je crois et+puis Charlie Chaplin est venu et il a dit et c'était pas elle c'était moi.

\*INV: hm hm.

\*DAV: et et+puis la police l'a pris Charlie et mais la femme qui a vu tout ce qui s'est passé et a dit non non c'était pas le monsieur c'était la femme.

\*INV: hm hm.

\*DAV: et+puis la police l'a pris et+puis <plus+tard ils> [//] plus+tard dans une voiture ils se sont rencontrés encore+une+fois.

\*INV: oui.

\*DAV: je sais pas pourquoi mais la voiture s'est arrêtée et ils sont tombés sur la rue et l'a dit c'est.

\*INV: oui.

\*DAV: c'est l'occasion de fuire et ils sont.

\*INV: ouais ouais.

\*DAV: et+puis ensemble il il la suit et ehm ils ont vu je sss une maison avec une femme oui contente et ils voulaient être comme ça aussi et+puis dix+jours+plus+tard ils euh elle a vu Charlie encore+une+fois et elle a dit je trouvé une belle maison (rires).

\*INV: ah ah.

\*DAV: et elle avait trouvé une petite maison.

\*INV: hm hm.

\*DAV: dans laquelle ils sont vécu heureux ensemble.

%sit: petits rires.

\*INV: ah d'accord et c'est la fin du film.

\*DAV: oui.

@Begin

@Participants: INV éric Investigator, LEA Leonie Learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: at school in a separate classroom

@Tape location: MD 1 track 6

\*INV: peux tu me raconter l'histoire du film s'il te plait.

\*LEA: d'accord euhm dans la film il y a une fille qui euh euhm seule et  
<affamée> [/] affamée et il y a <un> [/] une homme Charlie  
Chaplin et la fille euhm a volé <en> [/] un pain parce+qu' elle a  
seule et affamée et eum Charlie Chaplin veut aider la fille et euhm  
il a dit non ce n'est pas elle c'est moi.

\*INV: oui qui quoi ce n'est pas elle c'est moi?

\*LEA: euh parc+qu' il veut aide la fille.

\*INV: ah d'accord.

\*LEA: yeah <et euhm> [/] mais eum il y a une autre madame <qui a> [/] <qui  
a vu> [/] qui a vu <que la fille> [/] que la fille a volé le pain  
et euhm eum par cette raison.

\*INV: oui pour cette raison.

\*LEA: <pour cette raison eum eum il y a ne@s> [/] por+cette+raison le  
gendarme ou ja.

\*INV: oui le gendarme.

\*LEA: le gendarme euh euhm.

%sit: fait des gestes

\*INV: ah je crois qu' y a queque chise comme ça  
emmener?

\*LEA: oui le gendarme emène la fille et euh charlie chaplin veut aider  
la fille et eum va à une restaurant et mange tout mange et mange  
et après <il ne> [/] il ne euh paye pour le repas.

\*INV: ah.

\*LEA: et pour+cette+raison <il euhm il> [/] l'agent de police euhm (soupir)  
eumène charlie chaplin aussi et euhm la fille et charlie chaplin  
reconné la femme de recontre il.

\*INV: oui euh rencontre il rencontre.

\*LEA: il rencontre dans la voiture de l'agent de police et eum la  
voiture eum a une accident et euhm pour+cette+raison ils peuvent  
<aller euhm aller> [/] aller <et euhm> [/] et il a dit eum.

(interruption del'enregistrement)

\*INV: excuse moi ouf on continue.

\*LEA: et les deux lombre et la fille eum vont dans une rue devant zune  
maison et parle avec eum eum <parle> [/] parle.

\*INV: oui.

\*LEA: après il y a un autre autre messieur et madame <qui euhm> [/] qui  
euhm non c'est ne pas très important.

\*INV: bon.

\*LEA: dix+jours+plus+tard eum la fille euhm dit euhm qu'elle a une  
surprise pour Charlie Chaplin parce+qu' il a trouvé une autre maison  
parce+qu' <il veut vire euh> [/] <les deux veut vivre zusammen@s>  
[/] euh les deux veut vivre.

\*INV: ah oui ensemble.

\*LEA: oui ensemble et Charlie Chaplin dit eum c'est comme au paradis  
c'est fini.

\*INV: très bien hein beaucoup de pardon beaucoup de détails alors  
juste comme on a un petit peu de temps encore tu m'as dit ils furent  
et après ils voient une maison tu m'as dit c'est pas très important  
mais on encore un petit peu de temps on peut essayer qy'est ce qui  
se passe à ce moment là.

%sit: qq rentre dans la salle, discussion

\*LEA: charlie chaplin et la fille sont devant zune maison et parlent et  
eum pendant ils parlent.

\*INV: oui.

\*LEA: euhm euhm le monsieur et le madame de la maison se@s [:=? say] bye bye.

\*INV: d'accord disent au revoir.

\*LEA: disent au revoir et <ils sont très> [/] ils sont très.

\*INV: content?

\*LEA: hein content (bof).

\*INV: heureux.

\*LEA: heureux (ok) et eum charlie Chaplin et la fille <veut> [//] <veulent  
avoir> [/] veulent avoir une maison aussi et+après il y a  
dix+jours+plus+tard et.

\*INV: ils ont trouvé.

\*LEA: et la fille a trouvé une maison.

\*INV: comme celle+là.

\*LEA: yeah/ja oui.

\*INV: bravo oh la la c'était vraiment bien.

@end

@Begin  
 @Participants: INV cyrille Investigator, **LEO** Leo Learner  
 @Date: 09-may-2001  
 @Situation: at school in a separate classroom  
 @Warning: Léo vient d'écrire son résumé  
 @Tape location: MD 2 track 6  
 \*INV: alors maintenant tu vas me raconter/ raconte moi le film.  
 \*LEO: eum pfff <wie soll ich ja anfangen> [:=g par quoi j'commence?] il y  
 a une femme et un monsieur la dame eum prendre un eum baguette et  
 eum elle ## et <le ah (rire) euh> [//] le back <wie heisst es> [:=g  
 comment ça s'appelle]?  
 \*INV: le boulanger?  
 \*LEO: le boulanger et un euh pff polizist@s <weiss nicht ich weiss nicht  
 ## anfangen> [:=g j'en sais rien chais pas comment commencer].  
 \*INV: oui ca va je comprends une dame un monsieur un boulanger un  
 policier.  
 \*LEO: emmener la dame et le monsieur mais le monsieur dit eum que  
 il prendre le baguette et le polizist@s (rires) emmener lui  
 <statt@s> [:=g au lieu de] le (rires).  
 \*INV: ah ouais d'accord ok.  
 \*LEO: et+après <elle rétrouve> [//] il retrouve eum et eum il a une  
 conservation <oder@s so@s> [:=g quelque chose comme ça] devant un  
 maison avec une jolie famille et il dit <que elle oder@s> [//] <que  
 elle imaginer eum> [//] que leur ## imaginer que leur eumm habite  
 dans un maison comme ça eum <et elle> [//] <et eum> [//]  
 et+noch+spater <dix> [/] dix+après elle <retrouvé> [//] retrouve  
 noch@s mal@s.  
 \*INV: encore une fois.  
 \*LEO: encore+une+fois eum et elle a <une> [/] une surprise à <lui> [/] lui  
 namlich@s que <elle a une> [//] elle trouve <a> [//] une maison pour  
 <le deux> [//] les deux et elle montre lui la maison <oder na ja>  
 [:=g ouais voilà].  
 %sit: lève les bras.  
 \*INV: et c'est fini?  
 \*LEO: <ich glaube schon> [:=g a mon avis oui].  
 @end

@Begin  
 @Participants: INV cyrille Investigator, **SAH** Sarah Learner  
 @Date: 09-may-2001  
 @Situation: at school in a separate classroom  
 @Tape location: MD 2 track 4  
 \*INV: Sahra raconte moi le film.  
 \*SAH: oh (rires).  
 \*INV: je n'ai pas vu le film et j'ai pas tout compris.  
 \*SAH: euhm oh en français je n'ai pas très bien.  
 \*INV: ce n'est pas grave l'important c'est de comprendre.  
 \*SAH: em em Charlie Chaplin.  
 \*INV: oui.  
 \*SAH: a vu un fille.  
 \*INV: hmhm.  
 \*SAH: qui prendre <un> [/] un baguette <et hm> [/] et hm Charlie Chaplin aime le fille.  
 \*INV: hmhm.  
 \*SAH: et eum parce que le police a <sie festgenommen hat> [:=g l'a prise].  
 \*INV: prendre.  
 \*SAH: prendre le fille et il veut aider le fille.  
 \*INV: ah.  
 \*SAH: eu et <il eum> [/] il aller dans un restaurant oder dans n café et il manger beaucoup.  
 \*INV: hmhm.  
 \*SAH: mais il ne payer pas pour le repas.  
 \*INV: haha.  
 \*SAH: <et eu et eu> [/] et <hat das gemacht> [:=g a fait ça] (rire) eum pour le police prendre lui.  
 \*INV: ah.  
 \*SAH: <et et (rires) et (rires) et> [/] et <ils> [/] ils veulent voir le fille.  
 \*INV: oui.  
 \*SAH: et il est dans le véhikel de la police et le fille aussi.  
 \*INV: ah.  
 \*SAH: et.  
 \*INV: je comprends d'accord.  
 \*SAH: eum et après il aider le fille que flüchten ja@s?  
 \*INV: oui de s'enfuir.  
 \*SAH: oui et eu <diz> [/] dix+jours+après <ils voient> [/] ils voient aussi et le fille a eum eum suchen@s xx trouvé et eu un maison pour le fille et Charlie Chaplin et <elle> [/] elle parlent elle raconte que c'est comme au paradis mais le maison elle e also@s Haus@s.  
 \*INV: oui.  
 \*SAH: elle voit que hm eu ne pas nouveau mais vieille?  
 \*INV: oui.  
 \*SAH: oui eum et c'est le fin film fini.  
 @End

## ANNEXE 4- Les récits écrits

Nous reproduisons ci-dessous les récits écrits tels que nous les avons transcrits sous le format CHAT de CHILDES afin notamment de faciliter la recherche automatique d'occurrences. Ce format ne rend pas compte de la ponctuation. Nous tenons les récits manuscrits à disposition. Les récits sont présentés par année par ordre croissant et par apprenant par ordre alphabétique : 7CA, 7CB, 7CC, etc. Nous renvoyons à la partie 4.1. du chapitre 3 pour de plus amples précisions.

### 1. Première année d'apprentissage

@Begin  
@Participants: 7CA Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*7CA: un petit film.  
\*7CA: une fille est seule et affamée.  
\*7CA: elle a faim.  
\*7CA: elle a volé un pain.  
\*7CA: la dame regarde la.  
\*7CA: et crie.  
\*7CA: le fille et un homme boum!  
\*7CA: un police rentre.  
\*7CA: qui est ce?  
\*7CA: la fille la fille.  
\*7CA: un autre jour.  
\*7CA: charli est dans une restaurant.  
\*7CA: il n'a pas d'argent.  
\*7CA: l'agent de police emmen Charlie.  
\*7CA: ils se retrouvent.  
\*7CA: charlie.  
\*7CA: ne me reconnaissez vous pas.  
\*7CA: je suis l'homme avec le pain?  
\*7CA: fille.  
\*7CA: j'ai une surprise pour toi.  
\*7CA: j'ai trouve notre maison!  
\*7CA: charlie et la fille comme au paradis.  
@end

@Begin

@Participants: 7CB Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*7CB: seule et affamée.

\*7CB: une fille a volé un pain.

\*7CB: parce que elle a faim.

\*7CB: l'agent de police arrive.

\*7CB: un homme dit.

\*7CB: non ce n'est pas elle.

\*7CB: c'est moi.

\*7CB: c'est la fille pas l'homme.

\*7CB: l'homme va à un kiosque.

\*7CB: mais il n'a pas d'argent.

\*7CB: il dit à l'agent de police.

\*7CB: vous ne me reconnaissez pas.

\*7CB: je suis l'homme avec le pain.

\*7CB: les personnes laissent la place à l'homme.

\*7CB: ils font un accident.

\*7CB: et ils etrent par terre.

\*7CB: la fille dit.

\*7CB: c'est l'occasion de prendre la fuite.

\*7CB: l'homme dit.

\*7CB: d'accord.

\*7CB: la fille dit.

\*7CB: tu habites où?

\*7CB: l'homme dit.

\*7CB: nulle part et partout.

\*7CB: et puis il dit.

\*7CB: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?

\*7CB: elle ne dit pas.

\*7CB: dix jours plus tard.

\*7CB: ils se retrouvent.

\*7CB: l'homme dit.

\*7CB: j'ai une surprise pour toi.

\*7CB: j'ai trouvé nootre maison.

\*7CB: je montre toi qc.

\*7CB: et elle dit.

\*7CB: comme au paradies.

@end

@Begin

@Participants: 7CC Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*7CC: dans la télé mme granget montre un film à moi.

\*7CC: il y a une dame et un monsieur.

\*7CC: la dame vole une baguette.

\*7CC: un agent de police emmene la dame.

\*7CC: et le meusieur dit.

\*7CC: ce n'est pas elle.

\*7CC: et le meusieur dit.

\*7CC: maintenemant des personnes vont chez le monsieur.

\*7CC: un dame arrive chez l'agent de police.

\*7CC: et elle dit.

\*7CC: c'est la fille pas l'homme.

\*7CC: des personnes vont chez la dame.

\*7CC: et l'agent de police emmene la dame et le monsieur.

\*7CC: le meusieur.

\*7CC: c'est l'occasion de fuire!

\*7CC: ils vont!

\*7CC: le monsieur va dans un restaurant.

\*7CC: et mange un plat.

\*7CC: la dame embrasse le monsieur.

\*7CC: il.

\*7CC: comme au paradis.

\*7CC: dix jours plus tard.

\*7CC: le monsieur.

\*7CC: j'ai un surprise pour toi.

\*7CC: j'ai trouvé notre maison.

@end



@Begin

@Participants: 7CD Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*7CD: une dame est seule et affamée.

\*7CD: elle a volé un pain.

\*7CD: le monsieur.

\*7CD: non ce n'est pas elle.

\*7CD: c'est moi!

\*7CD: l'agent de police.

\*7CD: d'accord!

\*7CD: le boulanger.

\*7CD: c'est la fille pas l'homme.

\*7CD: le monsieur.

\*7CD: ne me reconnaissez vous pas?

\*7CD: je suis l'homme avec le pain.

\*7CD: l'agent de police emmene le monsieur et la dame.

\*7CD: le dame.

\*7CD: c'est l'occasion de fuire.

