

---

## Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2

Inge Bartning et Nathalie Kirchmeyer

---

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1112>

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 2 décembre 2003

Pagination : 9-39

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Inge Bartning et Nathalie Kirchmeyer, « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 19 | 2003, mis en ligne le 23 janvier 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1112>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2

Inge Bartning et Nathalie Kirchmeyer

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Notes des auteurs : Nous tenons à remercier les deux évaluateurs anonymes de leurs judicieuses remarques.

### 1. Introduction

- 1 Le but de cette étude est de décrire le développement de la compétence textuelle chez des apprenants suédophones à différents stades. Au préalable, nous présentons un continuum de stades acquisitionnels récemment proposé pour les traits développementaux morpho-syntaxiques, que nous complétons ensuite dans cette étude par les traits de la compétence textuelle.
- 2 L'analyse se présente comme suit :
- 3 Après avoir présenté les stades et les données (sections 2 et 3), nous analysons la compétence textuelle sous trois aspects différents. Nous examinons *les aspects syntaxiques*, à savoir la complexification syntaxique des énoncés (agencements propositionnels) (4.1). Nous étudions ensuite *le rôle des connecteurs au niveau textuel* dans l'enchaînement et la structuration des énoncés, sous l'angle de la complexité discursive (4.2). Nous abordons également *l'analyse fonctionnelle* en nous fondant sur l'étude des propositions relatives, pour dégager un continuum allant des fonctions basiques à un élargissement à d'autres fonctions informationnelles (4.3). Enfin, nous nous appuyons sur des faisceaux de traits caractéristiques, afin d'affiner la description des différents stades intermédiaires et avancés du point de vue de la compétence textuelle (5). Nous utilisons donc une approche pluridimensionnelle où la compétence textuelle est définie par un faisceau de traits syntaxiques, discursifs et fonctionnels.

## 2. Le corpus InterFra et les stades acquisitionnels

- 4 En 1997 Bartning a proposé un continuum d'acquisition basé sur les résultats du projet ESF et du projet *InterFra* ainsi que sur les résultats d'un nombre d'études empiriques internationales portant sur l'apprenant avancé et les personnes quasi-bilingues. Les stades se présentent ainsi : 1. stade prébasique (Perdue, 1996), 2. stade basique (Klein & Perdue, 1997), 3. stade avec les variétés préavancées et avancées, 4. le stade quasi-bilingue et 5. le bilinguisme.
- 5 Plus récemment, nous avons enrichi le corpus d'*InterFra* par des apprenants débutants ainsi que des apprenants lycéens et des doctorants (Bartning, 2002). Désormais, le corpus informatisé d'*InterFra* est constitué des 6 groupes d'informants suivants : *groupe 1* : vrais débutants enregistrés et suivis pendant deux semestres (à l'université), *groupe 2* : lycéens enregistrés deux fois à une année d'intervalle (3,5 années d'étude), *groupe 3* : étudiants universitaires enregistrés au cours de quatre semestres (4,5-6 années d'études), *groupe 4* : futurs professeurs de français enregistrés à quatre occasions, avant et après un stage (7 années d'études), *groupe 5* : doctorants (8 années et plus) et *groupe 6* : des locuteurs natifs. Le corpus est constitué de dialogues et de récits. (Pour l'élargissement du corpus et une description des groupes, voir Bartning & Casserborg, 2002ms, Bartning, 2002). Ces apprenants sont des apprenants institutionnels et semi-institutionnels.
- 6 Dans ce qui suit nous proposons un continuum d'acquisition qui a été modifié et enrichi par les premiers résultats des nouveaux groupes d'*InterFra*. Il émane aussi d'un projet commun en cours entre le projet *InterFra* à Stockholm et celui de Schlyter (1996, 1998, 1999, à paraître) sur des apprenants essentiellement non-guidés, à Lund (cf. Bartning & Schlyter, 2002ms). Les traits caractéristiques donnés pour chaque stade proviennent des corpus mentionnés ci-dessus. Les traits morpho-syntaxiques ne sont pas présentés dans leur intégralité, mais par un échantillon pour chaque stade. Nous avons retenu les formes verbales finies/non-finies et les fonctions qu'elles remplissent ainsi que la structuration des énoncés (structuration autour d'un verbe fini, jonction parataxique/hypotaxique), en raison de la pertinence de ces phénomènes dans l'étude de la compétence textuelle. Certains traits n'ont pas été pris en compte dans cette étude pour trois raisons : 1. le trait n'a pas été étudié par les deux équipes Stockholm/Lund (par ex. l'ordre des mots), 2. le trait a été étudié par les deux équipes mais est moins pertinent pour le sujet traité ici, par ex. la morphologie nominale et le genre (cf. Granfeldt, 2003, Bartning, 2000), et finalement et surtout, 3. le trait n'a pas encore été acquis au stade en question mais il peut se trouver à des stades ultérieurs. Pour une présentation plus complète des traits à chaque stade, voir Bartning & Schlyter (2002ms). Ces stades nous servent de point de départ dans notre recherche des traits de la compétence textuelle. Nous donnons en appendice 1 les références des études qui sont à la base de cette proposition de stades acquisitionnels du français L2 des suédophones. Il est bien évident que nous ne pouvons pas rendre compte, dans cette présentation succincte, des fonctions multiples de chaque forme. L'inventaire met l'accent sur les formes et les structures linguistiques. On mentionne quelquefois aussi des stratégies telles que sur-emploi, sur-généralisation, versatilité, etc., puisque, selon nous, il peut y avoir un rapport entre les précurseurs d'une forme linguistique et les stratégies pour la compenser avant son acquisition, par ex. les adverbes pour l'expression du passé.

### 1. Le stade initial

- émergence d'une structuration d'énoncés nominale avec une organisation *topique - focus* (cf. la variété pré-basique de Perdue, 1996) *je // mes amis* ;

- distribution arbitraire de formes verbales non-finies *je parlE, je faire* (cf. la variété de base, Klein & Perdue, 1997) et finies *je parle* ;
- expressions figées *je m'appelle, j'habite, je (ne) sais pas, je voudrais* SN, SV (Forsberg, 2002) ;
- occurrences de *je suis, j'a, j'ai* ;
- rares occurrences de *c'est* ; absence de *il y a* ;
- emploi d'adverbes pour exprimer la référence au passé et au futur.

7 Par opposition aux résultats antérieurs des premières étapes acquisitionnelles (Klein & Perdue, 1997 ; Perdue & Gaonac'h, 2000) il y a donc émergence d'une certaine morphologie flexionnelle dès le début du processus.

## 2. Le stade post-initial

8 Outre les traits sous 1., nous trouvons les traits suivants :

- persistance de l'organisation de structuration nominale, mais aussi émergence d'une organisation structurale verbale fléchie avec une certaine opposition de formes verbales finies et non-finies qui évolue ;
- début de la subordination (causale : *parce que*, temporelle : *quand*, Henriksson, 2002) ;
- occurrences de formes verbales non-finies *je donnE* (cf. la variété de base) ;
- absence d'accord verbal au pluriel du présent *ils prend* (Bartning, 1998) ;
- émergence de quelques formes de passé composé *j'ai vu* (Bartning, 2001 ms) ;
- émergence de quelques formes de futur proche (Robert Int 3-4, Bartning, 2001 ms) ;
- recours important à *c'est* en tant que constructeur d'énoncés (peu de *il y a*) (Bartning & Hammarberg, en cours) ;
- émergence de verbes modaux : *je peux/veux aller* ;
- émergence de *il y a* (Jan Int 3, Wennerholm, 2003).

## 3. Le stade intermédiaire

9 Ce stade est caractérisé, entre autres, par :

- une structuration simple et iconique en parataxe, et un enrichissement de la subordination : causale, temporelle (Henriksson, 2002), relative (Kirchmeyer, 2002), complétive et interrogative (Robert Int 7, BI2, Bartning, 2001ms) ;
- la persistance de l'emploi des formes non-finies des verbes lexicaux, par ex. *ils prendre* ;
- l'absence d'accord verbal *ils prend* ; cas isolés de *ils prennent* (Robert BD2) ;
- certaines oppositions entre formes finies et non-finies, comme, *il a/ils ont, il est/ils sont* (Schlyter, 2001ms) ;
- l'emploi de verbes modaux *je veux rester* ;
- l'emploi du futur proche (Skog, 2002 ; Enders, 2001) ;
- l'émergence de quelques formes du futur simple (Enders, 2001) ;
- l'opposition présent/passé composé (Schlyter, 1996) ;
- l'émergence de l'imparfait avec *être, avoir* et avec les verbes lexicaux (Skog, 2002) ;
- le recours important à *c'est* en tant que constructeur d'énoncés et l'emploi non natif de *c'est* pour éviter certaines structures syntaxiques et morphologiques (Bartning, 1997b, Bartning & Hammarberg, en cours) ;
- l'emploi de *il y a* ;
- cas isolés du subjonctif *il faut je le prenne* (Robert Int 7).

