

Développement du discours rapporté en français langue seconde et implications didactiques

GRANGET Cyrille

Université de Nantes/Institut de Recherche et de Formation en Français Langue Etrangère (IRFFLE)/Laboratoire de Linguistique (LLING) EA 3827

1. Introduction

La constitution du champ des recherches en acquisition de langue seconde s'est accompagnée d'emblée en France d'une réflexion sur la pertinence des résultats pour l'enseignement des langues étrangères, et de l'espoir d'un renouvellement de l'approche de l'enseignement de langue étrangère, comme en témoigne cette remarque de Perdue et Porquier (1979) en introduction aux Actes du premier colloque en acquisition des langues secondes s'étant tenu à Vincennes en 1979 :

les implications didactiques de ces recherches sont indéniables, mais plutôt qu'à des modifications superficielles ou purement techniques, elles semblent devoir conduire, à moyen ou long terme, à des bouleversements profonds dans la conception même de l'enseignement des langues

Mais contrairement à ce que l'on observe ailleurs à travers l'intégration des travaux acquisitionnistes à la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (Knapp-Potthoff 1981, Krashen et Terrel 1985, Chaudron 1988) et la constitution de nouveaux domaines de recherche (la *Sprachlern- und lehrforschung* en Allemagne, la *Classroom Research* anglo-saxonne), cet espoir ne semble pas s'être concrétisé sur le terrain français, même si à maintes reprises on a pu lire des appels en ce sens (Py 1980, de Pietro 2000, Bouchard 2000, Coste 2002).

Cette situation est pour le moins paradoxale dans la mesure où les deux champs de recherche s'inscrivent dans un même mouvement historique caractérisé par la découverte de la compétence de communication (Hymes, 1974/1991), et le développement des théories de l'énonciation (Benveniste 1966, 1974, Kerbrat-Orecchioni 1980) qui inaugurent un tournant décisif, à la fois dans le champ de la didactique des langues étrangères et dans celui des sciences du langage auxquelles sont historiquement attachées les recherches en acquisition (Véronique 2005). Tandis que la didactique des langues souligne « la place centrale de l'apprenant » et la nécessité de prendre en compte dans la conception des curricula les « besoins de l'apprenant » et le « contexte », les recherches en acquisition de langue seconde, inspirées du tournant énonciatif européen et du fonctionnalisme anglo-saxon (Lyons 1968, Givon 1984, Halliday 1973, 1975) accordent une place privilégiée au « sujet parlant » et à « la langue en contexte ». En somme dans leurs orientations, les études didactiques et acquisitionnelles convergent. On peut dès lors se demander pourquoi ce bouleversement de l'approche de l'enseignement des langues étrangères, issu de l'impact des recherches en acquisition, n'a pas eu lieu.

Bien plus qu'à un modèle universel de l'enseignement qui se révélerait rapidement être un leurre, c'est à une réflexion sur le potentiel expressif de l'apprenant de langue seconde, sur les contenus d'enseignement, à travers leur apprenabilité et leur enseignabilité, et sur le moment de leur transmission, que les recherches en acquisition entendent contribuer. Penser un dialogue entre les recherches en acquisition et la didactique des langues étrangères qui ne soit ni posé en termes d'exigence de prêt-à-enseigner, ni subordonné à une méthodologie ou encore à des motivations politiques et économiques (cf. Kramsch 2005, Heller et Boutet 2006)

nous semble toutefois nécessaire. En montrant comment les recherches en acquisition renouvellent notre approche de la langue et, par ricochet, notre approche de l'enseignement et de l'apprentissage, nous espérons ainsi dépasser les dualismes entre recherches théoriques et recherches appliquées.

Nous présenterons le problème de l'enseignabilité et de l'apprenabilité du passé composé, puis notre étude et ses résultats, le développement des moyens que mobilisent des apprenants germanophones de niveau différent pour rapporter une conversation qui portait sur un moment passé. La discussion portera sur l'implication des résultats pour l'enseignement du français langue étrangère.