\*7CD: le monsieur.

\*7CD: tu habites où?

\*7CD: le dame.

\*7CD: nulle part et partout!

\*7CD: le dame.

\*7CD: peux tu nous imaginer dans une maison comme ça?

\*7CD: le monsieur.

\*7CD: non!

\*7CD: dix jours plus tard.

\*7CD: le dame.

\*7CD: j'ai une surprise pour toi.

\*7CD: j'ai trouvé notre maison!

\*7CD: le monsieur.

\*7CD: bof.

\*7CD: le dame montre le maison à le monsieur.

\*7CD: le monsieur.

\*7CD: comme au paradis.

@end

@Begin  
@Participants: 7CE Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*7CE: une dame ratte a un moisieur.  
\*7CE: et boom un accident.  
\*7CE: ils sont par terre.  
\*7CE: elle est seule et affamée.  
\*7CE: et a volé un pain.  
\*7CE: c'est regarde à une madame.  
\*7CE: et elle cri.  
\*7CE: oui regardez!  
\*7CE: elle a volé le pain!  
\*7CE: mais le moisieur cri.  
\*7CE: non ce n'est pas elle.  
\*7CE: c'est moi.  
\*7CE: le plat.  
\*7CE: oui c'est l'homme.  
\*7CE: l'homme.  
\*7CE: c'est l'occasion de prendre la fruit.  
\*7CE: dix jours plus tard.  
\*7CE: ils trouvent.  
@end

@Begin  
@Participants: 7CF Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*7CF: un petit film.  
\*7CF: la dame et charlie.  
\*7CF: c'est la dame.  
\*7CF: elle rentre dans un kiosque.  
\*7CF: et un garçon a volé un pain.  
\*7CF: elle est seule et affamée.  
\*7CF: dix jours plus tard.  
\*7CF: elle regarde un garçon.  
\*7CF: ne me reconnaissez vous pas?  
\*7CF: je suis l'homme avec le pain.  
\*7CF: c'est la fille, pas l'homme!  
\*7CF: no no!  
\*7CF: c'est moi!  
\*7CF: moi appelle charlie.  
\*7CF: la dame.  
\*7CF: l'agent de police!  
\*7CF: c'est l'occasion de fuire!  
\*7CF: deux jours plus tard.  
@end

@Begin

@Participants: 7CG Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*7CG: seule et affamée.

\*7CG: une fille vole une baguette.

\*7CG: elle a faim.

\*7CG: une dame crie à le boulanger.

\*7CG: elle a volé un pain!

\*7CG: un homme dit à la boulanger.

\*7CG: non c'est ne pas elle.

\*7CG: c'est moi.

\*7CG: la mdame dit.

\*7CG: c'est la fille pas l'homme.

\*7CG: l'homme emmene la dame.

\*7CG: un agent de police emmene la fille et l'homme.

\*7CG: les personnes regarde.

\*7CG: l'homme laisse la place à la dame.

\*7CG: et elle donne un coup à l'agent de police.

\*7CG: la fille a un accident.

\*7CG: elle est par terre.

\*7CG: l'homme donne un coup à l'agent de police.

\*7CG: et dit à la fille.

\*7CG: c'est l'occasion de prendre la fuite.

\*7CG: il demande à la dame.

\*7CG: tu habites où?

\*7CG: la fille.

\*7CG: nulle part et partout.

\*7CG: il regarde à une dame.

\*7CG: elle embrasse son mari.

\*7CG: et elle a une maison.

\*7CG: il demande la fille.

\*7CG: tu peux nous imaginier dans une maison comment ça?

\*7CG: dix jours plus tard ils se retrouvent.

\*7CG: l'homme.

\*7CG: j'ai une surprise pour toi.

\*7CG: j'ai trouve notre maison.

\*7CG: il montre une maison à la fille.

\*7CG: elle dit.

\*7CG: comme au paradis.

@end

@Begin  
@Participants: 7CH Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*7CH: un petit film.  
\*7CH: une madame est faim.  
\*7CH: elle volé un pain.  
\*7CH: elle a un accident avec un homme.  
\*7CH: le boulanger crie.  
\*7CH: c'est elle!  
\*7CH: l'agent de police emmene la madame.  
\*7CH: l'homme crie.  
\*7CH: non ce n'est pas elle.  
\*7CH: c'est moi.  
\*7CH: les personnes crie.  
\*7CH: c'est la fille pas l'homme.  
\*7CH: ils vont à une rue.  
\*7CH: l'homme regarde un maison.  
\*7CH: et demande.  
\*7CH: peux tu imaginer comme ça?  
\*7CH: il demande.  
\*7CH: tu habites où?  
\*7CH: elle.  
\*7CH: nulle part et partout.  
\*7CH: dix jours plus tard.  
\*7CH: ils se retrouvent.  
\*7CH: l'homme.  
\*7CH: j'ai une surprise pour toi.  
\*7CH: j'ai trouvé notre maison.  
\*7CH: il montre la maison à elle.  
\*7CH: elle.  
\*7CH: comme au paradis!  
@end

@Begin  
@Participants: 7CI Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*7CI: il y a un monsieur une fille un agent de police.  
\*7CI: la fille a volé un pain.  
\*7CI: le monsieur.  
\*7CI: non c'est la fille pas l'homme.  
\*7CI: l'agent de police emmene le monsieur et la fille.  
\*7CI: le monsieur laisser la place à la fille.  
\*7CI: ils ont un accident.  
\*7CI: le monsieur.  
\*7CI: c'est l'occasion de prendr la fuite.  
\*7CI: ils se rentrovent.  
\*7CI: elle montre.  
@end

@Begin

@Participants: 7CJ Learner

@Date: 09-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*7CJ: un petit film.

\*7CJ: une dame n'a pas d'argent.

\*7CJ: elle a volé un pain.

\*7CJ: elle va.

\*7CJ: un accident avec un meussiers.

\*7CJ: bof!

\*7CJ: c'est le choc!

\*7CJ: un policman regardent ils.

\*7CJ: no ce n'est pas elle.

\*7CJ: c'est moi.

\*7CJ: dix jours plus tard la dame et le meussiers.

\*7CJ: tu habites où?

\*7CJ: la dame.

\*7CJ: nulle part et partout.

\*7CJ: j'ai une surprise pour toi.

\*7CJ: j'ai trouvé notre maison!

\*7CJ: elle montre la maison.

\*7CJ: elle.

\*7CJ: tu peux nous imagine dans une maison comme ça?

\*7CJ: elle embrasse son mari.

\*7CJ: il.

\*7CJ: comme au paradies!

@end

## 2. Deuxième année d'apprentissage

### 2.1. Groupe 2'

@Begin

@Participants: **8EB** Learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8EB: comme au paradis.

\*8EB: un fille seule et affamée.

\*8EB: elle vole un pain.

\*8EB: mais charlie chaplin dit.

\*8EB: non ce n'est pas elle c'est moi.

\*8EB: un mademoiselle dit.

\*8EB: c'est la fille pas l'homme.

\*8EB: l'agent de police emmene la fille.

\*8EB: charlie chaplin mange beaucoup de plats.

\*8EB: mais il n'a pas d'argent.

\*8EB: a la voiture de police charlie chaplin voit la fille.

\*8EB: la voiture de police a un accident.

\*8EB: charlie chaplin, la fille et l'agentde police est par terre.

\*8EB: ils demande.

\*8EB: ch ch.

\*8EB: tu habites où?

\*8EB: la fille.

\*8EB: nulle part et partout.

\*8EB: ils regarde un maison magnifique.

\*8EB: la fille.

\*8EB: peux tu nous imaginer dans une maison comme ça?

\*8EB: dix jours plus tard ils se retrouvent.

\*8EB: et la fille a une surprise pour ch.

\*8EB: elle trouvé un maison.

\*8EB: elle montre un maison à ch.

\*8EB: il dit.

\*8EB: comme au paradis!

@end



@Begin  
@Participants: 8EC Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EC: dans la film il y a une fille.  
\*8EC: elle est seule et affamée.  
\*8EC: et elle vole un baguette de boulanger.  
\*8EC: la dame dit.  
\*8EC: elle a volé un baguette.  
\*8EC: maintenant agent de police emmene fille.  
\*8EC: mais un garçon dit à l'agent de police.  
\*8EC: no ce n'est pas ell c'est moi.  
\*8EC: la dame.  
\*8EC: no c'est la fille pas l'homme.  
\*8EC: un jour plus tard le garàon volé le mange à la cafeteria.  
\*8EC: et l'agent de police emmene le garçon dans l'auto.  
\*8EC: dans l'auto est aussi la fille.  
\*8EC: le garçon.  
\*8EC: vous ne me reconnaissez pas je suis l'homme avec le pain.  
\*8EC: souprise l'auto a un accident.  
\*8EC: la garçon.  
\*8EC: c'est l'occasin de prendre la fuite.  
\*8EC: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*8EC: le garçon dit.  
\*8EC: j'ai une surprise pour toi.  
\*8EC: j'ai trouve notre maison.  
\*8EC: et le garçon montre la maison à la fille.  
\*8EC: et elle dit.  
\*8EC: comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: **8ED** Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8ED: un film avec charlie chaplin.  
\*8ED: il y a une fille.  
\*8ED: elle est seule et affamée.  
\*8ED: elle volé un pain.  
\*8ED: un homme charlie chaplin dit.  
\*8ED: il volé le pain.  
\*8ED: le boulanger est l'agetn de poice emmence l'homme.  
\*8ED: mais une dame dit.  
\*8ED: c'est la fille pas l'homme.  
\*8ED: mais la fille a une occasion de fuire.  
\*8ED: alors l'homme a aide la fille.  
\*8ED: l'homme va à une cafétéria.  
\*8ED: est mange beaucoup.  
\*8ED: après il va au kiosque.  
\*8ED: est prend des cigarettes.  
\*8ED: il ne paie pas dans la cafétéria est au kiosque.  
\*8ED: alors un agentde poice emmence charlie chaplin dans une voiture de police.  
\*8ED: dans la voiture la fille entre.  
\*8ED: cc laisse la place à la fille.  
\*8ED: et dit.  
\*8ED: ne me reconnaissez vous pas.  
\*8ED: je suis l'homme avec le pain.  
\*8ED: puis ils ont un accident.  
\*8ED: ils sont par terre.  
\*8ED: cc donne un coup à l'agetnde police.  
\*8ED: et dit.  
\*8ED: c'est l'occasion de fuire.  
\*8ED: ils regardent à un homme est une dame.  
\*8ED: elle embrasse son mari.  
\*8ED: cc dit.  
\*8ED: tu habites où?  
\*8ED: elle réponse.  
\*8ED: nulle part et partout.  
\*8ED: cc dit.  
\*8ED: peux tu imanginer dans une maison comme ça?  
\*8ED: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*8ED: elle dit.  
\*8ED: j'ai une surprise pour toi!  
\*8ED: j'ai trouvé notre maison!  
\*8ED: elle montre une maison a cc.  
\*8ED: il dit.  
\*8ED: comme au paradies!  
@end

@Begin  
@Participants: 8EE Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EE: un petit film!  
\*8EE: charly chaplin rencontre une fille.  
\*8EE: elle est seule et affamée.  
\*8EE: elle a volé un pain.  
\*8EE: l'agentde police veut emmener la fille.  
\*8EE: charly chaplin dit.  
\*8EE: ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EE: le boulanger dit.  
\*8EE: non c'est la fille pas l'homme.  
\*8EE: l'agentde police emmene la fille.  
\*8EE: charly chaplin vas dans une cafeteria.  
\*8EE: il mange beaucoup de plats.  
\*8EE: mais il n'a pas d'argent.  
\*8EE: l'agentde police arrive.  
\*8EE: il emmene mr chaplin.  
\*8EE: dans le bus de police mr chaplin rencontre la fille.  
\*8EE: le bus de police a un accident.  
\*8EE: ils sont par terre.  
\*8EE: charly chaplin dit.  
\*8EE: c'est l'occasion de fuire.  
\*8EE: ils fuirent.  
\*8EE: mr Chaplin demande.  
\*8EE: tu habites où?  
\*8EE: elle répondre.  
\*8EE: nulle part et partout.  
\*8EE: dix jours plus tard ils retrouvent.  
\*8EE: la fille dit.  
\*8EE: salut j'ai une surprise pour toi.  
\*8EE: j'ai trouvé notre maison.  
\*8EE: mr chaplin.  
\*8EE: comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 8EF Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EF: seule et affamée.  
\*8EF: une fille a faim.  
\*8EF: elle vol un pain.  
\*8EF: un agent de police veut emmener la fille.  
\*8EF: mais un homme dit.  
\*8EF: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EF: maintenant l'agent de police veut emmener l'homme.  
\*8EF: mais une dame dit.  
\*8EF: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EF: et maintenant l'agetn emmene la fille.  
\*8EF: l'homme va au boulangerie.  
\*8EF: et mange un grande repas.  
\*8EF: il ne pay pas le repas.  
\*8EF: parce qu'il n'a pas d'argent.  
\*8EF: un agent de police emmene l'homme.  
\*8EF: dans le voiture l'homme regarde la fille.  
\*8EF: ils fuirent.  
\*8EF: ils parlent.  
\*8EF: l'homme demande.  
\*8EF: peux tu nous imaginer dans une maison?  
\*8EF: ils se retrouvent.  
\*8EF: dix jours plus tard.  
\*8EF: la fille dit à l'homme.  
\*8EF: j'ai une surprise pour toi.  
\*8EF: j'ai trouve notre maison.  
\*8EF: elle montre la maison à l'homme.  
\*8EF: il dit.  
\*8EF: comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EG** Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EG: un film avec charlie chaplin.  
\*8EG: uune fille qu'elle est seule et affamée.  
\*8EG: a volé un pain.  
\*8EG: le boulanger pense c'est l'homme.  
\*8EG: et téléphone à l'agentde police.  
\*8EG: l'homme raconte la fille.  
\*8EG: et dit.  
\*8EG: ne me reconnaissez vous pas.  
\*8EG: je suis l'homme avec le pain!  
\*8EG: beaucoup de personnes sont dans le grand voiture.  
\*8EG: l'homme n'ai pas la place.  
\*8EG: mais un homme laisse la place à l'home.  
\*8EG: la fille juste commence pleure dans le voiture.  
\*8EG: l'homme va à la fille.  
\*8EG: mais tout à coup l'homme et la fille ont un accident.  
\*8EG: et sont par terre.  
\*8EG: l'homme demande à la fille.  
\*8EG: tu habites où?  
\*8EG: la fille réponse.  
\*8EG: nulle part et partout!  
\*8EG: ils ont beaucoup de rigoler.  
\*8EG: ils fait de promenade.  
\*8EG: et font la bonne connaissance.  
@end