10 On voit donc qu'à ce stade, la grammaticalisation de la morphologie verbale est en plein développement : le futur proche, l'imparfait de *être* et *avoir* ; *il y a* et les premiers essais du futur simple, du subjonctif et de *ils prennent*.

11 *Les stades avancés*

Ces stades sont caractérisés par un éventail plus large de structures d'énoncés et par la grammaticalisation de la morphologie flexionnelle qui devient fonctionnelle, même s'il subsiste des zones « fragiles ». La division de la variété avancée en trois niveaux est due au fait que le développement de l'interlangue s'accompagne d'un enrichissement d'expressions et donc d'un choix dans le répertoire. À ces stades il peut donc y avoir variation diachronique et synchronique, développement et stabilisation, et surtout une grande versatilité. Ces trois stades sont basés essentiellement sur les résultats récents des études de la production des groupes universitaires avancés d'*InterFra* (par exemple Bartning, 1998 ; 2000, Kihlstedt, 1998, Hancock, 2000, Kirchmeyer, 2000 ; 2002).

## 4. Le stade avancé inférieur

- disparition des formes non-finies *je donnE*, sauf pour les verbes en /-r/ : *je lire* ;
- persistance de l'absence d'accord verbal du type *ils sort* ;
- restriction du passé composé aux verbes d'action et de l'imparfait aux verbes d'état ; les formes verbales temporelles et aspectuelles ne sont pas encore fonctionnelles comme chez les natifs (Kihlstedt, 1998) ;
- rares occurrences du conditionnel et du plus-que-parfait ;
- emploi du futur simple ;
- emploi du présent pour le passé et emploi du passé composé pour l'imparfait ainsi que pour le plus-que-parfait (Kihlstedt, 1998) ;
- recours à la subordination temporelle, causale, relative, interrogative, complétive (Bartning, 1990) ;
- suremploi des marqueurs polyfonctionnels *mais* et *parce que* dans les dialogues (suremploi statistiquement significatif entre natifs et non-natifs selon Hancock, 2000).

## 5. Le stade avancé moyen

12 L'acquisition de la morphologie flexionnelle est presque terminée, comme on peut le constater par les traits suivants, même s'il subsiste quelques cas d'absence d'accord verbal *ils sort* dans les narrations :

- emploi de passé composé avec des verbes d'état et de l'imparfait avec des verbes d'action ; déplacements souples sur l'axe du temps (Kihlstedt, 1998) ;
- emploi du conditionnel et du subjonctif ;

## 6. Le stade avancé supérieur

13 Ce stade est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée et conforme à la langue cible mais avec une organisation discursive non-native, souvent selon les *preferred patterns* de la L1 (Lambert, 1997 ; Carroll & von Stutterheim, 1997 ; Kirchmeyer, 2002 ; Carroll *et al.*, 2000, De Lorenzo Rossello, 2002).

14 Par opposition au stade 6, aux stades 4 et 5 la morphologie flexionnelle n'est pas encore totalement automatisée, notamment les accords au pluriel du présent. Par ailleurs, au stade 4 contrairement au stade 5, la morphologie flexionnelle est moins développée et pas encore fonctionnelle ni automatisée. En revanche, la morphologie flexionnelle est automatisée au stade 6.

## 7. Le stade quasi-natif

15 Les informants quasi-natifs emploient un lexique et une grammaire en principe conformes à ceux des natifs, mais ils ont aussi des intuitions qui divergent de celle des natifs (cf. Coppieters, 1987 ; Birdsong, 1992 ; Ringbom, 1993). Pour un exposé des recherches récentes sur le facteur de l'âge et « l'état final » dans l'acquisition d'une

langue seconde, voir Singleton, 2003a, b ; Hyltenstam & Abrahamsson, 2001. Pour une étude de la prononciation « native » chez les apprenants L2, voir Bongaerts, 2003. Les locuteurs à ce stade ne passent plus pour des apprenants.

8. Le stade natif ou l'état final de la maîtrise de la langue cible

- 16 Les traits caractéristiques de la compétence textuelle exposés ci-dessous nous permettent d'enrichir les traits morphosyntaxiques caractéristiques des différents stades.

3. Les données du sous-corpus

- 17 Le sous-corpus sur lequel nous basons notre étude est extrait du corpus *InterFra* et est constitué de récits de petits films vidéos (cf. appendice 2). L'étude porte essentiellement sur la production en français L2 de 12 apprenants universitaires des groupes 3 et 4. Nous adoptons une perspective longitudinale pour mieux décrire les stades avancés au sein du continuum acquisitionnel. D'une part, nous comparons la production des apprenants avec celle d'apprenants à des stades acquisitionnels antérieurs (Lycéens, groupe 2) <sup>1</sup>, à savoir, nous observons la production *en amont* de la variété dite avancée. D'autre part, nous étudions les productions de nos apprenants recueillies quelques semestres après les premiers enregistrements, à savoir, nous analysons la production *en aval*. Ces données sont complétées par la production en suédois L1 de ces mêmes locuteurs ainsi que la production en français L1 de 12 locuteurs francophones de référence, ce qui nous permet de dégager les particularités idiosyncrasiques et typologiques.

Tableau 1. Le corpus des apprenants

Lycéens, gr.2	Étudiants, gr. 3+4	1 <sup>er</sup> enregistrement	dernier enregist.
Beata	Anita <sup>2</sup> *	Vid1 Anita	Vid2 Anita
Eli	Anders	Vid1 Anders	Vid2 Anders
Gabriella	Christina	Vid1 Christina	Vid2 Christina
Heidi	Eva	Vid1 Eva	Vid2 Eva
Ingrid	Ida*	Vid1 Ida	Vid2 Ida
Kajsa	Kerstin*	Vid1 Kerstin	Vid2 Kerstin
Linnea	Lena	Vid1 Lena	Vid2 Lena
Oskar	Malena*	Vid1 Malena	Vid2 Malena
Ritva	Marie	Vid1 Marie	Vid2 Marie
Iri	Mona*	Vid1 Mona	Vid2 Mona
Tomas	Pernilla	Vid1 Pernilla	Vid2 Pernilla
Ylva	Yvonne	Vid1 Yvonne	Vid2 Yvonne

#### 4. Analyse de la compétence textuelle 4.1. La complexité syntaxique – un modèle pluridimensionnel

- 18 L'étude de Kirchmeyer (2002) nous a permis de décrire la complexification syntaxique des énoncés à des stades avancés, à partir de la combinaison de différentes variables allant de la décomposition à la synthétisation (Figure 1 ci-dessous). Nous avons retenu trois variables : le degré d'empaquetage, le degré d'intégration, et le degré d'ellipse.
- 19 Le *degré d'empaquetage* ou le *taux de propositions* (Berman & Slobin, 1994), correspond au nombre de propositions 'empaquetées' dans un même énoncé. Les analyses ont montré un emploi plus important d'énoncés simples, constitués d'une seule proposition, chez les apprenants que chez les natifs. De plus, nous avons noté que la capacité à produire des énoncés multipropositionnels de plus de deux propositions reste un phénomène assez rare dans les données en L2 (cf. tableau 2).