@Begin  
@Participants: 8EH Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EH: il y a une fille.  
\*8EH: qui est seule et affamée.  
\*8EH: elle a volé un pain.  
\*8EH: le boulanger telephone à l'agent de police.  
\*8EH: l'agent de police arrive et emmener la fille.  
\*8EH: un homme charlie chaplin arrive.  
\*8EH: il dit.  
\*8EH: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EH: l'agent de police n'emmener plus la fille.  
\*8EH: maintenant il emmener charlie chaplin.  
\*8EH: une dame crit.  
\*8EH: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EH: charlie chaplin dit à l'agent de police.  
\*8EH: ne me reconnaissez vous pas, je suis l'homme avec le pain.  
\*8EH: l'agent de police emmener charlie et la fille.  
\*8EH: ils vont dans un voiture de police.  
\*8EH: dans la voiture charlie laisse la place à la fille.  
\*8EH: maintenant le voiture as un accident.  
\*8EH: après l'agent de police charlie et la fille sont par terre.  
\*8EH: charlie dit à la fille.  
\*8EH: c'est l'occasion de prendre la fuite!  
\*8EH: charlie et la fille prendre la fuite encore.  
\*8EH: ils regardent une fantastique maison.  
\*8EH: charlie dit.  
\*8EH: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*8EH: dix jours plus tard la fille montre un petit maison à charlie.  
\*8EH: et dit.  
\*8EH: j'ai trouvé notre maison.  
\*8EH: charlie.  
\*8EH: comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EI** Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EI: seule et affamée.  
\*8EI: un filles volé un baguettes.  
\*8EI: parc que il a faim.  
\*8EI: une dalme regarde le filles.  
\*8EI: et parle le boulanger.  
\*8EI: elle a volé un pain.  
\*8EI: c parle.  
\*8EI: c'est moi.  
\*8EI: mais la dame parle.  
\*8EI: c'est elle.  
\*8EI: l'agent de police emmene le fills.  
\*8EI: après c mange beaucoup de plats.  
\*8EI: a la caisse il n'a pas d'argent.  
\*8EI: l'agent de police emmene C sur la polic voitur.  
\*8EI: dans le police voitur c regarde la filles.  
\*8EI: il parle.  
\*8EI: vous ne me reconnaissez pas.  
\*8EI: je suis l'homme avec le pain!  
@end

@Begin  
@Participants: **8EJ** Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EJ: un petit film.  
\*8EJ: une mademoiselle est seule et affamée.  
\*8EJ: elle est devant la boulangerie.  
\*8EJ: elle volé un pain devant la boulangerie.  
\*8EJ: le boulanger va derrière une mademoiselle.  
\*8EJ: tout a coup est n accident.  
\*8EJ: la mademoiselle retrouve un m.  
\*8EJ: le boulanger donne un coup à la dame.  
\*8EJ: elle est par tere est pleure.  
\*8EJ: le m dit.  
\*8EJ: non ce n'est pas ele c'est moi.  
\*8EJ: une dame dit.  
\*8EJ: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EJ: l'agentde police emmene la mademoiselle.  
\*8EJ: le m va dans la café.  
\*8EJ: il mange est retrouve l'agent de police.  
\*8EJ: l'agent emmene le m.  
\*8EJ: dans la voiture ils se retrouvent.  
\*8EJ: le m et mademoiselle prendre la fuite.  
@end



@Begin  
@Participants: **8EK** Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EK: seule et affamée.  
\*8EK: une fille volé un pain.  
\*8EK: et courier.  
\*8EK: une otre madame crie la madame volé un pain.  
\*8EK: et le police arive.  
\*8EK: la fille et un home bum.  
\*8EK: l'home parle je volé le pain.  
\*8EK: et les police emmene l'homme.  
\*8EK: une madame une madame parle ce n'est pas l'home c'est la fille.  
\*8EK: et les poice emmene la fille.  
\*8EK: après l'homme va au restaurant.  
\*8EK: et ils prends beaucoup de plats.  
\*8EK: et mage.  
\*8EK: a la caisse l'homme n'a pas d'argent.  
\*8EK: et il ne peut pas payer.  
\*8EK: puis les police arrive.  
\*8EK: et emmene l'homme.  
\*8EK: a la kiosque l'homme prend un cigarre.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EL** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EL: une fille a faim.  
\*8EL: elle a volé un pain.  
\*8EL: mme voir le volé.  
\*8EL: elle dit le volé les polices.  
          les polices emmene elle.  
\*8EL: un monsieur dit.  
\*8EL: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EL: la dame.  
\*8EL: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EL: un monsieur.  
\*8EL: ne me reconnaissez vous pas.  
\*8EL: je suis l'homme avec le pain.  
\*8EL: les polices emmene elle!  
\*8EL: dix jours plus tard.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EM** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EM: une fille volé un pain.  
\*8EM: parce que il est seule et affamée.  
\*8EM: une agent de police va emmener la fille.  
\*8EM: mais un joli homme dit.  
\*8EM: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EM: une dame dit.  
\*8EM: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EM: alors la police emmene la fille.  
\*8EM: l'homme va dans un restaurant.  
\*8EM: il veut beaucoup de plats.  
\*8EM: après le repas il va au caisse.  
\*8EM: mais il n'a pas d'argent.  
\*8EM: la police emmene l'homme.  
\*8EM: l'agent de police va téléphone à qn.  
\*8EM: le téléphone est à coté un kiosque.  
\*8EM: il prend un cigarette.  
@end

@Begin  
@Participants: 8EN Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EN: une fille a faim.  
\*8EN: elle voit un boulangerie avec beaucoup de pains.  
\*8EN: elle a une idée.  
\*8EN: peut etre elle peut voler un petit pain.  
\*8EN: après elle volé un pain.  
\*8EN: il y a un accident avec la filleet un homme.  
\*8EN: la fille donne le pain à l'home.  
\*8EN: l'agent de police veut emmener l'homme.  
\*8EN: mais une madame regarde à le vole.  
\*8EN: et voit que la fille volé le pain.  
\*8EN: elle dit.  
\*8EN: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EN: alors l'agetnde police emmene la fille.  
\*8EN: l'homme va au manger.  
\*8EN: puis ils se retrouvent.  
\*8EN: l'homme dit.  
\*8EN: ne me reconnaaissez vous pas.  
\*8EN: je suis l'homme avec le pain.  
\*8EN: il laisse la place à la fille.  
\*8EN: il elle trouve sympa.  
\*8EN: la fille veut fuire.  
\*8EN: et il y a un accident.  
\*8EN: la fille et l'agent de police sont par terre.  
\*8EN: l'homme dit.  
\*8EN: c'est l'occasion de prendre la fuit.  
\*8EN: les deux vont.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EO** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EO: c'est un petit film.  
\*8EO: dans la film est une dame.  
\*8EO: la dame est seule et affamée.  
\*8EO: la dame est devant la boulangerie.  
\*8EO: elle a volé un pain.  
\*8EO: im selben moment un garço aide la dame.  
\*8EO: il dit.  
\*8EO: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EO: dans la rue il y a l'agents de police.  
\*8EO: er will die schuld auf sich nehmen.  
\*8EO: il dit.  
\*8EO: ne me reconnaissez vous pas?  
\*8EO: je suis l'homme avec le pain.  
\*8EO: l'agents de police fassen die beiden.  
\*8EO: l'agents de police emment la dame est l'homme.  
\*8EO: ils dans une voiture de police.  
\*8EO: un l'agents de police emme l'homme.  
\*8EO: dans un kioske l'homme hat geklaut.  
\*8EO: la dame est l'homme mussen vor das gericht.  
\*8EO: l'homme laisse la place à la dame.  
\*8EO: la dame pleure.  
\*8EO: la dame l'agents de police est l'homme ont un accidents.  
\*8EO: tout le monde sont par terre.  
\*8EO: l'homme donne un coup à l'agent de police.  
\*8EO: maintenant c'est l'occasion de prendre la fuite.  
\*8EO: après l'homme est la dame parlent.  
\*8EO: l'homme prend les questions.  
\*8EO: est la dame donne les reponds à l'homme.  
@end

@Begin  
@Participants: 8EP Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EP: la fille est devant une boulangerie.  
\*8EP: elle a faim.  
\*8EP: elle a volé un pain.  
\*8EP: et elle fuire.  
\*8EP: maintenant il y a un agent de police et il will fangen la fille.  
\*8EP: alors l'agent de police emmene la fille.  
\*8EP: l'homme will trotzdem aider.  
\*8EP: et il bestellt beaucoup de plats.  
\*8EP: alors il n'a pas d'argent.  
\*8EP: et l'agent de police emmene l'homme aussi .  
\*8EP: dans la voiture de police charlie l'homme et la fille se  
retrouvent.  
\*8EP: la fille pleure .  
\*8EP: etcharlie laisse la place à elle.  
\*8EP: maintenant il y a un accident et l'homme et la fille et l'agent  
de police etre par terre.  
\*8EP: charlie donner un coup à l'agent de police et ils fuire.  
\*8EP: et ils parlent.  
\*8EP: la fille.  
\*8EP: tu habites où?  
\*8EP: l'homme nulle part et partout.  
\*8EP: la fille.  
\*8EP: tu peux nous imager dans une maison comme ça?  
\*8EP: une dame caitter la maison.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EQ** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EQ: le voler.  
\*8EQ: il y a une fille qui est seule et affamée.  
\*8EQ: elle a volé un pain.  
\*8EQ: et voilà un flic.  
\*8EQ: il téléphone à la station.  
\*8EQ: mais il y a un homme qui dix.  
\*8EQ: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EQ: après ils prennent la fuite.  
\*8EQ: il demande à la fille.  
\*8EQ: tu habites où?  
\*8EQ: elle.  
\*8EQ: nulle part et partout!  
\*8EQ: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*8EQ: elle montre sa maison à l'homme.  
\*8EQ: il dix.  
\*8EQ: comme au paradis!  
@end

@Begin  
@Participants: **8ER** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8ER: une femme vole un pain.  
\*8ER: après elle a un accident avec un garçon.  
\*8ER: parce que l'homme charlie chaplin vais au restaurant.  
\*8ER: et mange beaucoup de plats.  
\*8ER: a la caisse il ne veut pas payer.  
\*8ER: en suite l'agent de police prend vous.  
\*8ER: dans la voiture de police ils encore voient.  
\*8ER: charlie donne un coup à agent de police.  
\*8ER: et dit.  
\*8ER: c'est l'occasion de prendre la fuite.  
\*8ER: après la fuite il demande.  
\*8ER: tu habites où?  
\*8ER: elle dit nulle part et partout.  
@end



@Begin  
@Participants: **8ES** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8ES: la fille est seule et affamée.  
\*8ES: elle volé un pain.  
\*8ES: l'agent de police veulent apporte la fille.  
\*8ES: un homme dit.  
\*8ES: je suis l'homme ils cherchent!  
\*8ES: un autre homme dit.  
\*8ES: il n'est ou pas!  
\*8ES: non ne me reconnaissez vous pas.  
\*8ES: je suis apporte le pain!  
\*8ES: crier le premier homme.  
@end

@Begin  
@Participants: **8ET** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8ET: une fame avec charlie chaplin.  
\*8ET: il y a une fame qui est très seule et affamée.  
\*8ET: elle a volé un pain.  
\*8ET: puis charlie chaplin vien et dit.  
\*8ET: non ce n'est pas elle c'est moi!  
\*8ET: après le police prend la fame, mais charlie chaplin va et dit.  
\*8ET: ne me reconnaissez vous pas.  
\*8ET: je suis l'homme avec le pain.  
\*8ET: ensuite charlie chaplin dit à la fame.  
\*8ET: c'est l'occasion de fuire!  
\*8ET: et après la fame et charlie chaplin fuitent ensemble.  
@end

@Begin  
@Participants: 8EU Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EU: une seule et affamée fille volé un pain dans un kiosque.  
\*8EU: une autre fille voir la fille avec le pain.  
\*8EU: elle crie.  
\*8EU: un voir.  
\*8EU: un voir.  
\*8EU: les agents de police veulent apporte la fille.  
\*8EU: un homme crier.  
\*8EU: non ce n'est pas elle.  
\*8EU: c'est moi.  
\*8EU: et la deuxième fille crier.  
\*8EU: non c'est la fille pas l'homme.  
\*8EU: les agents de police apporte le fille.  
\*8EU: l'homme aussi.  
\*8EU: il crier.  
\*8EU: ne me reconnaissez vous pas?  
\*8EU: je suis l'homme avec le pain!  
\*8EU: ils etre par terre après l'accident.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EV** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EV: une mademoiselle n'a pas d'argent.  
\*8EV: elle est seule et affamée.  
\*8EV: elle a volé un pain.  
\*8EV: une notre madame va voir le volé.  
\*8EV: elle dit la police.  
\*8EV: vous ne me reconnaissez pas?  
\*8EV: j'ai voir le pain!  
\*8EV: dit un monsieur.  
\*8EV: les polices emmenent le monsieur.  
\*8EV: la madame.  
\*8EV: c'est ne pas il c'est la mademoiselle.  
\*8EV: la fille crie.  
\*8EV: le monsieur va aller au café et prendre beaucoup de plats.  
\*8EV: après il ne achète pas.  
\*8EV: parce que il n'a pas d'argent aussi.  
\*8EV: un policier emmene le monsieur.  
\*8EV: il et le mademoiselle se trouvent.  
@end

@Begin  
@Participants: **8EW** Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EW: un petit film.  
\*8EW: mme x est devant une boulangerie.  
\*8EW: elle a seule et affamée.  
\*8EW: elle volé un pain.  
\*8EW: et va away.  
\*8EW: elle retrouve m x.  
\*8EW: ils sont par terre.  
\*8EW: un policier est après elle.  
\*8EW: le m dit à il.  
\*8EW: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EW: et un passant dit.  
\*8EW: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EW: le policier va avec elle au voiture de police.  
\*8EW: elle fuire est retrouvent m x.  
\*8EW: il dit.  
\*8EW: ne me reconaissez vous pas.  
\*8EW: je suis l'homme avec le pain.  
\*8EW: après le policier vas au voiture avec le mme et mx.  
\*8EW: le voiture a un accident.  
\*8EW: et le personnes sont par terre.  
\*8EW: m x.  
\*8EW: c'est l'occasion de prendre la fuite!  
\*8EW: est donne un coup au policier.  
\*8EW: et la deux fuirent ensemble.  
@end

@Begin  
@Participants: 8EX Learner  
@Date: 09-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8EX: un petit film.  
\*8EX: seule et affamée.  
\*8EX: une fille est faim.  
\*8EX: elle vol un pain.  
\*8EX: l'agent de police veut emmener la fille.  
\*8EX: la dame regarde le vol.  
\*8EX: mais un homme dit.  
\*8EX: c'est moi.  
\*8EX: la dame dit.  
\*8EX: c'est elle.  
\*8EX: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8EX: c'est la fille pas l'homme.  
\*8EX: maintenant l'agent de police emmene la fille.  
\*8EX: l'homme va au boulangerie.  
\*8EX: et mange un grande repas.  
\*8EX: il ne pay pas le repas.  
\*8EX: un agent de police regarde l'homme emmene.  
\*8EX: il regarde la fille dans une voiture de police.  
\*8EX: il dit.  
\*8EX: ne me reconnaissez vous pas.  
\*8EX: je suis l'homme avec le pain.  
\*8EX: ils fuirent ensemble.  
@end

## 2.2. Groupe 2

@Begin

@Participants: 8CA Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8CA: un petit film.

\*8CA: il y a une dame.

\*8CA: elle es seule et affamée.

\*8CA: elle a volé un pain.

\*8CA: maintenant charlie chaplin arrive.

\*8CA: est dit.

\*8CA: non ce n'est pas elle c'est moi.

\*8CA: mais une autre dame dit.

\*8CA: c'est la fille pas l'homme.

\*8CA: charlie entre dans un restaurant.

\*8CA: et mange beaucoup de plats.

\*8CA: à la caisse il n'a pas d'argent.

\*8CA: un agent de police arrive.

\*8CA: et arreste charlie.

\*8CA: dans la voiture de police il y a beacoup de personne.

\*8CA: et la dame qui volé le pain.

\*8CA: charlie laisser la place à la dame elle pleure.

\*8CA: puis la voiture a un accident.

\*8CA: l'agent de police, charlie et la dame sont par terre.

\*8CA: charlie donner un coup à l'agent.

\*8CA: est dit à la dame.

\*8CA: c'est l'occation de prendre la fuite!

\*8CA: la dame et charlie courent.

\*8CA: maintenant ils sont devant un maison.

\*8CA: charlie dit.

\*8CA: tu habites où?

\*8CA: nulle part et partout.

\*8CA: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?

\*8CA: après une dame avec un l'home quittent la maison.

\*8CA: et la dame embrasse son man.

\*8CA: dix jours plus tard.

\*8CA: ils retrouvent.

\*8CA: elle dit.

\*8CA: j'ai une surprise pour toi.

\*8CA: j'ai trouvé notre maison.

\*8CA: elle montre une maison à charlie.

\*8CA: il dit.

\*8CA: comme au paradis.

@end

@Begin

@Participants: 8CB Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8CB: comme au paradis.

\*8CB: un femme à volé un pain.

\*8CB: un agent areste la femme.

\*8CB: mais charlie chplin dit.

\*8CB: non ce n'est pas elle c'est moi.

\*8CB: l'agent emmene charlie.

\*8CB: mais une dame dit à la boulanger.

\*8CB: ce la femme qui vole le pain.

\*8CB: charlie aime la femme.

\*8CB: il va dans un restaurant.

\*8CB: et achete beaucoup des plats.

\*8CB: mais il ne paie pas à la caisse.

\*8CB: un agent emmene charlie.

\*8CB: a la voiture de police charlie trouve la jeune femme.

\*8CB: en ce moment il y a un grand accident.

\*8CB: tout le mond etre par terre.

\*8CB: c'est l'occasion de prendre la fuite.

\*8CB: dix jours plus tard ils habit ensemble dans un petit maison.

\*8CB: ils trouvent comme au paradis.

@end



@Begin  
@Participants: 8CC Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CC: une fille est seule et affamée.  
\*8CC: dans une boulangerie il y a une pain et baguette.  
\*8CC: elle a volé un pain.  
\*8CC: parce elle n'a pas l'argent.  
\*8CC: charlie chaplin regarde à la fille.  
\*8CC: et rendu service.  
\*8CC: il dit à police.  
\*8CC: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8CC: une madame.  
\*8CC: où il y a à la boulangerie.  
\*8CC: dit.  
\*8CC: c'est la fille pas l'homme.  
\*8CC: charlie chaplin dit à la madame.  
\*8CC: ne me reconnaissez vous pas.  
\*8CC: je suis l'homme avec le pain.  
\*8CC: mais le police n'ouvrviv pas charlie.  
\*8CC: et emmener la fille.  
\*8CC: charlie a aime la fille.  
\*8CC: et manger le grand repas.  
\*8CC: mais il n'est pas l'argent.  
\*8CC: l'agentde police emmene charlie.  
\*8CC: et téléphone à la station de police.  
\*8CC: charlie prend le zigarre a au kiosque.  
\*8CC: et donne un cadou à un petit fille.  
\*8CC: mais il n'achète pas.  
\*8CC: la voiture arrive.  
\*8CC: et emmene charlie.  
\*8CC: la fille et charlie retrouvât à la voiture.  
\*8CC: charlie donne un coup à l'agent de police.  
\*8CC: la voiture a un accident.  
\*8CC: la voiture et la fille et charlie est par terre.  
@end

@Begin  
@Participants: 8CD Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CD: dans le film c'est une dame et un homme.  
\*8CD: la dame volé un pain.  
\*8CD: elle cour.  
\*8CD: et cour de l'agent dans les mains.  
\*8CD: charlie chaplin dit.  
\*8CD: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8CD: l'agent emmene charlie.  
\*8CD: une dame dit.  
\*8CD: c'est la fille pas l'homme.  
\*8CD: l'agent persécute la dame.  
\*8CD: et arreste elle.  
\*8CD: charlie regarde la.  
\*8CD: il mange trop dans un restaurant.  
\*8CD: et il ne paie pas.  
\*8CD: il va arrester aussi.  
\*8CD: ils tombent sur le terre.  
\*8CD: et courent away.  
@end

@Begin  
@Participants: 8CE Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CE: un petit film.  
\*8CE: dans le film c'est une fille.  
\*8CE: elle est seule et affamée.  
\*8CE: parce que'elle a volé un pain.  
\*8CE: une dame vois la fille.  
\*8CE: la dame vais à la boulanger.  
\*8CE: et le boulanger courir das madchen hinterher.  
\*8CE: il entrée dans un resaurant.  
\*8CE: et il mange beaucoup.  
\*8CE: et il ne payer le repas.  
@end

@Begin

@Participants: 8CF Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8CF: une femme seule et affamée vole un pain.

\*8CF: parce qu'elle a faim.

\*8CF: l'agent de police veut mitnehmen la dame.

\*8CF: tout a coup un homme dit il est le voleur.

\*8CF: mais une autre dame crie.

\*8CF: c'est la file pas l'homme.

\*8CF: en fin l'agent nimmt mit les deux persons.

\*8CF: après dans la voiture de police les deux prennent la fuite.

\*8CF: dix jours plus tard ils se retrouvent.

\*8CF: et la femme dit.

\*8CF: j'ai une surprise pour toi.

\*8CF: j'ai trouvé notre maison.

\*8CF: c'est comme au paradis.

\*8CF: et elle montrer la nouveau maison à l'homme.

\*8CF: mais en fin cette un reve.

@end

@Begin  
@Participants: 8CG Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CG: une dame seule et affamée.  
\*8CG: a volé un pain.  
\*8CG: une dame voir la dame.  
\*8CG: le boulanger appelle un agent.  
\*8CG: mais charlie chaplin dit.  
\*8CG: ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8CG: j'ai voler le pain.  
\*8CG: mais une dame dit.  
\*8CG: c'est la fille pas l'homme.  
\*8CG: l'agent emmene la dame.  
\*8CG: charlie chaplin mange le repas.  
\*8CG: a la caisse il n'a pas d'argent.  
\*8CG: l'agent téléphone.  
\*8CG: il emmene charlie chaplin du plat.  
\*8CG: dans la voiture est la dame.  
\*8CG: charlie dit.  
\*8CG: ne me reconnaissez vous pas.  
\*8CG: je suis l'homme avec le pain.  
\*8CG: la voiture a un accident.  
\*8CG: après la dame charlie est un agent sont par terre.  
\*8CG: charlie donne un coup à l'agent.  
\*8CG: il dit à la dame.  
\*8CG: c'est l'occasin de prend la fuite.  
\*8CG: tu habites où?  
@end

@Begin  
@Participants: 8CH Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CH: une dame a volé un pain.  
\*8CH: elle a faim.  
\*8CH: l'agent de police emmene la dame.  
\*8CH: un messieur dit.  
\*8CH: non ce n'est ps elle c'est moi.  
\*8CH: il entre dans un restaurant.  
\*8CH: et mange.  
\*8CH: mais il ne paie pas.  
\*8CH: l'agent de police emmencent les deux persons.  
\*8CH: mais les deux persons quitter la voiture de police.  
\*8CH: et ils courir.  
\*8CH: le messieur adore la dame.  
\*8CH: et la dame adore le messieur.  
\*8CH: les messieur trouve une maison pour elle.  
\*8CH: et les aime qn.  
@end

@Begin  
@Participants: 8CI Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CI: une damune est seule et affamée.  
\*8CI: elle a volé un pain.  
\*8CI: charlie chaplin aime la dame .  
\*8CI: et c'est tu l'agent.  
\*8CI: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8CI: l'agent porte le deuxième.  
\*8CI: ils fuies.  
\*8CI: ils rever de a grande maison.  
@end

@Begin

@Participants: 8CJ Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8CJ: une fille seule et affamée a volé un pain.

\*8CJ: charlie chaplin dit.

\*8CJ: non ce n'est pas elle c'est moi.

\*8CJ: mais une dame dit.

\*8CJ: c'est la fille pas l'homme.

\*8CJ: l'agent emmene la fille.

\*8CJ: charlie chaplin vais dans un restaurant .

\*8CJ: et mange.

\*8CJ: il mange beaucoup de plats.

\*8CJ: a la caisse il dit.

\*8CJ: je n'ai pas d'argent.

\*8CJ: il y a un argent.

\*8CJ: et il emmene charlie chaplin.

\*8CJ: au kiosque charlie chaplin prend un cigarette.

\*8CJ: ils entrons dans un auto de police.

\*8CJ: la fille entre aussi.

\*8CJ: charlie chaplin dit.

\*8CJ: vous ne me reconnaissez pas, je suis l'homme avec le pain.

\*8CJ: charlie chaplin laisse la place à la fille.

\*8CJ: la fille pleure.

\*8CJ: puis ils ont un accident.

\*8CJ: charlie est la fille sont par terre.

\*8CJ: et charlie donne un coup à l'agent.

\*8CJ: et dit.

\*8CJ: c'est l'occasion de prend la fuite.

\*8CJ: ils prennent la fuite.

\*8CJ: devant des petites maisons ils restent.

\*8CJ: charlie demand la fille.

\*8CJ: tu habites où?

\*8CJ: nulle part et partout.

\*8CJ: tu peux nous imagine dans une maison comme ça?

@end



@Begin  
@Participants: 8CK Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CK: une femme vole un pain.  
\*8CK: et charlie dit.  
\*8CK: c'est moi.  
\*8CK: l'agent emmene charlie.  
\*8CK: et ne femme dis.  
\*8CK: c'est elle.  
\*8CK: et charlie courira la restaurant.  
\*8CK: et mangé.  
\*8CK: et ne paie pas.  
\*8CK: l'agent emmene charlie.  
\*8CK: et porte charli à la voiture de police.  
\*8CK: la femme avec le pain arrive à la voiture.  
\*8CK: et charlie et la femme.  
\*8CK: ils mett l'agent de la voiture.  
\*8CK: ils revent devant un petite maison.  
\*8CK: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*8CK: et la femme trouve un petit maison.  
\*8CK: ils trouvent la paradies.  
@end

@Begin

@Participants: 8CL Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8CL: nacherzaehlung.

\*8CL: d'abord une jolie fille vole un pain dans une boulangerie.

\*8CL: elle veut courir.

\*8CL: mais elle a un accident avec charlie chaplin.

\*8CL: le police arrete la jolie fille.

\*8CL: mais charlie dit.

\*8CL: c'est moi.

\*8CL: et le police emmene le deux voleurs à la plat.

\*8CL: a la le police a un accident.

\*8CL: charlie donne un coup a l'agent.

\*8CL: et dit.

\*8CL: c'est l'occasion de fuire.

\*8CL: elle coure et charlie aussi.

\*8CL: ils regardent à une jolie maison.

\*8CL: et la jolie fille pose un question à charlie.

\*8CL: elle demande peux tu nous imagines dans une maison comme ça?

\*8CL: et dix jours plus tard la fille trouve une maison magnifique.

\*8CL: charlie dit.

\*8CL: il y a comme au paradis.