Tableau 2. Énoncés multipropositionnels (degré d'empaquetage)

Nbr. prop.	2	3	4	5	6	7+
L2-Français	107	25	6	-	-	-
%	<b>77.6</b>	<b>18.1</b>	<b>4.3</b>	-	-	-
L1-Français	102	48	11	9	3	6
%	<b>56.9</b>	<b>26.8</b>	<b>6.1</b>	<b>5.1</b>	<b>1.7</b>	<b>3.4</b>
L1-Suédois	145	72	22	4	4	1
%	<b>58.4</b>	<b>29.1</b>	<b>8.9</b>	<b>1.6</b>	<b>1.6</b>	<b>0.4</b>

L'enchaînement et l'enchâssement des propositions au sein d'un même énoncé se limitant généralement à deux propositions, la structuration du récit est plus linéaire et analytique chez les apprenants que chez les natifs, qui synthétisent plusieurs événements dans un seul énoncé en hiérarchisant et nuancant l'information. Ainsi, ces derniers traitent le récit de façon plus globale. Nos données montrent une répartition qui va de la simple juxtaposition d'énoncés simples chez les apprenants les moins avancés (1) <sup>3</sup> jusqu'à des énoncés multipropositionnels avec un degré d'empaquetage de plus en plus élevé (2). Selon notre découpage, l'exemple (1) contient ainsi 4 énoncés et l'exemple (2) 3 énoncés et 8 propositions. (Pour les principes de transcription, voir Appendice 3) :

(1)	il achetE / euh *plutous ballons
	e:t il donnE les ballons à l'ef - à l'enfant. (I : mm)
	et / le: enfant eh / *volu volE oui (I:vole. + vole). E:vole SIM
	euh / e:t l'homme est très content. c'est ça. (VidG Heidi)
(2)	et il a un un super-idée. /
	et il y va
	et achète tous les ballons
	et les donne au garçon /

	parce qu'il comprend
	que le garçon est trop petit
	pour les pour les tenir /
	alors il il s'envole / (Vid 2 Marie)

- 20 En ce qui concerne le *degré d'intégration*, nous avons pu relever un emploi plus faible de constructions infinitivales et participiales chez les apprenants que chez les natifs. Ces constructions sont le produit de ce que Lehmann (1988) appelle la « dépropositionalisation », lorsqu'une proposition devient dépendante et constituant d'une autre jusqu'à une intégration maximale. Ces propositions sont, dans notre corpus, les propositions infinitives et participiales. L'évolution va vers des énoncés où l'intégration est de plus en plus forte, comme le montre l'exemple (3) suivant de Ida (apprenant du groupe 4) :

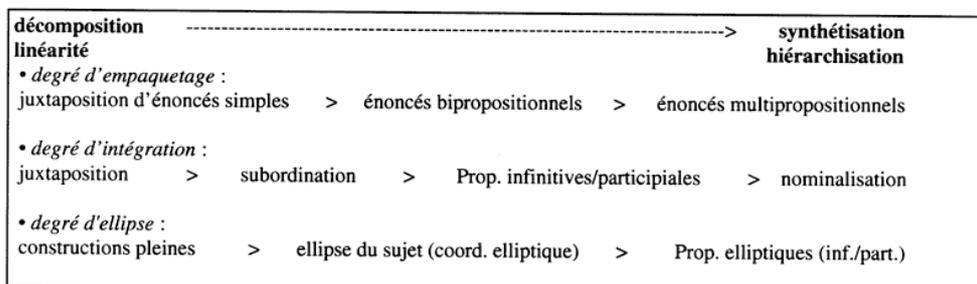
(3)	et le monsieur essaie de de: // (RIRE) toujours / de le :/ *blidka //
	[I:il y a un mot que tu connais / amadouer.
	E:+ mm.
	I:pourrais employerSIM ce mot. /mm]
	E:l'amadouer / (I:mm)
	<i>en lui donnant euh des # en offrant des bonbons. /</i>
	<i>mais au lieu de prendre les bonbo:ns</i>
	le petit lui mord le doigt. (Vid2 Ida)

- 21 Finalement, nous avons repéré un autre facteur, le *degré d'ellipse* ou degré de syndèse, qui pouvait servir de critère de complexité chez les apprenants (Lehmann, 1988), où l'on part de structures avec des jonctions explicites vers des structures où de plus en plus d'éléments sont omis. Dans les premiers stades de l'acquisition, l'apprenant tend à laisser implicites les modes de jonction des énoncés, s'appuyant par exemple sur des moyens prosodiques, ou bien encore sur l'ordre des mots (cf. Variété de base). La structuration des énoncés se développe ensuite vers des marquages explicites de la concaténation des énoncés (4). Dans les variétés avancées des lectures d'apprenants, la liaison des énoncés par des moyens d'intégration elliptiques est attestée chez peu d'apprenants (5), ce qui suggère une difficulté acquisitionnelle. Le moyen d'intégration elliptique par 'pseudo-coordination', comme dans (5), doit être distingué des énoncés 'basiques' sans marquage formel de maintien de référence. Les apprenants du sous-corpus de la présente étude maintiennent toujours la référence dans les contextes obligatoires par une forme sujet :

(4)	et puis la:hm / l'ambulance arrive /.
	et il pre:nd la voiture mais pas l'homme / parce que # // euh je sais pas pourquoi.
	et puis ils met des croix au arbre / qu'il y avait un accident là /.
	et ils / sortent /.
	et il reste //.
	et il est étonné parce qu'ils n'a # / ils a prend la voiture et pas lui //. (Vid1 Yvonne)
(5)	et puis il y en + / a il y a une ambulance qui vienne // st qui vient / e:t //
	et met + le:/ la voiture dans un brancard / et le hm / dans l'ambulance
	et puis met / deux spar - / *nä deux croix de sparadraps / dans l'arbre /
	et / laisse / le monsieur / euh dans / par terre ///
	qui /Xest / choqué (Vid2 Yvonne)

- 22 L'analyse des données de Kirchmeyer (2002) a permis de mieux comprendre comment se développait la structuration syntaxique des énoncés, à des stades où la syntaxe dite complexe est en place. La démarche contrastive adoptée a permis de relever des divergences entre les productions en L1 et en L2, ce qui l'a amenée à clarifier les notions de complexité syntaxique dans les lectures avancées. Les structures qui semblent faire défaut, ou tout du moins s'avèrent moins fréquentes chez les apprenants que chez les natifs, relèvent des trois variables précédemment citées. Plus le degré d'empaquetage, d'intégration et d'ellipse est élevé, plus ces structures semblent caractériser un niveau avancé d'acquisition et se rapprochent des productions des natifs.
- 23 La Figure 1 ci-dessous résume le continuum de complexification syntaxique des énoncés chez les apprenants, à partir des données de notre corpus (groupes 2, 3 et 4).

Figure 1. Continuum de la complexification syntaxique des énoncés



- 24 En suivant le modèle de production du discours de Levelt (1989), nous pouvons constater un lien entre le type de structure syntaxique présentant une certaine complexité sur le

plan acquisitionnel, et le fait que ces structures sembleraient impliquer une planification plus lourde, donc une charge cognitive plus importante. Les variables que nous avons décrites nous semblent ainsi pouvoir correspondre à trois facteurs qui sont : la **capacité de planification** (énoncés multipropositionnels), la **capacité de hiérarchisation** de l'information (imbrication de propositions) et enfin, une capacité qui en découle, la **capacité d'abstraction** (constructions elliptiques) :

Tableau 3. Rapport entre les variables examinées et les facteurs de planification <sup>4</sup>

capacité chez le locuteur	propriété du discours	structures linguistiques
Planification	degré d'empaquetage	énoncés multipropositionnels
Hierarchisation de l'information	degré d'intégration	subordination, prop. infinitives, participiales, elliptiques
Abstraction	degré d'ellipse	constructions elliptiques

25 Mais une structure dite simple sur le plan de la syntaxe peut poser un problème d'acquisition, et inversement, une structure complexe n'est pas toujours un critère indiquant un niveau avancé d'acquisition. Ainsi les stratégies interlangagières compensatoires, comme la paraphrase ou la décomposition analytique, s'expriment dans des structures complexes, notamment les propositions relatives. Cela implique d'aborder également la structuration des énoncés selon des aspects discursifs. La complexité syntaxique n'est pas à appréhender uniquement en termes de dichotomie parataxe/hypotaxe, et il nous semble pour cela nécessaire de réanalyser les notions d'intégration à la lumière des emplois attestés dans les langues cibles respectives. À cet égard, les études menées en français parlé, telle l'approche macro-syntaxique (Blanche – Benveniste, 1990 ; 1997 ; Berrendonner, 1990 ; Morel & Danon-Boileau, 1998), nous semblent particulièrement convenir à l'analyse discursive. Nous rendons compte ci-dessous, de l'analyse des données au-delà du niveau des énoncés.

#### 4.2. La complexité discursive – le niveau textuel

26 Nous avons vu que la complexité syntaxique (l'empaquetage propositionnel) est un des traits qui permettent de décrire l'évolution des lectures d'apprenants. Cette variable est aussi un des aspects de la compétence textuelle, qui comprend également d'autres moyens de structuration des énoncés, comme la scansion du discours par les connecteurs. C'est pourquoi nous avons choisi, au-delà de la complexité syntaxique, qui reflète la structuration intra-énoncés, d'analyser ce que nous avons appelé la *complexité discursive*, qui renvoie à la capacité de structurer et de hiérarchiser les énoncés en des unités textuelles plus larges, c'est-à-dire au niveau macro-syntaxique ou textuel.