@end

@Begin  
@Participants: 8CM Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CM: un petit film.  
\*8CM: une fille seule et affamée a volé un pain.  
\*8CM: devant la boulangerie une dame voit la fille.  
\*8CM: et appelle l'agent de police.  
\*8CM: charlie chaplin arrive.  
\*8CM: et dit.  
\*8CM: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8CM: la dame dit.  
\*8CM: c'est la fille pas l'homme.  
\*8CM: l'agent de police emmène la fille.  
\*8CM: et charlie mange dans un restaurant.  
\*8CM: il mange beaucoup de plats.  
\*8CM: et il n'a pas d'argent.  
\*8CM: au kiosque charlie prend des cigarettes.  
\*8CM: et donne les à un garçon.  
\*8CM: il entre dans la voiture.  
\*8CM: puis la fille entre dans la voiture.  
\*8CM: et charlie chaplin laisse son place à la fille.  
\*8CM: après c'est un accident.  
\*8CM: et ils sont par terre.  
\*8CM: charlie donne un coup à l'agent de police.  
\*8CM: il dit à la fille.  
\*8CM: c'est l'occasion de prendre la fuite.  
\*8CM: la fille et charlie prennent la fuite.  
\*8CM: et arrive à Park.  
\*8CM: tu habites où?  
\*8CM: charlie demande.  
\*8CM: la fille réponds.  
\*8CM: nulle part et partout.  
\*8CM: charlie dit.  
\*8CM: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*8CM: dix jours plus tard.  
\*8CM: ils se retrouvent.  
\*8CM: charlie dit.  
\*8CM: j'ai une surprise pour toi!  
\*8CM: j'ai trouvé notre maison!  
@end

@Begin  
@Participants: 8CN Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CN: une fille est seule et affamée.  
\*8CN: elle a volé un pain.  
\*8CN: mais le gens disent.  
\*8CN: ce n'est pas la fille c'est un homme.  
\*8CN: et le autre gens disent.  
\*8CN: c'est la fille.  
\*8CN: après l'homm eest dansune wagon.  
\*8CN: et là la fille aussi.  
\*8CN: et il dit.  
\*8CN: ne me reconnaissez vous pas?  
\*8CN: je suis l'homme avec le pain.  
\*8CN: après ils weggerannt.  
\*8CN: et ils zusammengestossen avec une agent.  
\*8CN: et l'homme dit.  
\*8CN: c'est l'occation de fuite!  
\*8CN: et elle weggerannt avec il.  
\*8CN: dix jours plus tard l'home et la filles parlent ueber ein  
gemeinsames maison.  
\*8CN: après il dit à la fille.  
\*8CN: je a une surprise pour toi.  
\*8CN: le surprise une maison.  
\*8CN: c'est comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 8CO Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CO: les deux personne sont seul et affamée.  
\*8CO: parce que la fille volé un pain.  
\*8CO: le monsieur dit.  
\*8CO: que il est le voleur.  
\*8CO: mais la police pense.  
\*8CO: elle est la voleur.  
\*8CO: il dit.  
\*8CO: ne me reconnaissez vous pas ?  
\*8CO: je suis l'homme avec le pain.  
\*8CO: la police emmenent les deux.  
\*8CO: ils fuirent à la voiture.  
\*8CO: charlie demande où est ce qu'elle habite.  
\*8CO: elle réponde nulle part et partout.  
\*8CO: les deux revent à une belle maison avec les enfants.  
\*8CO: il demande.  
\*8CO: est ce que tu peux nous imaginer dans une maison?  
\*8CO: dix jours plus tard la fille a une surprise pour charlie.  
\*8CO: elle trouve une maison.  
\*8CO: les deux voient les maison.  
\*8CO: et trouve.  
\*8CO: que c'est une paradis.  
@end

@Begin

@Participants: 8CP Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8CP: dans le petit film il y a une dame et un monsieur.

\*8CP: ils vont seule et affamée.

\*8CP: parce qu'elle va seule et affamée.

\*8CP: elle a volé un pain.

\*8CP: le monsieur parle l'agent.

\*8CP: non ne me reconnaissez vous pas.

\*8CP: je suis l'homme avec le pain.

\*8CP: le monsieur est dans la voiture d'agent.

\*8CP: après la dame est dans la voiture d'agent.

\*8CP: ils fuient de la voiture.

\*8CP: et l'agent est liegen dans la rue.

\*8CP: puis ils sont dans la rue.

\*8CP: et le monsieur demande la dame.

\*8CP: tu habites où?

\*8CP: la dame repond.

\*8CP: nulle part et partout.

\*8CP: après dans un maison une dame dis quelque chose à le monsieur.

\*8CP: au revoir.

\*8CP: et puis la dame demande.

\*8CP: peux tu nous imaginer dans une maison comme ça?

\*8CP: et le monsieur repond.

\*8CP: oui.

\*8CP: dix jours plus tard ils ont rendre visite.

\*8CP: et le dame dis gai.

\*8CP: j'ai une surprise pour toi.

\*8CP: j'ai trouvé notre maison!

\*8CP: a la maison on est comme au paradis.

@end

@Begin

@Participants: 8CQ Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*8CQ: un femme seule et affamée volé un baguette.

\*8CQ: et un autre femme dit l'agent.

\*8CQ: que le femme volé le pain.

\*8CQ: un homme charlie chaplin arrive.

\*8CQ: et dit.

\*8CQ: non ce n'est pas elle c'est moi.

\*8CQ: mais un femme dit.

\*8CQ: c'est la fille pas l'homme.

\*8CQ: le deux person vont avec l'agent.

\*8CQ: et charlie dit.

\*8CQ: ne me reconanissez vous pas je suis l'homme avec le pain?

\*8CQ: cinq minutes après charlie et le femme fuirent devant l'agent.

\*8CQ: devant une maison ils revent de une maison.

\*8CQ: dix jours plus tard ils ont une maison.

\*8CQ: et charlie aiment le femmes.

@end

@Begin  
@Participants: 8CR Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*8CR: une fille est seule et afamée.  
\*8CR: elle a volé un pain.  
\*8CR: l'agent et là.  
\*8CR: un homme dit.  
\*8CR: ce n'est pas elle c'est moi.  
\*8CR: le boulanger dit c'est la fille pas l'homme.  
\*8CR: l'agent et la fille allent.  
\*8CR: l'agent vais à une café.  
\*8CR: et mangé beaucoup de plats.  
\*8CR: après il vais a la caisse.  
\*8CR: il n'a pas d'argent.  
\*8CR: l'agent arrive.  
\*8CR: l'homme avec l'agent allent à voiture de police.  
\*8CR: dans la voiture est la fille.  
\*8CR: qu'elle a volé un pain.  
\*8CR: l'homme et l'elle furent.  
\*8CR: ils sont amoreaux.  
\*8CR: l'homme dit.  
\*8CR: peux tu nous maginer dans une maison?  
\*8CR: dix jours plus tard le fills dit.  
\*8CR: j'ai une surprise pour toi.  
\*8CR: j'ai trouve notre maison.  
@end



### 3. Troisième année d'apprentissage

@Begin

@Participants: 9CA Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*9CA: c'est une jeune dame.

\*9CA: qui n'ai pas de manger.

\*9CA: un jour elle a volé une baguette.

\*9CA: et va dans la rue.

\*9CA: une madame voir la scène.

\*9CA: et parle à l'agent de police.

\*9CA: la jeune dame retrouve un homme.

\*9CA: et ils sont par terre.

\*9CA: l'agent de police emmene l'homme.

\*9CA: la madame voir la situation aussi.

\*9CA: et dit.

\*9CA: c'est la fille pas l'homme.

\*9CA: l'agent de police mmene la jeune dame.

\*9CA: l'homme va dans une restaurant.

\*9CA: et prendre des plats.

\*9CA: il mange un petits de la plats.

\*9CA: et à la caisse il n'a pas d'argent.

\*9CA: le police lui emmene.

\*9CA: dans le kiosque il prendre un cigarette.

\*9CA: et il n'a pas d'argent aussi.

\*9CA: dans la bus de la police il retrouve la jeune dame.

\*9CA: il y a un accident.

\*9CA: et l'homme dit à la jeune dame.

\*9CA: c'est l'occasion de prendre la fuite.

\*9CA: un agent de police, l'homme et la jeune dame sont par terre.

\*9CA: l'homme donne un coup à la tete de l'agentde police.

\*9CA: et le deux prennent la fuite.

\*9CA: ils parle avec leur.

\*9CA: tout a coup ils ont un maison comme au paradis.

@end

@Begin  
@Participants: 9CB Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CB: la fille est seule tr affamée.  
\*9CB: elle a volé un pain.  
\*9CB: mais une madame regarde à la voler.  
\*9CB: la police arrive.  
\*9CB: un homme dit.  
\*9CB: qu'il a volé.  
\*9CB: mais la madame dit.  
\*9CB: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CB: et la police emmene avec la fille.  
\*9CB: mais l'homm est amoureux.  
\*9CB: et il aller dans une restaurant.  
\*9CB: il mange beaucoup.  
\*9CB: mais il n'a pas paie.  
\*9CB: la police arriver.  
\*9CB: et emmene avec l'homme.  
\*9CB: dans la voiture de la police l'homme et la fille rencontre.  
\*9CB: la voiture a un accident.  
\*9CB: la fille et l'homme tomber dans la rue avec un homme de police.  
\*9CB: l'homme donner un coup à l'homme de police.  
\*9CB: c'est l'occasion de fuire.  
\*9CB: l'homme demander la fille.  
\*9CB: tu habites où?  
\*9CB: la fille.  
\*9CB: nulle part et partout.  
\*9CB: dix jours plus tard.  
\*9CB: l'homme a une surprise pour la fille.  
\*9CB: il trouve une maison.  
\*9CB: la madame dit.  
\*9CB: comme au paradis.  
@end

@Begin

@Participants: 9CC Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*9CC: un petit film.

\*9CC: c'est une jeune fille devant une boulangerie.

\*9CC: elle es tseule et affamée.

\*9CC: après le boulanger alle dans la boulangerie.

\*9CC: le ville volé un pain est fuite.

\*9CC: amis elle alle a un homme.

\*9CC: une dame devant le boulangerie .

\*9CC: qui va la situation.

\*9CC: dit à l'agent de police.

\*9CC: le fille volé du pain.

\*9CC: mais le homme dit.

\*9CC: ne me reconnaissez vous pas.

\*9CC: je suis l'homme avec le pain.

\*9CC: le ville fuit très vuit.

\*9CC: après le homme parler a elle.

\*9CC: c'est l'occasion de fuire.

\*9CC: mais le dame dit.

\*9CC: c'est la fille pas l'homme.

\*9CC: l'argent de police ne emmene pas l'homme.

\*9CC: est va après la fille.

\*9CC: pour cherche elle.

\*9CC: l'homme va dans une restaurant.

\*9CC: et prendre beaucoup de plats.

\*9CC: après manger il va à la caisse.

\*9CC: et dit.

\*9CC: j'emmene-moi, je n'ai pas d'argent.

\*9CC: l'argent de police dit ue voiture de police.

\*9CC: l'homme prendre des choose dans une kiosk.

\*9CC: au voiture il laisser la place a la fille qui arrive.

\*9CC: elle pleure.

\*9CC: apre une accident l'homme donn un coup a l'argent de police.

\*9CC: et fuit avec la fille.

\*9CC: elle bavarder.

\*9CC: l'homme.

\*9CC: tu habites où?

\*9CC: fille.

\*9CC: nulle part et partout.

\*9CC: ils voit dans une maison.

\*9CC: l'homme.

\*9CC: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?

\*9CC: elle embrasse l'homme (son mari).

\*9CC: après dix jours plus tard ils se retrouvent.

\*9CC: elle dit.

\*9CC: j'ai une surprise pour toi.

\*9CC: j'ai trouve notre maison.

\*9CC: elle montre maison à elle mari.

\*9CC: il dit comme au paradis

@Begin  
@Participants: 9CD Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CD: un petit film.  
\*9CD: la fille est seule et affamée.  
\*9CD: elle n'a pas d'argent.  
\*9CD: et a volé un pain.  
\*9CD: le homme dit.  
\*9CD: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CD: mais une fille dit.  
\*9CD: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CD: la police est allée avec la fille dans une voiture.  
\*9CD: l'homme est amoureux.  
\*9CD: et vole quelque chose au kiosque.  
\*9CD: puis la fille et l'homme se retrouvent.  
\*9CD: les ont un accident.  
\*9CD: et sont par terre.  
\*9CD: la fille dit.  
\*9CD: c'est l'occasion de prendre la fruite.  
\*9CD: ils sont allés.  
\*9CD: l'homme demande.  
\*9CD: tu habites où?  
\*9CD: la fille.  
\*9CD: nulle part et partout.  
\*9CD: elle demande.  
\*9CD: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*9CD: dix jours plus tard.  
\*9CD: la fille dit.  
\*9CD: j'ai une surprise pour toi.  
\*9CD: j'ai trouvé notre maison!  
\*9CD: et nous sommes comme au paradis!  
@end

@Begin  
@Participants: 9CE Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CE: un petit film.  
\*9CE: dans le film est une jeune fille que n'a pas d'argent.  
\*9CE: elle est seule et affemée.  
\*9CE: devant un boulangerie elle volé un pain.  
\*9CE: mais une dame elle a vu.  
\*9CE: et l'argent de police nimmt sie fest.  
\*9CE: un homme prend le pain.  
\*9CE: et dit.  
\*9CE: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CE: la fille va.  
\*9CE: mais la dame dit.  
\*9CE: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CE: et le police cherche la fille.  
\*9CE: dans un train l'homme rencontre la fille.  
\*9CE: ils tombent sur la rue.  
\*9CE: c'est l'occasion de fuire.  
\*9CE: dans une petite ville ils sehen dans eine wiese.  
\*9CE: et parle avec des maisons.  
\*9CE: dix jours plus tard le deux rencontre dans la rue.  
\*9CE: et le fille a une surprise pour l'homme.  
\*9CE: elle a trouvé un petit maison.  
\*9CE: un paradis pour le deux.  
@end

@Begin  
@Participants: 9CF Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CF: une jeune mme a volé un pain.  
\*9CF: parce qu'elle est affamée.  
\*9CF: mais tout de suite la police est arrivée.  
\*9CF: un homme qui arrive dans ce moment.  
\*9CF: dit.  
\*9CF: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CF: la police veut approter l'homme.  
\*9CF: mais qu dit.  
\*9CF: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CF: maintenant la police emmence la fille.  
\*9CF: l'homme qui veut voir la fille encore une foise .  
\*9CF: a une idée.  
\*9CF: il va dans une restaurant.  
\*9CF: mange beaucoup de plats.  
\*9CF: mais il n'a pas d'argetn .  
\*9CF: pour payer.  
\*9CF: après la police lui emmence aussi.  
\*9CF: dans la voiture de la police il retrouve la fille.  
\*9CF: la voiture fait un accident.  
\*9CF: et les deux prennent la fuite.  
\*9CF: les deux parlent très long.  
\*9CF: et en fin ils s'embrassent.  
\*9CF: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*9CF: et l'homme lui montrer leur nouveaux maison.  
\*9CF: comme au paradis.  
@end

@Begin

@Participants: 9CG Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*9CG: un jour une seule et affamée madame a volé un pain du boulanger.

\*9CG: une autre madame a vu.

\*9CG: comme elle a volé un pain.

\*9CG: la pauvre madame a l'occasion de fuire.

\*9CG: elle a tombé sur un monsieur.

\*9CG: le boulanger a appelé la police.

\*9CG: l'agent de police est arrivé.

\*9CG: et a emmener la dame.

\*9CG: plus tard le monsieur a dit.

\*9CG: non ce n'est pas elle c'est moi.

@end

@Begin

@Participants: 9CH Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*9CH: un petit film.

\*9CH: une femme est seule et affamée.

\*9CH: elle a volé un pain.

\*9CH: le monsieur dit.

\*9CH: non ce n'est pas elle c'est moi.

\*9CH: qui a volé le pain!

\*9CH: l'agent de police emmène le monsieur.

\*9CH: une autre dame qui vit.

\*9CH: dit.

\*9CH: c'est la fille pas l'homme!

\*9CH: l'agent de police emmène les deux.

\*9CH: dans la voiture de police le monsieur parle avec la dame.

\*9CH: vous ne me reconnaissez pas.

\*9CH: je suis l'homme avec le pain.

\*9CH: il laisse la place à la dame.

\*9CH: le monsieur donne un coup à l'agent de police.