27 Dans Kirchmeyer (2000 ; 2002) nous avons vu comment les connecteurs permettent de segmenter et de signaler les bornes textuelles, ce qui contribue à établir une certaine hiérarchisation du discours. Nous avons ainsi établi un continuum d'acquisition des modalités d'empaquetage des événements qui propose trois types de structuration : la juxtaposition d'événements (liens inter-énoncés simples non spécifiés), la décomposition d'événements (liens entre les énoncés simples explicités par des connecteurs) et la synthétisation d'événements (empaquetage propositionnel). Observons ci-dessous comment l'emploi des connecteurs, conjointement à l'acquisition de la syntaxe des énoncés complexes, se reflète dans l'ensemble de nos données et peut éventuellement caractériser les différents stades de la variété avancée. Nous reprenons ici ces trois types

de structuration appelés respectivement, type És – És (liens non spécifiés), type És + És (liens inter-énoncés) et type És/c + És/c (empaquetage propositionnel)<sup>5</sup>.

#### 4.2.1. La juxtaposition d'événements : És – És

- 28 Ce type de structuration textuelle correspond à une juxtaposition d'énoncés simples (És), sans spécification des liens entre les énoncés (-)<sup>6</sup> :

(6)	d'accord / c'est un - homme qui conduit la voiture. /
	st et soudain soudain / il eu un // c'est pas panneau mais comment // une panne (RIRE).
	et il euh / st / euh / il peut pas conduire / très bien (RIRE).
	et: et il euh /oh // il conduit euh / envers non (RIRE) envers un (I:contre) contre un arbre. /
	et il euh / il est blessé.
	et la la voiture est cassée un peu.
	et / on entend l l'ambulance qui / qui est venue.
	et les les hommes / euh sortent euh de de l'ambulance.
	et / et on m on met l la voiture sur le / euh plan / non pas planche // ah bon. (I:brancard)
	le pancard (I:brancard) brancard.
	et: / met la voiture dans l'ambulance.
	et on / et met des pansements sur l'arbre.
	et pf et / ils / ils sont partis. //
	l'homme est confusXX. (Vid1 Anita)

- 29 Dans l'exemple ci-dessus où les liens entre les événements sont non spécifiés, la structuration textuelle repose sur la concaténation chronologique d'événements intrinsèque au récit.

#### 4.2.2. La décomposition d'événements : És + És

- 30 Le deuxième type de structuration correspond à l'emploi de connecteurs (+) qui spécifient des liens entre les événements. Les événements sont décomposés, puisqu'ils sont exprimés par des énoncés indépendants, mais il y a une forme de hiérarchisation de l'information, de mise en relief, exprimée par des connecteurs (*et alors, mais, donc, alors*) :

(7)	et il euh lance un coup de poing / au monsieur. //
-----	--

	<i>et / alors le monsieur essaie de:euh /// (SOUPIR) attendez (EN CHUCHOTANT) /// *ställa sig in* SIM / il essaie de:OK / par l'enfant. /</i>
	<i>m mais: euh essaie de de donner de:s des bonbons. /</i>
	<i>mais: euh l'enfant il eu:h // il ne se fait pas avoir.</i>
	<i>donc il eu:h / il mord / monsieur dans les doigts. /</i>
	<i>alors comme euh / dernière solution / le monsieur il va acheter des / des ballons / e:t euh</i>
	<i>uN:/ un tas de ballons / plusieurs. /</i>
	<i>et il donne / à l'enfant. /</i>
	<i>et l'enfant le:s / il les veut bien. /</i>
	<i>et / mai : s euh au lieu de:de l'air il y a du gaz dedans les ballons.</i>
	<i>et / l'enfant il est st il est sou soulevé. /</i>
	<i>∅ il / disparaEt // mm</i>
	<i>et alors / monsieur est bien content.</i>
	<i>il donne un / un baiser au:/ à la dame. (Vid1 Ida)</i>

- 31 Le jeu des connecteurs permet d'explicitier les liens entre les événements, qui ne se limitent pas à une suite chronologique, mais qui englobent également tout un enchaînement de liens de cause-effet-conséquence. L'exemple (7) ci-dessus montre que, bien qu'il n'y ait pas d'énoncés complexes dans le sens syntaxique du terme, la structuration et la hiérarchisation du texte se font grâce à l'emploi de connecteurs qui permettent de segmenter et de marquer les différentes parties du texte<sup>7</sup>.

#### 4.2.3. La synthétisation d'événements : És/c + És/c

- 32 Enfin, le troisième type de structuration textuelle correspond à l'emploi conjugué de connecteurs qui spécifient les liens entre les énoncés et d'énoncés complexes (Éc).

(8)	<i>mais au lieu de prendre les bonbo : ns</i>
	<i>le petit lui mord le doigt. //</i>
	<i>et il:lance un / coup de pied aussi euh dans le sable. //</i>
	<i>et le sable arrive dans les yeux de monsieur. /</i>
	<i>eh puis / il sait pas quoi faire le monsieur.</i>

	<i>mais</i> il y a u:N : vendeur de ballons
	qui / qui passe. /
	et il / court après:s.
	il achète / tous les ballons. /
	et il arrive.
	il le:s les donne au petit
	qui e:st trop léger p / léger
	pour pouvoir rester sur terre. /
	<i>donc</i> il euh s'envole. /
	et le monsieur donne un / il embrasse le man la maman ( <i>Vid2 Ida</i> )

- 33 L'exemple (8) de Ida montre comment la combinaison connecteurs (*mais, puis, donc*) / énoncés complexes (relatives, infinitives), enchaîne et structure le texte, si l'on met en regard ce passage avec celui de son enregistrement antérieur (7) où la syntaxe complexe n'est pas attestée.
- 34 Ces résultats montrent une transition dans l'emploi des différents types de structures, qui, malgré un certain chevauchement, présente l'évolution suivante :

Enoncés simples →	Enoncés simples →	Enoncés complexes
Liens non spécifiés	liens spécifiés	Empaquetage propositionnel
És - És	És + És	Ésc + Ésc

- 35 Ce continuum des modalités d'enchaînement des énoncés nous semble pouvoir également constituer un facteur permettant de caractériser différents niveaux d'acquisition. Notons que les débutants (groupe 1 infra) ont recours aux énoncés simples avec des liens non spécifiés par *et* ainsi que quelques rares exemples de *mais* (Henriksson, 2002).

#### 4.3. Analyse fonctionnelle - le cas de la relative

- 36 Voulant dépasser le simple constat de l'occurrence d'une structure comme indice acquisitionnel, notre étude porte aussi sur l'aspect fonctionnel de la compétence textuelle. Dans ce but, nous examinons les fonctions informationnelles qu'une structure particulière, la relative, remplit dans les textes.

##### 4.3.1. Les différents types de relatives

- 37 Revenons tout d'abord sur l'émergence des différents types de relatives dans nos données.

Tableau 4. Répartition des différents types de relatives dans les données des 4 groupes

	clivée	qui	que	où	ceQ	leQ
Groupe 2	5(6 <sup>s</sup> )	8(3)/1*(1)	-	-	1**(1)	-
Gr. 3+4 Vid1	43 (11)	25 (9)	1 (1)	9 (3)	4 (4)	1 (1)
Gr. 3+4 Vid2	43 (12)	54 (12)	11 (4)	6 (4)	6 (4)	-
LN	25 (11)	50 (12)	8 (5)	13 (7)	6 (5)	1 (1)

\* *qui* ayant fonction de *que*

\*\* *tout que* ayant fonction de *tout ce que*

- 38 Sur le plan structurel, nous pouvons constater que les différents types de structures relatives vont en se diversifiant sur l'axe horizontal. Dans les données du groupe 2, seul le relatif *qui* est attesté, à l'exception d'une occurrence de *tout que*. Il est intéressant de noter que le relatif *qui* remplit plusieurs fonctions, ce qui reflète sa surgénéralisation dans ce groupe. Dans les groupes 3 et 4 on constate l'émergence d'autres relatifs comme, *que*, *où*, *ceQ*, *leQ*, qui sont aussi présents chez plus de locuteurs dans l'enregistrement ultérieur. Dans les données des natifs, l'ensemble des relatifs sont attestés, la moitié étant des relatifs en *qui* et le quart des structures présentatives. Notons que ces dernières ne sont pas limitées à *c'est / il y a Q* mais comprennent également des structures de type *on voit / on entend Q*. Ces résultats confirment l'**unicité formelle** dans les premiers stades de l'acquisition (ici l'emploi de *qui*), et la **diversification** progressive de ces formes par la suite.
- 39 On examine maintenant l'aspect fonctionnel des structures relatives, à savoir la fonction descriptive et la fonction continuative, dont le rôle est essentiel dans les narrations.
- 4.3.2. Deux fonctions essentielles de la relative
- 40 Nous avons distingué deux grands groupes de fonctions des relatives. Les relatives peuvent exprimer des informations d'arrière-plan (descriptions ou commentaires), et nous les appelons dans ce cas, *relatives descriptives* (*un homme qui vend des ballons*). Elles peuvent aussi exprimer des informations qui font avancer le récit, et qui appartiennent donc à la trame et dans ce cas, nous les appelons *relatives continuatives* (*il y a un homme qui arrive*).

Tableau 5. Répartition des fonctions descriptive (DESCR) et continuative (CONT) des relatives

	DESCR	CONT
Groupe 2	12	3
%	<b>80</b>	<b>20</b>
Gr. 3+4 Vid1	61	22
%	<b>73.5</b>	<b>26.5</b>
Gr. 3+4 Vid2	82	38
%	<b>68</b>	<b>32</b>
LN	68	35
%	<b>66</b>	<b>34</b>

- 41 Les résultats montrent une évolution allant vers l'augmentation de l'emploi de la relative à fonction continuative. Ces chiffres indiquent que la relative apparaît initialement dans une fonction essentiellement descriptive, relatant les informations d'*arrière-plan* et son emploi s'élargit progressivement à une fonction continuative où la relative exprime des informations de la *trame*.

(9)	oui. et il / st / il euh ah # enfin il regarde une /// une homme qui vend vendre les ballons.
	= descriptive (Vid Gabriella) (Gr.2)
(10)	et voilà l'ambulance qui vient // e:t qui pre:nd / la voiture // eu:h // avec / eux //.
	= continuative (Vid2 Eva) (Gr. 3)
(11)	arrive un monsieur qui veut conter fleurette à la dame / ce qui déplaît fort au:garçon qui
	joue da:ns / dans le:/ dans le # à faire des pâtés de sable / qui lance sa truelle /.
	= variation. combinaison de descriptive et continuative (Vid Eric) (LN)

- 42 Ces résultats renforcent l'hypothèse de **l'unicité des fonctions** aux stades moins avancés, à savoir que l'emploi d'une structure (ici la relative) a tendance à se restreindre tout d'abord à une fonction (ici la fonction descriptive) ?.
- 43 Voyons maintenant quelles sont les fonctions informationnelles des relatives.
- 4.3.3. Place de la relative dans la structure informationnelle
- 44 L'analyse de la relative est envisagée sous un troisième angle, à savoir la place qu'elle occupe dans la structure informationnelle. Rappelons d'abord qu'il s'agit de la relative à fonction rhématique : c'est le cas de la structure présentative comme *il y a un homme qui arrive*, de la relative intégrée, qui peut faire partie du thème ou du rhème comme, *un*

*homme qui vend des ballons arrive*, ou bien encore de la relative dite autonome comme, *il donne les ballons à l'enfant / qui s'envole* (cf. Morel & Danon-Boileau, 1998).

Tableau 6. Répartition des fonctions informationnelles, rhématique (RH), intégrée (INT) et autonome

	RH	INT	AUT
Groupe 2	5	10	-
%	<b>33</b>	<b>67</b>	
Gr. 3+4 Vid1	51	28	4
%	<b>61</b>	<b>34</b>	<b>5</b>
Gr. 3+4 Vid2	74	27	19
%	<b>62</b>	<b>22.5</b>	<b>16</b>
LN	45	40	18
%	<b>44</b>	<b>39</b>	<b>17.5</b>

- 45 Dans le groupe 2, l'analyse montre que les deux tiers des relatives sont des relatives intégrées, le reste étant des relatives rhématiques. Il n'y a aucune occurrence de relative autonome. On voit donc apparaître, lors du parcours développemental, un **élargissement des fonctions** de la relative.
- 46 Nous récapitulons dans ce qui suit l'analyse de la relative dans les différents groupes :
- 4.3.4. Itinéraire acquisitionnel de la relative
- 47 Les résultats de l'analyse de l'emploi de la relative dans nos données conduisent aux conclusions suivantes. D'une façon générale, sur le plan fonctionnel, la structure remplit des fonctions « basiques » dans le groupe 2. Celles-ci se diversifient par la suite, tendant à couvrir l'ensemble des fonctions attestées dans les productions des natifs. Sur le plan structurel aussi, on peut observer une « forme de base », à laquelle viennent se greffer l'éventail de formes disponibles dans la langue cible.
- 48 L'itinéraire peut être représenté selon les phases suivantes :
- *une forme = plusieurs fonctions (dans l'IL) :*  
Il s'agit des stades initiaux d'acquisition où le locuteur dispose de peu de formes, et ces formes doivent couvrir une multitude de fonctions. Ce trait acquisitionnel est largement décrit dans la littérature, qu'il s'agisse de l'acquisition de connecteurs, de formes grammaticales, du lexique, des temps verbaux, etc. On parle généralement de « formes de bases ». Pour ce qui est de la relative, Giacalone Ramat (1993 : 193) a décrit le *che* comme une forme passe-partout, couvrant ainsi les relatives sur l'objet direct, indirect et le locatif, dans l'acquisition de l'italien. Dans les données du groupe 2, *qui* fonctionne comme forme de base. Cette surgénéralisation de *qui* peut être liée à la saillance de la forme, la plus fréquente dans l'input.
  - *une forme = une fonction (one-to-one principle « using one form for one meaning », Andersen 1984) :*  
À ce stade (groupes 3 et 4), les fonctions et les formes se diversifient. Les moyens linguistiques dont dispose l'apprenant sont plus élaborés, et ainsi il tend à restreindre l'emploi d'une forme à une fonction, comme on l'a constaté à propos de la restriction d'emploi de la relative à une fonction descriptive (tableau 5) par exemple, aux stades moins avancés. La fonction continuative s'exprime par d'autres structures, comme la coordination

ou l'enchaînement des énoncés par des connecteurs séquentiels. Sur le plan structurel, on voit apparaître les différents types de relatives (*que, ceQ, leQ, etc.*).

• *une forme = plusieurs fonctions (dans la LC) :*

Il s'agit là de la dernière phase du continuum où les différentes formes sont acquises, ainsi que les fonctions de bases, mais où l'apprenant doit encore acquérir la diversité des fonctions remplies par une même forme, comme on le voit dans les productions des natifs. Nous avons pu suivre dans notre corpus l'élargissement de l'éventail des fonctions discursives et informationnelles de la relative. Ainsi, par exemple, la relative est plutôt employée dans une fonction descriptive, la fonction continuative augmentant petit à petit. De même, la relative autonome, totalement absente des productions du groupe 2, apparaît progressivement dans les données des groupes 3 et 4, alors que dans les groupes plus avancés, la fréquence de la relative autonome est proche de celle observée chez les natifs.

### 5. Synthèse des traits caractéristiques de la compétence textuelle

- 49 Dans le but de décrire l'évolution de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels, nous avons comparé systématiquement les données du groupe 2, des groupes 3 et 4 et des données des natifs, ce qui nous a permis de mettre en exergue les stades intermédiaires et avancés.
- 50 Notre étude, menée de façon pluridimensionnelle, a porté à la fois sur les aspects syntaxiques, fonctionnels et informationnels. Les résultats ont été analysés à la lumière des facteurs interagissant dans le développement de la compétence textuelle. Cette analyse a également été complétée par l'étude de la proposition relative, selon ces mêmes aspects, permettant ainsi d'étayer nos résultats.
- 51 À la lumière de ces résultats et des conclusions que nous en avons tirées, nous proposons une synthèse des traits caractéristiques de la compétence textuelle dans la figure suivante :

Figure 2. Continuum du développement de la compétence textuelle

Traits moins avancés		Traits plus avancés
<i>analytique</i> ----->	<b>Aspects syntaxiques</b> structuration des énoncés	-----> <i>synthétique</i>
<i>unicité</i> -----> (spécificité fonctionnelle relative)	<b>Aspects fonctionnels</b> relation forme/fonction	-----> <i>pluralité</i> (diversification fonctions relative)
<i>locale</i> ----->	<b>Aspects informationnels</b> organisation discursive niveau textuel	-----> <i>globale</i>