\*9CH: c'est l'occasion de prendre la fuite.

\*9CH: tu habites où?

\*9CH: le monsieur dit.

\*9CH: la dame dit.

\*9CH: nulle part et partout.

@end



@Begin  
@Participants: 9CI Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CI: un petit film.  
\*9CI: dans le petit film il y a quatre personnes.  
\*9CI: une femme est seule et affamée.  
\*9CI: elle a volé un pain.  
\*9CI: un monsieur.  
\*9CI: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CI: mais un autre femme qui a vu.  
\*9CI: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CI: le monsieur.  
\*9CI: ne me reconnaissez vous pas.  
\*9CI: je suis l'homme avec le pain?  
\*9CI: l'argent de police emmener le monsieur.  
\*9CI: et plus tard la femme tombe.  
\*9CI: les monsieurs et la femme être par terre.  
\*9CI: et le monsieur donne un coup à l'argent de police.  
\*9CI: la femme.  
\*9CI: c'est l'occasion de prendre la fuite.  
\*9CI: le monsieur.  
\*9CI: tu habites où?  
\*9CI: la femme.  
\*9CI: nulle part et partout.  
\*9CI: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*9CI: dix jours plus tard.  
\*9CI: ils se retrouvent.  
\*9CI: la femme.  
\*9CI: j'ai une surprise pour toi.  
\*9CI: j'ai trouvé notre maison.  
\*9CI: je vais montrer à toi.  
\*9CI: comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 9CJ Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CJ: un petit film.  
\*9CJ: une dame est seule et affamée.  
\*9CJ: elle a volé un pain.  
\*9CJ: tout a coup un monsieur a parlé à le boulangère.  
\*9CJ: non ce n'est pas elle c'est moi!  
\*9CJ: le boulangere.  
\*9CJ: c'est la fille pas l'homme!  
\*9CJ: l'agent de police a arrêté le monsieur.  
\*9CJ: dans la voiture de police il a retrouvé la madame.  
\*9CJ: le monsieur.  
\*9CJ: ne me reconnaissez vous pas.  
\*9CJ: je suis l'homme avec le pain.  
\*9CJ: tout a coup il sait.  
\*9CJ: c'est l'occasion de fouire.  
@end

@Begin

@Participants: 9CK Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*9CK: le film joue in france.

\*9CK: dans la film c'est un fille.

\*9CK: qui est seule et affamée.

\*9CK: elle n'a pas de manger.

\*9CK: alors elle vole un pain.

\*9CK: une passante voit la fille.

\*9CK: et appelle le boulanger.

\*9CK: le boulanger appelle l'agent de police.

\*9CK: l'affamée fille tombe contre un homme.

\*9CK: si le police arrive.

\*9CK: l'homme dit.

\*9CK: ne me reconnaissez vous pas.

\*9CK: je suis l'homme avec le pain.

\*9CK: les polices emmennent la femme et l'homme dans le plat.

@end

@Begin  
@Participants: 9CL Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CL: un petit film.  
\*9CL: un jour une madame vole un pain.  
\*9CL: le boulanger voit la dame.  
\*9CL: l'agent de police a l'arreté.  
\*9CL: une autre madama vois la dame.  
\*9CL: et raconte l'histoire.  
\*9CL: un monsieur arrive.  
\*9CL: et dit.  
\*9CL: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CL: le monsieur a faim et va manger.  
\*9CL: il vois l'agent de police avec la dame.  
\*9CL: il finnit le plat.  
\*9CL: les mettent dans la voiture de police.  
\*9CL: et fuire.  
@end

@Begin  
@Participants: 9CM Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CM: un petit film.  
\*9CM: il y a une jolie fille qui est seule et affamée.  
\*9CM: très affamée.  
\*9CM: elle a volé un pain.  
\*9CM: d'abord les agents de police et un homme avec chapeau ont entré dans le sciène.  
\*9CM: l'agent veut emmener la fille.  
\*9CM: l'homme a dit.  
\*9CM: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CM: l'agent a dit.  
\*9CM: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CM: ne me reconnaissez vous pas.  
\*9CM: je suis l'homme avec le pain.  
\*9CM: c'est l'occasin de fuire!  
\*9CM: tu habites où?  
\*9CM: la fille dit.  
\*9CM: nulle part et partout.  
\*9CM: peux tu nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*9CM: dix jours plus tard.  
\*9CM: ils se retrouvent.  
\*9CM: l'homme a dit.  
\*9CM: j'ai une surprise pour toi.  
\*9CM: j'ai trouvé notre maison.  
\*9CM: il a montré la maison.  
\*9CM: la fille dit très gaie.  
\*9CM: c'est comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 9CN Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CN: un petit film.  
\*9CN: dans le film est une fille qui est seule et affamée.  
\*9CN: elle a volé un pain dans une boulangerie.  
\*9CN: elle rencontres un homme et ils tombent.  
\*9CN: la police arrive.  
\*9CN: et vouloir festnehmen la fille.  
\*9CN: mais l'homme dit à la police.  
\*9CN: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CN: je suis l'homme avec le pain.  
\*9CN: vous ne me reconnaissez pas?  
\*9CN: et à la fille.  
\*9CN: c'est l'occasion de fuire.  
\*9CN: c'est d'accord.  
\*9CN: mais le boulanger arrive.  
\*9CN: et la fille wird verhaftet.  
\*9CN: l'homme vole aussi quelque chose pour manger.  
\*9CN: et ils werden verhaftet.  
\*9CN: mais ils fluchten.  
\*9CN: l'homme dit.  
\*9CN: nulle part et partout.  
\*9CN: tu peux nous imagines dans une maison comme ça?  
\*9CN: il dit.  
\*9CN: et elle embrasse son mari.  
\*9CN: ils sont amoureux.  
\*9CN: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*9CN: il a une surprise pour elle.  
\*9CN: il a trouvé une maison.  
\*9CN: elle dit.  
\*9CN: comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 9CO Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CO: c'est une jeune dame.  
\*9CO: qui n'ai pas de manger.  
\*9CO: un jour elle volé un pain.  
\*9CO: et wegrennen.  
\*9CO: une dame regard la situation.  
\*9CO: et parle avec la police.  
\*9CO: un homme parle avec la police.  
\*9CO: et dit.  
\*9CO: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CO: le police emmene l'homme.  
\*9CO: la dame dit avec le boulanger.  
\*9CO: et crie.  
\*9CO: c'est la fille pas l'homme.  
\*9CO: le police va zu dem fille.  
\*9CO: et emmene elle.  
\*9CO: l'homme va à kiosque.  
\*9CO: et prendre beaucoup des plats.  
\*9CO: il n'est pas d'argent.  
\*9CO: et le police parti.  
\*9CO: dans la bus de police il retrueve la jeune dame.  
\*9CO: il laisse la place à la dame.  
\*9CO: la dame begann pleur.  
\*9CO: et rannte aus dem Bus.  
\*9CO: l'homme dit.  
\*9CO: c'est l'occasion de prendre la fuite.  
\*9CO: et le deux fuite!  
\*9CO: ils parle avec leur.  
\*9CO: il dit un question.  
\*9CO: tu habites où?  
\*9CO: elle antwortet.  
\*9CO: nulle part et partout.  
\*9CO: il.  
\*9CO: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*9CO: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*9CO: elle dit.  
\*9CO: j'ai une surprise pour toi.  
\*9CO: j'ai trouvé notre maison.  
\*9CO: comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 9CP Learner  
@Date: 7-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*9CP: un petit film.  
\*9CP: une fille a volé un pain.  
\*9CP: parce que elle est seule et affamée.  
\*9CP: une dame a vu comme elle voler le pain.  
\*9CP: et dit ce l'agent de police.  
\*9CP: l'agent de police veut emmener la fille.  
\*9CP: mais un homme dit.  
\*9CP: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*9CP: la dame qui vu.  
\*9CP: comme la fille voler.  
\*9CP: dit de la boulanger.  
\*9CP: c'est la fille.  
\*9CP: et la boulanger dit à l'agent de police.  
\*9CP: et il arester la fille.  
\*9CP: l'homme et la fille raconte dans le voiture de police.  
\*9CP: et l'homme laisse la place à la fille.  
\*9CP: dans un accident eelle et l'homme prendre la fuite.  
\*9CP: l'homme et la fille bavarde.  
\*9CP: l'homme demande elle.  
\*9CP: où elle habite.  
\*9CP: elle répondre nulle part et partout.  
\*9CP: dix jours plus tard ils rencontre.  
\*9CP: et elle dit.  
\*9CP: j'ai une surprise pour toi.  
\*9CP: j'ai trouvé notre maison.  
\*9CP: et elle montre une imeuble à l'homme.  
\*9CP: l'homme est très content.  
\*9CP: et il vivre content tous le temps.  
@end



@Begin

@Participants: 9CQ Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*9CQ: il y a une fille.

\*9CQ: qui est seule et affamée.

\*9CQ: elle a volé un pain.

\*9CQ: elle est partie.

\*9CQ: mais une dame a vue leur.

\*9CQ: et elle a dit le à l'argent de police et le boulanger.

\*9CQ: un homme dit.

\*9CQ: que lui a volé le pain.

\*9CQ: mais pas de personne a reçu.

\*9CQ: l'argent de police emmene le deux.

\*9CQ: ils fuirent.

\*9CQ: l'homme demande la fille où elle habite.

\*9CQ: la réponse c'est.

\*9CQ: nulle part et partout.

\*9CQ: ils a vu une dame.

\*9CQ: qui embrasse son mari devant un grand maison.

\*9CQ: la fille et l'homme se désirent quelque chose comme ça la maison.

\*9CQ: dix jour splus tard.

\*9CQ: ils se retrouvent.

\*9CQ: la fille a dit lui.

\*9CQ: comme elle a trouvé un maison.

\*9CQ: elle lui zeigen la maison.

\*9CQ: le deux trouvent.

\*9CQ: c'est comme au paradies.

\*9CQ: mais la maison est bizarre.

\*9CQ: le deux sont heureux.

\*9CQ: alors.

@end

@Begin

@Participants: 9CR Learner

@Date: 7-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*9CR: un jour une seule et affamée dame a eu faim.

\*9CR: elle était pauvre et elle a volé un pain.

\*9CR: parce que elle n'a pas eu le argent.

\*9CR: mais une autre dame a vu le spectacle.

\*9CR: et elle a dit le boulanger la situation.

\*9CR: le boulanger est allé chez l'agent de police.

\*9CR: mais la dame qui a volé le pain.

\*9CR: a tombé sur un monsieur.

\*9CR: et le monsieur était charlie chaplin.

\*9CR: charlie a dit qu'il a volé le pain.

\*9CR: et l'agent de police a emmené charlie.

\*9CR: plus tard charlie a vu la dame une autre fois.

\*9CR: et elle a monté charlie la maison.

@end

## 4. Quatrième année d'apprentissage

@Begin

@Participants: 10A Learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10A: il y a une femme qui est très pauvre.

\*10A: elle vole un pain chez une boulangerie.

\*10A: mais une autre dame la regarde.

\*10A: puis elle part en courant.

\*10A: et la dame raconte au boulanger.

\*10A: qu'est ce que s'a joué.

\*10A: puis le boulanger la suive.

\*10A: la femme pauvre bouscule un homme.

\*10A: qui va dans les rues.

\*10A: quand il comprend la situation.

\*10A: il dit que c'est lui qui a volé le pain.

\*10A: les gendarmes l'arretent.

\*10A: mais la dame qui a regardé la femme pauvre.

\*10A: dit que c'est lui.

\*10A: qui a fait ça.

\*10A: les gendarmes l'arrestent.

\*10A: mais l'homme fait tout pour etre arrêté par les gendarmes.

\*10A: parce qu'il veut aider la femme.

\*10A: il réussit.

\*10A: et quand ils est aussi dans la voiture de la police.

\*10A: il aide la femme à fuire.

\*10A: puis ils partent en courant et s'assirent dans un jardin.

\*10A: là ils bavardent un peut?

\*10A: et ils regardent un couple.

\*10A: qui est très heureux avec une belle maison.

\*10A: il s s'imaginent d'habiter dans un emaison comme ça.

\*10A: dix jours plus tard ils se retrouvent.

\*10A: et la femme dit à l'homme.

\*10A: qu'elle a trouvé leur maison.

\*10A: ils y vont.

\*10A: et elle le monte la maison.

\*10A: ils sont très contents.

\*10A: et disent.

\*10A: c'est comme au paradis.

@end

@Begin  
@Participants: 10B Learner  
@Date: 16-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10B: il y a une dame.  
\*10B: qui a seule et affamée.  
\*10B: elle a volé un pain dans le boulanger.  
\*10B: elle se sauve .  
\*10B: mais une autre dame voir le vol.  
\*10B: et le boulanger.  
\*10B: charlie caplin dit.  
\*10B: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*10B: mais la dame dit c'est la fille pas l'homme.  
\*10B: après ça la police prend la dame.  
\*10B: la police prendre charlie.  
\*10B: charlie retrouv la dame.  
\*10B: et dit.  
\*10B: ne me reconnaissez vous pas.  
\*10B: je suis l'homme avec la pain.  
\*10B: ils fuire de la voiture de la police.  
\*10B: et la dame a l'occasion de fuire.  
\*10B: charlie alle avec elle.  
\*10B: et demande.  
\*10B: tu habites où?  
\*10B: elle reponds .  
\*10B: nulle part et partout.  
\*10B: ils va devant un maison.  
\*10B: et la dame dit.  
\*10B: peux tu nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*10B: il dit oui.  
\*10B: devant la maison une dame embrasse son mari.  
\*10B: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*10B: la dame dit j'ai une surprise pour toi.  
\*10B: j'ai trouvé notre maison.  
\*10B: elle montre la maison à charlie .  
\*10B: et dit.  
\*10B: comme au paradis.  
@end

@Begin

@Participants: 10C Learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10C: charlie chaplin voir ne fille.

\*10C: ele prend une baguette.

\*10C: mais ne pays pas.

\*10C: pour cette raison la police la reprend.

\*10C: cc veut l'aide.

\*10C: il va dans une restaurant.

\*10C: et manger beaucoup.

\*10C: mais il ne pays pas aussi.

\*10C: c'est pour ça que la police a apprenais lui aussi.

\*10C: il sse retrouvent dans la voiture de la police.

\*10C: a cause un accident la voiture de la policele deux peuvent fuirent.

\*10C: après ils s'assoir devant une maison et parler.

\*10C: dix jours après ils se ressemble.

\*10C: la fille a une surprise pour charlie c.

\*10C: elle lui montrer une vieille maison.