- 52 Les traits syntaxiques renvoient au continuum de la complexification syntaxique des énoncés (Figure 1). Les traits qui caractérisent les stades avancé moyen et supérieur (ex. 2 de Marie et ex. 3 d'Ida) sont *l'empaquetage, l'intégration* et *l'ellipse*, traits absents des données du groupe 2 et émergents dans le groupe 3. Nous avons vu que, de façon globale, les énoncés des apprenants gagnent en synthétisation. L'information est liée par des énoncés de plus en plus empaquetés et intégrés. La hiérarchisation de l'information, qui s'opère tout d'abord par le seul biais de connecteurs de type parataxiques, s'étend petit à petit à des structures hypotaxiques.
- 53 Pour ce qui est des traits fonctionnels, qui renvoient essentiellement à l'itinéraire acquisitionnel de la relative (présenté ci-dessus), mais qui s'appliquent également dans

une certaine mesure à certaines observations faites concernant les connecteurs, les stades avancés moyens (5) et supérieurs (6) sont caractérisés par la *diversification des fonctions*. Ceci ne doit pas être confondu avec la multifonctionnalité, trait caractéristique des stades 1 à 4. Nous avons observé que certaines fonctions, comme celle de la relative autonome, émergent tard dans le continuum acquisitionnel (stade 6). La diversification des fonctions peut également être observée dans l'emploi des connecteurs, dont certains emplois multifonctionnels attestés chez les natifs, n'apparaissent que chez les apprenants très avancés (voir également Hancock, 2000).

- 54 Enfin, pour ce qui est des traits informationnels, qui renvoient à la structuration de l'information, les stades avancés supérieurs (5 et 6), témoignent d'une *organisation de plus en plus globale* (planification d'unités de plus en plus larges, longs énoncés multipropositionnels, emploi de la relative autonome, etc.) avec une capacité à gérer parallèlement *plusieurs niveaux informationnels* au sein d'un même énoncé. Ainsi l'information n'est plus structurée pas à pas, mais est planifiée à travers des unités de plus en plus larges.
- 55 Nous présentons dans la Figure 3 ci-dessous la synthèse du développement des traits caractéristiques de la compétence textuelle aux stades 3, 4, 5 et 6 étudiés dans cet article puis nous proposons un bilan qui inclut tous les stades. Nous ajoutons aussi quelques résultats préliminaires des stades 1 et 2 basés surtout sur les récits du groupe 1 (voir Henriksson 2002, Bartning, 2001ms).

Figure 3. Traits caractéristiques de la compétence textuelle des stades intermédiaire et avancés

	stade 3	stade 4	stade 5	stade 6	locuteur natif
<b>Traits syntaxiques</b>					
emploi de structures subordonnées variées (Kirchmeyer, 2002)	(+)	(+)	+	+	+
empaquetage bipropositionnel (tableau 2)	-	+	+	+	+
haut degré d'empaquetage (tableau 2)	-	-	-	+	+
préférence pour les structures pleines et analytiques (ex. 1 et 4)	+	+	+	-	-
haut degré d'intégration (ex. 2)	-	-	-	+	+
haut degré d'ellipse (ex. 5)	-	-	-	+	+
hiérarchisation du discours par les connecteurs (ex. 7)	-	-	+	+	+
emploi fréquent de connecteurs déictiques (Kirchmeyer, 2002)	+	+	-	-	-
emploi de <i>donc</i> (Hancock, 2000, Kirchmeyer, 2002)	-	-	-	(+)	+
différentes formes de relatives ( <i>qui, que, ce qui</i> ...) (tableau 4)	+	+	+	+	+
<b>Traits fonctionnels</b>					
spécificité fonctionnelle d'une forme (fonction rhématique de la relative) (tableau 5)	+	+	-	-	-
diversification des fonctions de la relative (tableau 5)	-	-	+	+	+
emploi de la relative autonome (tableau 6)	-	-	-	+	+
<b>Traits informationnels</b>					
fort degré d'iconicité (Kirchmeyer, 2002)	+	+	(+)	-	-
planification locale (ex.1)	+	+	+	-	-
organisation discursive globale (ex 2)	-	-	(+)	+	+
différents niveaux discursifs au sein du même énoncé (ex. 11)	-	-	-	-	+
perspective du locuteur (Kirchmeyer, 2002)	-	-	-	(+)	+

### Bilan final

- 56 Voici un faisceau de traits caractéristiques proposé pour la compétence textuelle (cf. Fig. 3) qui complétera les traits morphosyntaxiques présentés dans les stades acquisitionnels (cf. section 2) :

- 57 1. et 2. Stades initial et post-initial
- structuration nominale, non finie et finie d'énoncés (Bartning, 2001ms) ;
  - moyens parataxiques (Henriksson, 2002) ;
  - emploi des connecteurs *et, oui et, (oui) eh* (Henriksson, 2002) ;
  - début d'un emploi de *mais* et *parce que* (Henriksson, 2002).
- 58 3. Stade intermédiaire
- emploi d'une structuration simple et iconique en parataxe, mais aussi emploi de la subordination (causale : *parce que*, temporelle : *quand*, Henriksson, 2002), des subordonnées relatives (Kirchmeyer, 2002 et tableau 4 ci-dessus), complétives : *je crois que X* et interrogatives *je ne sais pas si X* (Robert, débutant, 2<sup>e</sup> semestre) ;
  - préférence pour une structuration explicite et des structures pleines (Kirchmeyer, 2002, ex. 1 et 4 ci-dessus) ;
  - fort degré d'iconicité (Kirchmeyer, 2002) ;
  - planification locale (Kirchmeyer, 2002, ex. 1 ci-dessus) ;
  - emploi des connecteurs *et, mais, parce que* et quelques rares cas de *après* dans les récits (Henriksson, 2002).
- 59 4. Stade avancé inférieur
- subordonnées temporelles, causales, relatives (tableau 4 ci-dessus), complétives et interrogatives (Bartning, 1990, Henriksson, 2002, Hancock, 2000, Kirchmeyer, 2002) ;
  - énoncés bipropositionnels (Kirchmeyer, 2002, tableau 2 ci-dessus) ;
  - préférence pour les structures pleines et analytiques, hiérarchisation du discours par les connecteurs (Kirchmeyer, 2002, ex. 1, 4 ci-dessus) ;
  - emploi multifonctionnel de certains connecteurs et de certaines structures (Kirchmeyer, 2002) ;
  - emploi des connecteurs *alors, après, et, finalement, mais, parce que* et *puis* dans les récits (Henriksson, 2002) ;
  - suremploi significatif par rapport aux natifs des marqueurs polyfonctionnels *mais* et *parce que* dans les dialogues (Hancock, 2000).
- 60 5. Stade avancé moyen
- emploi avancé macro-syntaxique de *parce que* dans les énoncés complexes (Hancock, 2000)
  - énoncés multipropositionnels (Kirchmeyer, 2002, ex. 2, 3 ci-dessus) ;
  - émergence de structures intégrées et elliptiques (infinitifs, gérondifs, ellipses) (Kirchmeyer, 2002, ex. 2,3 ci-dessus) ;
  - diversification des fonctions, ex. relative (Kirchmeyer, 2002, et les tableaux 5, 6 ci-dessus).
- 61 6. Stade avancé supérieur
- emploi natif des connecteurs *enfin* de reformulation et *donc* (Hancock, 2000) ;
  - haut degré d'empaquetage, d'ellipse (ex. 5 ci-dessus) et d'intégration (ex. 2 ci-dessus) (Kirchmeyer, 2002) ;
  - organisation discursive globale. Emploi quasi natif des relatives macrosyntaxiques (relatives autonomes) (Kirchmeyer, 2002, et le tableau 6 ci-dessus) ;
  - capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé (Kirchmeyer, 2002, ex. 7 ci-dessus).
- 62 7. Stade quasi-natif

63 Nous n'avons pas encore pu identifier d'apprenants qui appartiendraient à ce stade dans notre corpus. Il est possible que l'on trouve des sujets parmi les doctorants du groupe 6 ci-dessus.

64 Le faisceau de ces traits tend à mieux cerner la dynamique de l'acquisition, en mettant l'accent sur les derniers stades et en soulignant ce que sont les derniers bastions à acquérir pour l'apprenant avancé.

#### Conclusion

65 Comme cette étude est l'une des premières qui mettent en rapport les traits développementaux morpho-syntaxiques (section 2 ci-dessus) avec ceux de la compétence textuelle (section 4), nous aimerions conclure en suggérant que le stade 5 constitue l'ultime niveau non-natif par rapport à la morpho-syntaxe de la phrase simple, même s'il inclut déjà aussi des énoncés multipropositionnels. Ainsi, les ultimes stades avant le niveau natif, les stades 6 et 7, ne concerneraient plus l'organisation interne de la phrase simple mais l'organisation multipropositionnelle et la compétence textuelle (cf. fig. 3 ci-dessus). Il nous semble que c'est là un de nos résultats les plus saillants. La prochaine étape dans nos recherches sera d'approfondir et d'expliquer la mise en parallèle du continuum des traits morpho-syntaxiques avec celui des traits textuels. Nos résultats décrivent la mise en œuvre d'une bonne partie de répertoire linguistique et discursif de l'apprenant tout au long des six stades acquisitionnels.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSEN, R. 1984. The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning* 34, 77-95.
- BARTNING, I. 1990. L'acquisition du français par des apprenants universitaires suédois – quelques aspects. *Revue Romane* 25 : 2, 165-80.
- BARTNING, I. 1997a. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE* 9, 9-50.
- BARTNING, I. 1997b. Structuration des énoncés et stratégies référentielles en *c'est X* chez des apprenants avancés et des locuteurs natifs. *Travaux de linguistique* 34, 65-90.
- BARTNING, I. 1998. Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé. *Travaux de linguistique* 36, 223-34.
- BARTNING, I. 2000. Gender agreement in L2 French – preadvanced vs advanced learners. *Studia Linguistica* 54 : 2, 225-237.
- BARTNING, I. 2001ms. *Étude longitudinale des premiers stades dans l'acquisition du français : morphologie verbale et structuration d'énoncés*. Université de Stockholm.
- BARTNING, I. 2002. La variété avancée et sa place dans les phases acquisitionnelles d'une langue étrangère. In I. BARTNING, J. FALK, L. FANT, M. FORSGREN, R. M. JACOBSSON & J. NYSTEDT (Dir), *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Romanica Stockholmiensia 20. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.

- BARTNING, I. & C. CASSERBORG 2002ms. *A preliminary proposal of acquisitional stages of oral L2 French and crosslinguistic influences in the acquisition of the lexicon*. Université de Stockholm.
- BARTNING, I. & B. HAMMARBERG en cours. *The functions of high frequency collocation : the use of French c'est and Swedish det är in native and learner discourse*. Université de Stockholm.
- BARTNING, I. & S. SCHLYTER en cours. *Stades et itinéraires acquisitionnels des apprenants suédophones en français L2*. Communications présentées à EUROSOLA, Bâle, sept. 2002 et au colloque "La didactique des langues", Paris, déc. 2002.
- BERMAN, R.A. & D. SLOBIN 1994. *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. LEA, Hillsdale. NJ.
- BERRENDONNER, A. 1990. Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique* 21, 25- 31.
- BIRDSONG, D. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68 : 4, 706-755.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 1990. *Le français parlé. Études grammaticales*. Sciences du langage. Paris, Éditions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- BONGAERTS, T. 2003. Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *AILE* 18, 79-98.
- CARROLL, M. & C. VON STUTTERHEIM 1997. Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9, 83-115.
- CARROLL, M., J. MURCIA-SERRA, M. WATOREK & A. BENDISCIOLI 2000. The relevance of information organization to second language acquisition studies. The descriptive discourse of advanced learners of German. *Studies in second language acquisition* 22, 441-466.
- COPPIETERS, R. 1987. Competence differences between native and non-native speakers. *Language* 63, 544-573.
- DE LORENZO ROSSELLO, C. 2002. *Les relations temporo-aspectuelles dans le récit en français et en castillan, langues premières et langues étrangères. Étude transversale du stade ultime de l'acquisition d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris X Nanterre, 2 vol. 442 + 429 pp.
- ENDERS, M. 2001. *L'expression de l'avenir en français à deux niveaux d'acquisition différents*. Mémoire de licence. Département de français et d'italien. Université de Stockholm.
- FORSBERG, F. 2002. *Les unités préfabriquées chez les débutants. Étude longitudinale de quatre apprenants débutants de français L2*. Mémoire de maîtrise 2. Département de français et d'italien. Université de Stockholm.
- GIACALONE RAMAT, A. 1993. Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. *AILE* 2, 173-200.
- GRANFELDT, J. 2003. *L'acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et apprenants adultes*. Thèse de doctorat. Lund.
- HANCOCK, V. 2000. *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. *Cahiers de la recherche* 16. Thèse de doctorat. Université de Stockholm, 206 p.
- HANCOCK, V. & N. KIRCHMEYER 2002. À la recherche des traits d'une organisation discursive avancée en français L2. La relative aux micro - et macro-niveaux dans un corpus d'apprenants. *L'information grammaticale* 93, 3-9.

HENRIKSSON, K. 2002. *L'emploi des connecteurs dans le récit. Étude transversale à travers quatre stades acquisitionnels en français L2*. Mémoire de licence. Département de français et d'italien. Université de Stockholm.

HYLTENSTAM, K. & N. ABRAHAMSSON 2001. *Maturational constraints in Second Language Acquisition*. In C. DOUGHTY & M. LONG (Dir), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell.

KIHLSTEDT, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Cahiers de la recherche 6. Thèse de doctorat. Université de Stockholm, 277 p.

KIRCHMEYER, N. 2000. *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects syntaxiques, sémantiques et discursifs*. Mémoire de Phil. lic. Département de français et d'italien. Université de Stockholm.

KIRCHMEYER, N. 2002. *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Cahiers de la Recherche 20. Thèse de doctorat. Université de Stockholm, 253 p.

KIRSCH, K. & N. DITTMAR 2001. *Subordination in the RUSIL-corpus*. EUROSLA 11, Paderborn, septembre 2001.

KLEIN, W. & C. PERDUE 1997. *The Basic Variety. Or couldn't natural languages be much simpler?* *Second Language Research* 13, 301-347.

LAMBERT, M. 1997. *En route vers le bilinguisme*. AILE 9, 147-172.

LEHMANN, C. 1988. *Towards a typology of clause linkage*. In J. HAIMAN & S.A. THOMPSON (Dir), *Clause Combining in Grammar and Discourse*, 181-226. Amsterdam, Benjamin.

LEVELT, W. J. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA, The MIT Press.

MOREL, M-A. & L. DANON-BOILEAU 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Bibliothèque de Faits de langues. Paris, Ophrys.

NOYAU, C., C. DE LORENZO, M. KIHLESTEDT, U. PAPROCKA, G. SANZ. & R. SCHNEIDER à paraître. *Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2*. In H. HENDRIKS (Dir), *The Structure of Learner Language*. Berlin, De Gruyter.

PERDUE, C. 1996. *Pre-basic Varieties : The First Stage of Second Language Acquisition*. In E. KELLERMAN, B. WELTENS & T. BONGAERTS (Dir), *EUROSLA 6. A Selection of Papers*, 135-149. Amsterdam, VU Uitgeverij.

PERDUE, C. (Dir), 2000. *The structure of learner varieties*. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (2).

PERDUE, C. & D. GAONAC'H 2000. *Acquisition des langues secondes*. In M. KAIL & M. FAYOL (Dir), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. 215-246. Paris, PUF.

RINGBOM, H. 1993. (Dir), *Near-Native Proficiency in English*. English Department Publications 2. Åbo Akademi.

SCHIFFRIN, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press.

SCHLYTER, S. 1996. *Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère*. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 1 : 1, 107-118.

- SCHLYTER, S. 1998. La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues et les enfants bilingues. In C. NOYAU (Dir), *L'acquisition de la temporalité - en situation bilingue*. LINX 38. Paris X.
- SCHLYTER, S. 1999. Acquisition des formes verbales : temps, accord et "finitude". Colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Paris. Publié sur le net : <http://www.hexo.fr/aep/focal/schlyter.html>.
- SCHLYTER, S. à paraître. Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French. In C. DIMROTH & M. STARREN (Dir), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of learner language*. Amsterdam, Benjamins, Studies in Bilingualism.
- SINGLETON, D. 2003a. Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *AILE* 18, 3-15.
- SINGLETON, D. 2003b. (Dir), Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 18.
- SKOG, E. 2002. *Étude longitudinale de la morphologie verbale chez deux débutants*. Mémoire de licence. Département de français. Université de Stockholm.
- VERMEULEN, R. & E. KELLERMAN 1998. Causation in narrative : The role of language background and proficiency in two episodes of «The frog story». In D. ALBRECHTSEN *et al.* (Dir), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*, 161-176. Odense, Odense University Press.
- WENNERHOLM, A. 2003. *L'emploi stratégique des structures c'est et il y a dans la production orale chez deux apprenants débutants en L2*. Mémoire de licence. Département de français et d'italien. Université de Stockholm.