\*10C: et raconter c'est une maison comme en paradis.

@end

@Begin

@Participants: 10D Learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10D: un petit film de cc.

\*10D: une fille a volé un pain.

\*10D: epuis elle fait un accidsent avec charlie chaplin.

\*10D: et il dit qu'il volé le pain.

\*10D: mais un dame a vu le volé.

\*10D: et la fille est prendre a une voiture de la police.

\*10D: mais charlie chaplin va a une cafeteria.

\*10D: et prend beaucoup de plats.

\*10D: et mange tous.

\*10D: après il appelle un agent de police.

\*10D: et dit.

\*10D: qu'il n'a pas d'argent.

\*10D: l'agent de police prend aussi charlie chaplin a la voiture.

\*10D: là in retrouve la fille.

\*10D: charlie et la fille fuirent.

\*10D: epuis les deux parlent.

\*10D: et elle dit.

\*10D: qu'elle habite nulle part et partout.

\*10D: il demand.

\*10D: qu'elle veut habiter dans une belle maison avec lui.

\*10D: dix jours plus tardele deux se retrouvent et.

@end

@Begin

@Participants: 10E Learner

@Date: 16-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10E: c'est un petit film d'amour.

\*10E: seulement une jolie femme va dans une rue.

\*10E: elle voit une vehicule .

\*10E: qui transporte des provisions.

\*10E: la vehicule est ne pas protégé.

\*10E: seule et affamée elle a volé un pain.

\*10E: avec la baguette elle a courit dans la rue.

\*10E: une fille a vule vole.

\*10E: est commence de crire.

\*10E: elle a volé un pain.

\*10E: les gendarmes emmene la fille.

\*10E: elle est peur.

\*10E: un gentleman a dit.

\*10E: non ce n'est pas elle c'est moi.

\*10E: mais la personne qui voit le vole.

\*10E: dit.

\*10E: c'est la fille pas l'homme.

\*10E: les gendarmes attaquent la fille.

\*10E: et lui emmene.

\*10E: l'homme va dans une cantine.

\*10E: est achete un grand plat.

\*10E: après le repas ne paye pas au la caisse.

\*10E: une insolente action.

\*10E: un gendarme s'appelle les autres de la police.

\*10E: la fille est l'homme se retrouve dans la vehicule de la police.

\*10E: les deux sont heureusent.

\*10E: ils donnent un coup à l'argent de police.

@end

@Begin

@Participants: 10F Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10F: dans la film il y a une femme.

\*10F: qui est seule et affamée.

\*10F: elle rearde une boulangerie.

\*10F: et elle vole un pain.

\*10F: une dame regarde le vole.

\*10F: et dit a le boulanger.

\*10F: que la femme fait.

\*10F: le femme bouscule un homme.

\*10F: et après l'argent de police arrive.

\*10F: le boulanger dit.

\*10F: que la femme a volé un pain.

\*10F: mais l'homme dit.

\*10F: ce n'est pas elle.

\*10F: c'est il.

\*10F: après l'argentde police alle avec l'homme.

\*10F: la dame dit.

\*10F: que c'est la fille et pas l'homme.

\*10F: alors l'argent de police arreste le femme.

\*10F: l'homme avait faim.

\*10F: et il prend beaucoup de plats dans une restaurante.

\*10F: après le repas il alle à la caisse.

\*10F: mais il n'a pas d'argent.

\*10F: a la droit il y a l'argent de police .

\*10F: et arrester l'homme.

\*10F: l'argent de police va dans une voiture avec l'homme.

\*10F: dans la voiture l'homme reconnais la femme.

\*10F: et il laisse la place à la femme.

\*10F: ils disquent.

\*10F: tout à coup la feme va à l'argent de police.

\*10F: et le voiture a un accident.

\*10F: l'argent de police, l'homme et la femme étaient par terre.

\*10F: ils faire une fuite.

\*10F: et l'argent de police suivre l'homme.

\*10F: après ce l'homme et la femme disquent.

\*10F: et il faire un peu questions.

\*10F: dix jours plus tard ils se retrouvent.

\*10F: elle a une surprise pour toi.

\*10F: elle montre une maison à l'homme.

\*10F: elle dit.

\*10F: comme au paradis.

@end



@Begin  
@Participants: 10G Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10G: une seule et affamée madmoseille volé un pain.  
\*10G: le boulanger et un agent de police emmener la dame.  
\*10G: mais un homme dit.  
\*10G: qu'il est l'homme avec l'homme.  
\*10G: après les deux se retrouvent.  
\*10G: il demande où leur habite.  
\*10G: et elle dit nulle part et partout.  
\*10G: ils voise une maison avec une jolie famille.  
\*10G: et il demande.  
\*10G: que elle leur imaginer dans une maison comme ça.  
\*10G: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*10G: et la dame a une surprise a lui.  
\*10G: elle a trouvé leurs maison.  
\*10G: elle montre la maison à l'homme.  
@end

@Begin  
@Participants: 10H Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10H: dans le film il y a un fille.  
\*10H: qui a seule et affamé.  
\*10H: elle volt un pain.  
\*10H: un fame voir que le fille volt le pain.  
\*10H: et dit à le boulanger.  
\*10H: dans la meme tempe m charly a arriver sur la rur.  
\*10H: il dit.  
\*10H: qu'il a volé le pain.  
\*10H: et l'argent de police veut partir avec lui.  
\*10H: un moment après la dame dit.  
\*10H: que m charlie n'a pas volé.  
\*10H: c'"est une fille .  
\*10H: que volé.  
\*10H: alors l'argent de police garder le fille.  
\*10H: m charlie aller manger.  
\*10H: il trop faim.  
\*10H: et mange beaucoup.  
\*10H: mais il ne peux pas payer.  
\*10H: et il partier avec l'argent de police.  
\*10H: dans le voiture le deux se trouve.  
\*10H: le deux parti et cureux.  
\*10H: il aller sur un foret.  
\*10H: et parle.  
\*10H: m chaplin demande le fille.  
\*10H: où elle habite.  
\*10H: elle dit.  
\*10H: qu'elle la pas un maison.  
\*10H: les deux voir un très jolie maison.  
\*10H: et ils imaginent.  
\*10H: que le maison etre de maison de leur.  
\*10H: après dix jours le deux se trouve.  
\*10H: et le jeune fille dit.  
\*10H: qu'elle la trouvé votre maisons.  
\*10H: m chaplin et le fille alle sur la maison.  
\*10H: et etre très hereux.  
@end

@Begin

@Participants: 10I Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10I: c'est une fille.

\*10I: qui va dans la rue.

\*10I: elle vu un voiture avec des pains.

\*10I: et elle vole un pain.

\*10I: elle court dans la rue.

\*10I: parce que la police court après.

\*10I: elle a un accident avec un homme.

\*10I: ils tombent sur la rue.

\*10I: le police là arrive.

\*10I: et il veut emmener la fille.

\*10I: mais l'homme dit.

\*10I: c'est moi.

\*10I: qui a volé le pain.

\*10I: le police emment l'homme.

\*10I: mais une dame dit.

\*10I: c'est la fille .

\*10I: qui a volé le pain.

\*10I: et ce n'est pas l'homme.

\*10I: le police cherche la fille.

\*10I: et l'homme est liber.

\*10I: il mange beaucoup de plats.

\*10I: le police arrive avant le restaurants.

\*10I: et veut emmener l'homme.

\*10I: le police téléphone .

\*10I: et l'homme est avant un kiosque.

\*10I: mais il n'a pas d'argent.

\*10I: la fille a emmené.

\*10I: et lui et l'homme est sur un voiture avec des autres personne.

\*10I: un agent de police , la fille et l'homme sont par terre.

\*10I: et l'homme donne un coup à l'agent de police.

\*10I: l'homme et la fille fuire.

\*10I: il sarrivent avant un emaison.

\*10I: et l'homme demande à la fille.

\*10I: qu'elle peut nous imaginer dans un emaison.

\*10I: dix jours plus tard il sse trouvent.

\*10I: et la fille veut monrter votre maison à l'homme.

\*10I: elle lui mont.

@end

@Begin  
@Participants: 10J Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10J: une seule et affamée fille a volé un pain.  
\*10J: l'homme veut aide la fille.  
\*10J: il dit.  
\*10J: qu'il a volé le pain.  
\*10J: mais une mme dit.  
\*10J: que c'est la fille.  
\*10J: pas l'homme.  
\*10J: les gendarmes emmenet la fille.  
\*10J: l'homme mange beaucoup de plats.  
\*10J: mais il n'a pas d'argent.  
\*10J: il saurai emmene.  
\*10J: ils se retrouvent dans la voiture de gendarmes.  
\*10J: il laisser la place à la fille.  
\*10J: elle pleure.  
\*10J: ils courir aus la voiture.  
\*10J: parce qu'ils veulent fuite.  
\*10J: il demande où elle habite.  
\*10J: elle dit nulle part et partout.  
\*10J: il vu une mme.  
\*10J: qu'elle embrasser son mari.  
\*10J: il demande.  
\*10J: tu peux nous imaginer dans une maison comme ça?  
\*10J: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*10J: elle a une surprise pour l'homme.  
\*10J: elle a trouvé un maison pour leur.  
\*10J: elle monte la maison.  
\*10J: il trouve la maison comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 10K Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10K: un petit film.  
\*10K: il y a une seule et affamée femme.  
\*10K: elle va dans une rue.  
\*10K: la femme a volé un pain .  
\*10K: et coure.  
\*10K: elle est un accident avec un homme.  
\*10K: les gandarmes sont aller.  
\*10K: le homme dit.  
\*10K: non ce n'est pas elle c'est moi.  
\*10K: mais les gandarmes emmenent la femme.  
\*10K: le homme va dans un restaurant.  
\*10K: et manger beaucoup de plats.  
\*10K: après il va sur la caisse.  
\*10K: mais il n'a pas d'argent.  
\*10K: et un agent de police est emmener le homme.  
\*10K: sur le voiture de police le homme rencontre la femme.  
\*10K: elle pleure.  
\*10K: après elle attack l'agent de police.  
\*10K: et le voiture fait un accident.  
\*10K: le homme et la femme ont l'occasion de fuire.  
\*10K: le homme donner un coup à la gendarme.  
\*10K: et ils courent.  
\*10K: il est l'amoreaux.  
\*10K: après ils habite dans le petit maison.  
@end

@Begin

@Participants: 10L Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10L: il y a une fille qui vole un pain.

\*10L: parce qu'elle a été très affamée.

\*10L: une dame regarde la scène.

\*10L: et dit.

\*10L: elle a volé un pain.

\*10L: la fille fuit.

\*10L: et rencontre un homme.

\*10L: il y a un accident.

\*10L: et les deux sont à la maison.

\*10L: la police un flic arrive.

\*10L: et l'homme dit.

\*10L: qu'il a volé le pain.

\*10L: pour protéger la fille.

\*10L: les deux se rencontrent encore une fois dans la voiture de police.

\*10L: ils fuient.

\*10L: il demande.

\*10L: où elle habite.

\*10L: et elle répond.

\*10L: si elle habite nulle part et partout.

\*10L: les deux regardent un couple.

\*10L: et l'homme veut savoir.

\*10L: si elle peut l'imaginer d'habiter dans une maison comme ça.

\*10L: dix jours après.

\*10L: ils se retrouvent.

\*10L: et la fille dit.

\*10L: qu'elle a trouvé leur maison.

\*10L: ils se trouvent comme au paradis.

@end

@Begin

@Participants: 10M Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10M: ça a été un vieux film de charley chaplin.

\*10M: c'est à dire que ça a été un film sans langue parlée.

\*10M: et dans lequel il n'y avait pas de couleur, seulement noir et blanc.

\*10M: le film là comme tous les films qu'aa fait charlie chaplin.

\*10M: était drôle et triste en meme moment.

\*10M: dans l'histoire il y a vait une femme.

\*10M: qui était seule.

\*10M: et avait faim.

\*10M: quand elle a vu une épicerie.

\*10M: elle a volé un pain.

\*10M: et a commence à fuir.

\*10M: malheureusement pour cette femme là il y a vait encore une autre femme.

\*10M: qui avait tout vu.

\*10M: et les gendarmes l'on suivi.

\*10M: jusque charlie chaplin a apparu.

\*10M: il a dit.

\*10M: que ce n'a pas été la femme mais lui meme.

\*10M: les gendarmes l'ont pris.

\*10M: mais la femme qui aait tout vue.

\*10M: a dit encore ue fois la vérité.

\*10M: pour que les gendarmes aient finalement pris la femme.

\*10M: plus tard ils se sont rencontrés encore une fois dans une voiture.

\*10M: tout à coup la voiture est tombé.

\*10M: et les deux personnes se sont retrouvés sur la rue.

\*10M: et c'était l'occasion de fuire pour la femme.

\*10M: mais elle voulait fuir ensemble avec charlie chaplin.

\*10M: plus tard il sse sont réposés à coté d'une maison.

\*10M: dans laquelle vivait un couple très heureux et content.

\*10M: dix jours plus tard à la fin de l'histoire la femme dit à charlie chaplin.

\*10M: qu'elle a trouvé une très belle maison.

\*10M: dans qui elle veut vivre avec elle.

\*10M: dans la dernière scene du film on a vu le nouvel couple entrer dans leur nouvelle maison.

\*10M: et la femme dit.

\*10M: comme au paradis.

@end

@Begin

@Participants: 10N Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10N: il y a une fille .

\*10N: qui a volé un pain.

\*10N: parce que elle a était seule et affamée.

\*10N: la police est arrivé.

\*10N: et a voulu.

\*10N: un homme a dit.

\*10N: que c'est il.

\*10N: une autre dame adit.

\*10N: que la madame a volé le pain.

\*10N: l'agent de police a emmener la dame et l'homme.

\*10N: la voiture de police a un accident.

\*10N: la dame et le monsieur pouvent fuire.

\*10N: ils sont allé chez une maison.

\*10N: dix jours plus tard ils sont se retrouvé.

\*10N: et la dame a embrassé le monsieur.

\*10N: elle adit.

\*10N: qu'elle a montrer quelque chose à lui.

\*10N: elle a montré une maison.

\*10N: et le atmosphère était comme au paradis.

@end



@Begin

@Participants: 100 Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*100: c'est un histoire avec charlie chaplin et une femme.

\*100: la femme a volé un pain.

\*100: et le boulanger appelle le gendarme.

\*100: le gendarme veut arreter la femme.

\*100: mais charly chaplin dit.

\*100: que c'est n'est pas elle.

\*100: c'est moi.

\*100: le gendarme est confusé .

\*100: est l'arreter.

\*100: mais le boulanger dit.

\*100: c'est la fille pas l'homme.

\*100: après le gendarme arrete la femme dans une voiture de police.

\*100: charly chaplin est triste.

\*100: il veut aider la femme.

\*100: et il décide d'aller dans une autre bistro.

\*100: et manger sans payer.

\*100: ensuite le gendarme l'arrete dans le voiture aussi.

\*100: après un accident les deux peuvent prendre la fuite.

@end

@Begin

@Participants: 10P Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10P: une fille va dans les rues seule et affamée.  
\*10P: quand elle a vu la chance de voler un pain.  
\*10P: elle le faire.  
\*10P: une femme a vue ça.  
\*10P: elle raconte tout à un flic.  
\*10P: la fille prend la fuite.  
\*10P: mais il y avait un homme.  
\*10P: et les deux avaient un accident.  
\*10P: l'homme a compris.  
\*10P: qu'a été passé.  
\*10P: il a dit.  
\*10P: qu'il a volé le pain.  
\*10P: et la police a emmené l'homme.  
\*10P: mais la femme a dit que c'était la fille.  
\*10P: maintenant l'agent de police a emmené la fille.  
\*10P: mais l'homme a eu une idée.  
\*10P: il est allé dans une cafeteria.  
\*10P: et il a mangé beaucoup.  
\*10P: quand il veule payer pour le repas.  
\*10P: il appelle un flic.  
\*10P: après il dit.  
\*10P: qu'il n'a pas d'argent.  
\*10P: et la police a emmené l'homme aussi.  
\*10P: dans la voiture.  
\*10P: où tout les personnes.  
\*10P: qui sont emmenés.  
\*10P: l'homme et la fille se retrouvent.  
\*10P: la fille a starté de pleurer.  
\*10P: brusquement la fille saute aus la voiture.  
\*10P: et l'homme a sauté aussi.  
\*10P: les deux startent de courir.  
\*10P: ils s'assoient.  
\*10P: et parle d'avoir une maison.  
\*10P: dix jours plus tard la fille a une surprise pour l'homme.  
\*10P: elle le montre un maison.  
\*10P: et l'homme dit.  
\*10P: que c'est comme au paradise.  
\*10P: mais le batiment a été très misérable.

@end

@Begin

@Participants: 10Q Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10Q: un petit film.

\*10Q: une fille seule et affamée a volé un pain.

\*10Q: parce qu'elle n'a pas d'argent.

\*10Q: la fille veut se cacher.

\*10Q: et rencontre un homme.

\*10Q: l'homme veut aider la fille.

\*10Q: et dit.

\*10Q: ce n'est pas elle.

\*10Q: qui a volé le pain.

\*10Q: c'est moi.

\*10Q: les gendarmes emmènent l'homme.

\*10Q: quelques heures plus tard l'homme rencontre la fille au deuxième  
arrêt dans un bus.

\*10Q: le bus fait un accident.

\*10Q: et l'homme et la fille ont l'occasion de fuir.

\*10Q: l'homme veut savoir où la fille habite.

\*10Q: la fille dit.

\*10Q: nulle part et partout.

\*10Q: les deux sont amoureux.

\*10Q: et veulent habiter ensemble dans une maison.

\*10Q: dix jours plus tard la fille a une surprise pour l'homme.

\*10Q: elle a trouvé une belle maison.

\*10Q: ils trouvent la maison comme paradis.

@end

@Begin

@Participants: 10R Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10R: au début du film une jeune fille vole un pain.

\*10R: et elle se sauve du boulanger.

\*10R: on passe un grand schock avec charlie chaplin et la jeune fille.

\*10R: le boulanger entre avec les agents de police.

\*10R: et prennent la jeune fille.

\*10R: qui a volé le pain.

\*10R: charlie chaplin essaie de l'aider mais sans le succie.

\*10R: il aime la jeune fille.

\*10R: c'est pourquoi il mange beaucoup de plats sans les payer.

\*10R: ensuite un agent de police entre.

\*10R: et il le prend.

\*10R: au bus de police charlie chaplin met la jeune fill.

\*10R: et ils bavardent.

\*10R: tout à coup on passe un accident.

\*10R: et les deux essaient de fuir.

\*10R: ils vont au rue.

\*10R: et bavardent.

\*10R: ils bavardent de les avenir.

\*10R: et veulent etre ensemble.

\*10R: dix jour splus tard la jeune fill montre un maison à Charly chaplin.

\*10R: elle veut vivre au maison avec lui.

@end

@Begin

@Participants: 10S Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10S: c'est une affamée fille.

\*10S: et elle vole un pain.

\*10S: depuis le fille courri.

\*10S: et fait une fugue.

\*10S: et coure dans ses bras.

\*10S: une madame s'extasie sur le volenteur.

\*10S: les gendarmes volu emmener le fille.

\*10S: mais un homme.

\*10S: que courri dans les bras de le fille.

\*10S: dit.

\*10S: je suis l'homme avec le pain.

\*10S: les gendarmes emmenent la fille et l'homme avec une bus.

\*10S: l'homme laisse la place à la fille.

\*10S: le fille pleut.

\*10S: un accident.

\*10S: l'agent de police, l'homme et le fille sont par terre.

\*10S: l'homme donne un coup à l'agent de police.

\*10S: l'homme dit.

\*10S: c'est l'occasion de fuire.

\*10S: le fille se tire.

\*10S: et leve le doigt.

\*10S: ils trouvent dans une maison.

\*10S: et sassent devant.

\*10S: dix jours plus tard ils se retrouvent.

\*10S: la fille a une surprise pour l'homme.

\*10S: elle trouve leur maison.

\*10S: elle mont la maison.

\*10S: c'est comme au paradis.

@end

@Begin  
@Participants: 10T Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10T: dans la film il y a une femme.  
\*10T: qui a vole un pain.  
\*10T: mais quand la police est amène.  
\*10T: un homme dit.  
\*10T: que c'est lui.  
\*10T: il y a une dame.  
\*10T: qui dit à la boulangerure.  
\*10T: que c'est la femme.  
\*10T: qui a volé le pain.  
\*10T: après l'homme.  
\*10T: qui s'appelle charlie chaplin.  
\*10T: a mangé un grand plat dans un restaurant.  
\*10T: mais il n'a pas d'argent.  
\*10T: la police arrive.  
\*10T: et la femme et charlie se retrouvent.  
\*10T: il y a un accident.  
\*10T: et ils fuient.  
\*10T: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*10T: et la femme mont un maison à charlie.  
\*10T: il dit.  
\*10T: comme au paradis.  
@end

@Begin

@Participants: 10U Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10U: au début du film une jeune fille vole un pain.

\*10U: et elle se sauve de la boulanger.

\*10U: en passe un choc de charlie chaplin et la jeune filles.

\*10U: le boulanger entre avec le police.

\*10U: les agent de police emmenent la jeune fille.

\*10U: charlie aime la jeune fille.

\*10U: il mange beaucoup de plats.

\*10U: mais il n'a pas d'argent pour payer l'addition.

\*10U: la police emmenent charlie.

\*10U: dans le bus sont beaucoup de personnes.

\*10U: la jeune fille entre dans le bus.

\*10U: charlie laisse la palce à la jeune fille.

\*10U: la jeune filles pleure.

\*10U: en ce moment passe un accident.

\*10U: charlie la fille et un agent de police sont par terre.

\*10U: charlie donne un coup à l'agent de police.

\*10U: la fille et charlie ont l'occasion de prendre la fuite.

\*10U: ils sont avant une belle maison.

\*10U: dix jours plus tard la fille trouve une maison pour charlie.

\*10U: charlie aime la maison.

\*10U: il dit.

\*10U: que c'est comme au paradis.

@end

@Begin

@Participants: 10V Learner

@Date: 10-may-2001

@Situation: writing at school in a separate classroom

\*10V: au film il y a un homme et une femme.

\*10V: la femme est seule et affamée.

\*10V: alors elle vole un pain.

\*10V: mais le boulanger la voit.

\*10V: et appelle l'agent de police.

\*10V: elle rencontre l'homme.

\*10V: et il aide la femme à parler avec l'agent de police.

\*10V: il lui dit.

\*10V: que ce n'est pas elle.

\*10V: mais c'est lui.

\*10V: l'agent de police emmène les deux dans sa voiture.

\*10V: il y a un accident.

\*10V: et le couple peut courir.

\*10V: ils voient un homme devant sa maison.

\*10V: qui s'embrasse sa femme.

\*10V: et qui va au travail.

\*10V: le couple est amusé.

\*10V: est ils pensent à trouver une maison.

\*10V: dix jours plus tard la femme lui parle.

\*10V: qu'elle a trouvé une maison pour les deux.

\*10V: ils sont contents.

\*10V: et ils sentent comme au paradis.

@end



@Begin  
@Participants: 10W Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10W: un petit film.  
\*10W: une fille voit das la rue.  
\*10W: elle vole un pain.  
\*10W: la fille tombe avec un homme.  
\*10W: l'homme veut aider.  
\*10W: et dit.  
\*10W: c'est moi pas la fille.  
\*10W: mais une personne dit.  
\*10W: c'est la fille pas l'homme.  
\*10W: l'homme dit encore une fois.  
\*10W: ne me reconnaissez vous pas .  
\*10W: je suis l'homme avec le pain.  
\*10W: et il chuchote à la fille.  
\*10W: que c'est l'occasion de fuire.  
\*10W: l'agentde police emmene la fille.  
\*10W: l'homme a faim.  
\*10W: et voit dansune restaurante.  
\*10W: il prend beaucoup de plats.  
\*10W: et mange.  
\*10W: quand il a finit avec manger.  
\*10W: il prend l'agent de police.  
\*10W: l'homme va avec l'agent de police à la caisse.  
\*10W: mais il n'a pas d'argent.  
\*10W: l'agent de police emmene l'homme.  
\*10W: et téléphone avec la station de police.  
\*10W: la téléphone est à coté un kiosque.  
\*10W: l'homme prend un zigarre.  
@end

@Begin  
@Participants: 10X Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10X: il y a une fille.  
\*10X: qui a seule et affamée.  
\*10X: elle a volé un pain.  
\*10X: puis une femme voit le fille.  
\*10X: et la femme parle avec un gendarme.  
\*10X: la fille dit.  
\*10X: que l'homme a volé le pain.  
\*10X: le gendarme emmene l'homme.  
\*10X: et le fille est triste.  
\*10X: parce qu'elle dit.  
\*10X: c'est l'homme.  
\*10X: la femme dit avec le gendarme.  
\*10X: et dit.  
\*10X: qu'elle a volé le pain pas l'homme.  
\*10X: veut achete manger.  
\*10X: mais il n'a pas d'argent.  
\*10X: et l'agent de police emmene l'homme.  
\*10X: le fille et l'homme mets au voiture de police.  
\*10X: le voiture faire un accident.  
\*10X: l'homme et le fille prend l'occasion la fuite.  
\*10X: ils vont dans une rue.  
\*10X: et ils imaginent.  
\*10X: qu'ils habitent dans un maison .  
\*10X: comme ils ont voit.  
\*10X: dix jours plus tard ils se retrouvent.  
\*10X: elle dit.  
\*10X: qu'elle a une surprise.  
\*10X: elle trouve une maison.  
\*10X: ils vont à la maison .  
\*10X: et le maison est.  
\*10X: mais il dit.  
\*10X: qu'ils ont au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 10Y Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10Y: il y a une fille.  
\*10Y: et je pense.  
\*10Y: elle est affamée.  
\*10Y: elle vole un pain.  
\*10Y: une autres femme voit l'action.  
\*10Y: et parle pour que unn gendarmes.  
\*10Y: ils trouvent la fille.  
\*10Y: et un homme dit .  
\*10Y: que lui vole le pain.  
\*10Y: mais la femme dit.  
\*10Y: que c'est la fille pas l'homme.  
\*10Y: le gendarmes emmene la fille.  
\*10Y: et l'homme achete beaucoup de plats.  
\*10Y: mais il n'a pas d'argent.  
\*10Y: le gendarmes ce voit.  
\*10Y: et l'emmene aussi.  
\*10Y: dans la voiture de la police ils se retrouvent.  
\*10Y: et prennent une fuite ensemble.  
\*10Y: ils vont dans la rue.  
\*10Y: et imaginent de habiter dans une très bonne maison.  
\*10Y: dix jours plus tard la fille surprise l'homme.  
\*10Y: parce qu'elle a trouvé une maison pour les deux.  
\*10Y: c'est n'est pas comme les maisons.  
\*10Y: ils avez revé.  
\*10Y: mais ils trouvent.  
\*10Y: c'est comme au paradis.  
@end

@Begin  
@Participants: 10Z Learner  
@Date: 10-may-2001  
@Situation: writing at school in a separate classroom  
\*10Z: une fille est seule et affamée.  
\*10Z: elle se decide de voler un pain.  
\*10Z: et prend la fuite.  
\*10Z: quand elle court.  
\*10Z: elle emmene un homme au parterre.  
\*10Z: une dame a vu.  
\*10Z: que la fille vole le pain.  
\*10Z: elle dit à un agent de police.  
\*10Z: ils suivent la fille.  
\*10Z: et ils trouvent elle au parterre avec un homme.  
\*10Z: le boulanger pense.  
\*10Z: que le homme vole le pain.  
\*10Z: mais la dame dit.  
\*10Z: que la fille vole la baguette.  
\*10Z: la fille prend la fuite.  
\*10Z: et les gens elle suivent.  
\*10Z: quand le homme a vu le pain.  
\*10Z: il a faim.  
\*10Z: et il va manger dans une cafeteria.  
\*10Z: il prend beaucoup de plats sur son table.  
\*10Z: mais il n'a pas d'argent.  
\*10Z: il demand un autre homme de payer son manger.  
\*10Z: mais le homme est un agent de police.  
\*10Z: l'argent appelle la voiture de police.  
\*10Z: la arrive.  
\*10Z: et le homme entre.  
\*10Z: il y a encore une place.  
\*10Z: plus tard la voiture stop.  
\*10Z: et une fille entre.  
\*10Z: c'est la fille.  
\*10Z: qui a volé le pain.  
\*10Z: les agent de police elle emmene.  
\*10Z: le homme laisse la place à la fille.  
\*10Z: dans la voiture il y a autre personnes.  
\*10Z: la fille s'assoie.  
\*10Z: et pleut.  
\*10Z: la fille veut sauter au voiture bus.  
\*10Z: la voiture bus a un accident.  
\*10Z: un agent de police le homme et la fille sont par terre.  
\*10Z: le homme donne un coup à l'agent de police.  
\*10Z: et dit à la fille.  
\*10Z: que c'est l'occasion de prendre la fuite.  
@end