## ANNEXES

### APPENDICE 1

Voici les études de différents phénomènes morphosyntaxiques sur lesquelles sont basés les stades acquisitionnels :

- Structuration nominale d'énoncés : Bartning (2001ms), Schlyter (à paraître)
- Morphologie verbale : Bartning (1998, 2001ms), Schlyter (1999, à paraître), Skog (2002)
- Opposition verbe fini/non-fini : Bartning (2001ms), Schlyter (1999, à paraître)
- Formes verbales *je \*donne, ils \*sort* : Bartning (1997a, 1998)
- Expressions non-analysées : Forsberg (2002)
- Référence au futur : Enders (2001)
- Passé composé : Schlyter (1996), Kihlstedt (1998), Bartning (1997a)
- Imparfait : Kihlstedt (1998), Schlyter (1998)
- C'est* : Bartning (1997b), Bartning & Hammarberg (en cours), *c'est et il y a* : Wennerholm (2003)
- Connecteurs : Hancock (2000), Henriksson (2002), Kirchmeyer (2000, 2002)
- Complexité syntaxique/discursive : Hancock (2000), Henriksson (2002), Kirchmeyer (2000, 2002), Hancock & Kirchmeyer (2002), Noyau *et al.* (à paraître)

### APPENDICE 2

#### Le lanceur de couteaux

La scène montre un artiste de cirque en train de lancer des couteaux autour de sa partenaire qui est adossée à un panneau. On entend le public applaudir. Après avoir attaché un bandeau autour des yeux de l'artiste, la femme se replace et l'homme reprend

son numéro. On peut entendre les pas de la femme et supposer qu'elle quitte sa place. On l'aperçoit ensuite cachée derrière le panneau. Lorsqu'il a lancé tous ses couteaux, l'homme enlève son bandeau sous les sifflements et les applaudissements du public alors que la femme, elle, a repris sa position initiale entre les couteaux.

### L'accident

Un homme conduit sa voiture qui semble ne pas très bien marcher. Il finit par rentrer dans un arbre. Aussitôt arrive une ambulance d'où sortent des infirmiers. Ils chargent l'épave de la voiture sur un brancard alors qu'un troisième homme met des pansements sur l'arbre. L'ambulance s'éloigne laissant le conducteur ébahi sur la route.

### Le bac à sable

La scène a lieu dans un parc. Une femme est assise sur un banc et surveille son enfant qui joue dans un bac à sable. Un homme arrive, salue la femme et s'assoit près d'elle. L'enfant n'apprécie pas que cet homme aborde sa mère alors il réagit en donnant un violent coup de pied à celui-ci. L'homme ne perd pas son sang froid et essaie d'amadouer l'enfant en lui donnant un bonbon. L'enfant lui mord alors le doigt puis lui lance du sable dans les yeux. Arrive alors un marchand de ballons. L'homme a une idée et se précipite sur celui-ci. Il revient avec des ballons gonflables qu'il offre aussitôt à l'enfant. Celui-ci, plus léger que les ballons, quitte tout doucement le sol et disparaît dans les airs. L'homme, débarrassé de l'enfant, se retrouve alors seul avec la femme qu'il embrasse sur la joue.

## APPENDICE 3

### Principes de transcription du corpus InterFra

***	nom de famille de l'étudiant
/, //, ///	pause courte, moyenne, longue
.	fin d'un macrosyntagme
+ SIM	marques respectives du début et de la fin des énoncés qui se chevauchent
les - autres	absence de liaison
met + il faut +	consonne finale muette prononcée ou liaison remarquable/non obligatoire
en - encore	syllabe répétée d'un même mot (différent d'un mot autonome)
*yeah	mot appartenant à une langue étrangère
< ja >	mot appartenant au suédois
#	interruption ou restructuration
(RIRE)	bruit non-verbal (en majuscules entre parenthèses)
st	clappement de la langue

eh euh	bruit d'hésitation
X	syllabe incompréhensible ou interprétation incertaine
XXX	suite de syllabes incompréhensibles
...	(= trois points) fin suspendue d'un macrosyntagme
:	allongement de voyelle
LA grammaire	majuscules qui marquent syllabe accentuée
friGidaire	majuscules qui marquent prononciation déviante
il(s) prenai (en) t	alternances orthographiques
passE	(= passé/passait) alternances orthographiques
\$	marque la fin d'un tour de parole

## NOTES

1. Ces apprenants ont été soumis à la même tâche, qui se limite cependant au troisième film vidéo, « le bac à sable » (cf. appendice 2).
2. \* Stage de trois mois en France entre les deux enregistrements.
3. Le retour à la ligne marque un nouvel énoncé
4. Voir également Hancock & Kirchmeyer (2002)
5. Dans une étude sur l'expression de la causalité dans les narrations de jeunes adultes néerlandophones apprenants de l'anglais, Vermeulen & Kellerman (1998) distinguent les trois moyens d'expression de la causalité suivants : lien de causalité par inférence (ou implicite), *zero causation*, lien de causalité exprimé par des connecteurs séquentiels (lien temporo-causal), *sequential causation* et lien de causalité explicite exprimé, soit par le lexique, soit par des énoncés complexes, *explicit causation*. Nous renvoyons également à l'étude longitudinale de Kirsch & Dittmar (2001), sur l'acquisition de l'allemand par des apprenants russophones. Pour ce qui est, par exemple, de l'expression de la relation de but, les auteurs ont relevé des moyens parataxiques, reposant sur le contexte et l'intonation, pour ce qui est des stades élémentaires, qui évolue vers des structures de la LC, comme les structures infinitives (Verbe fini + *für* + infinitif), pour ce qui est des stades plus avancés.
6. Nous précisons que *et*, souvent employé comme remplisseur de pause a une valeur sémantique très faible et ne spécifie pas les liens entre les événements.
7. Schiffrin (1987 : 131) montre également le rôle structurant des connecteurs : « Switching between *and* and other modes of connection can display global relations between higher-level units of discourse ». « *And* is used to link events within a discourse topic. The events are locally connected by *and*, but also become globally differentiated from each other through the switch between *and* and *so* » (Schiffrin, 1987 : 139).

8. Les chiffres entre parenthèse indiquent le nombre d'informants chez qui la structure est attestée (sur un total de 12 par groupe).

9. Notons à ce propos qu'à l'emploi de la relative continuative en français correspondent souvent des propositions coordonnées elliptiques en suédois : *och e : h han får en fix idé (et il a un idée) å springer fram (et court) å köper ett gäng me ballonger (et achète un paquet de ballons) (Marie) e : t il les donne à l'enfant qui le prend e : t qui s'envole (Laurent).*

## RÉSUMÉS

Dans le cadre d'un travail plus vaste sur les stades acquisitionnels des suédophones en français L2 nous examinons de manière pluridimensionnelle trois dimensions de la compétence textuelle de 24 apprenants pré- avancés et avancés : la complexité syntaxique des énoncés, le rôle des connecteurs au niveau textuel et l'analyse fonctionnelle des propositions relatives. Les résultats sont présentés sous forme de faisceaux de traits caractéristiques du développement de la compétence textuelle des stades intermédiaires à avancés en mettant l'accent sur ce que sont les derniers bastions à acquérir. Ces recherches sont effectuées au sein du nouveau projet InterFra La dynamique des stades acquisitionnels en français L2 financé par Le Conseil Suédois de la Recherche.

This article proposes to investigate the textual competence of 24 intermediate and advanced learners from a pluridimensional perspective. The study is carried out accordingly along three dimensions of textual competence : syntactic complexity, the role of connectors at the textual level and a functional analysis of the acquisition of relative clauses. The results, which are presented as bundles of features characteristic of textual competence through the acquisitional stages, focus on the last ramparts to be acquired by advanced and very advanced learners and show that learners go from local to global planning, reproduce native macro-syntactic patterns. The research is being carried out within the new InterFra project Developmental stages in French L2 financed by The Swedish Research Council.

## INDEX

**Mots-clés** : compétence textuelle, acquisition du français L2, complexité syntaxique et discursive, connecteurs, stades intermédiaires et avancés d'acquisition

**Keywords** : textual competence, acquisition of L2 French, syntactic and discourses complexity, connectors, intermediate and advanced levels of acquisition

## AUTEURS

INGE BARTNING

Département de français et d'italien, Université de Stockholm, 106 91 Stockholm, Suède,  
 inge.bartning@frait.a.su.se

**NATHALIE KIRCHMEYER**

Département de français et d'italien, Université de Stockholm, 106 91 Stockholm, Suède