2. Apprenabilité et enseignabilité du passé composé.

L'apprentissage de la forme et des fonctions du passé composé ainsi que son enseignement constituent une difficulté pour les apprenants, guidés et non guidés, et pour les enseignants de français langue étrangère. On peut aborder le problème sous l'angle de l'analyse linguistique des contextes d'occurrence du passé composé et de ses fonctions (Molendijk 1994) ou encore sous l'angle de la transposition didactique des explications grammaticales (Gündüz 2005). Poser le problème en termes acquisitionnels revient à s'interroger sur l'apprenabilité et l'enseignabilité du passé composé.

2.1. Le problème de l'apprenabilité du passé composé

Les recherches sur l'acquisition des moyens morphosyntaxiques d'exprimer la référence temporelle en français langue seconde ont contribué à décrire les parcours acquisitionnels d'apprenants de diverses langues premières : espagnol (Noyau et al. 1995, Noyau 2002, Garat 1996, De Lorenzo 2002), suédois (Kihlstedt 1998, 2002, Schlyter 2003, Bartning et Schlyter 2004), anglais (Kaplan 1987, Bergström 1997, Devitt 1993, Howard 2002, Herschensohn 2000, Myles 2005, Labeau 2005), arabe marocain (Véronique 1990), berbère (Véronique 1987), portugais-brésilien (Brum de Paula 1998) polonais (Paprocka 2003, Sowa 2005), allemand (Granget 2004), japonais (Trévisiol 2003), et chinois (Sun 2006). A travers ces études, des points communs et des différences de développement linguistique se dégagent, de sorte qu'il est envisageable de caractériser des parcours communs à des apprenants de langue différente et certains développements spécifiques à d'autres locuteurs. Ces études montrent aussi que l'exposition, même longue, à une forme verbale composée comme le passé composé, ne constitue pas une condition suffisante pour un emploi productif de cette forme verbale en contexte. Avant d'employer le passé composé en contexte, si jamais l'apprenant atteint ce stade, tardif, dans son développement linguistique, l'apprenant emploie des formes verbales qui ne sont pas attestées dans des parlars ou écrits produits par des locuteurs natifs. Les apprenants développent tardivement des marques morphologiques préverbaux, en revanche ils emploient des formes verbales non auxiliées variables sans que l'on puisse savoir si ces formes sont des allomorphes du verbe dans ces variétés instables, ou des formes suffixées selon un schème régulier, et donc porteuses de sens. Ces études montrent en tout cas la puissance du filtre cognitif : l'apprenant mobilise des moyens linguistiques en situation de communication qui sont des transformations des données auxquelles il est exposé.

2.2. Le problème de l'enseignabilité du passé composé

Le problème de l'enseignabilité découle du problème de l'apprenabilité. Dès lors que l'on a déterminé ce qui est difficilement apprenable, non pas à travers une analyse de la langue cible ou des grammaires de référence mais à partir d'une analyse des grammaires d'apprenants ou plus exactement de leurs productions en contexte, il se pose la question de savoir comment

favoriser le développement linguistique, en accélérant par exemple le processus développemental puisque la trajectoire acquisitionnelle ne semble pas déviable.

Les propositions qui peuvent découler d'une telle interprétation des résultats des recherches acquisitionnelles nécessitent de convoquer non seulement des données linguistiques, mais aussi des informations concernant le processus d'apprentissage, le lien entre saisie et production, entre savoirs et savoir-faire.

Une hypothèse souvent discutée dans les recherches en acquisition est justement l'hypothèse de l'enseignabilité de Pienemann (1985, 1987). Pienemann constate à partir d'un cas de syntaxe, l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2, que les différentes « règles » de syntaxe de l'allemand sont acquises graduellement par des apprenants non guidés, selon une échelle implicationnelle. Il en déduit que l'enseignement de ces règles pourrait favoriser le développement linguistique, à condition d'avoir lieu au bon moment, lorsque l'apprenant est « prêt » d'un point de vue psycholinguistique, c'est-à-dire lorsqu'il a acquis les règles précédentes, selon l'échelle acquisitionnelle naturelle. Une expérience d'enseignement des règles de syntaxe de l'allemand langue seconde auprès de jeunes enfants italophones a confirmé l'hypothèse de Pienemann. Il est donc tentant d'extrapoler cette hypothèse à des cas autres que syntaxiques, notamment aux domaines dans lesquels on observe un développement implicationnel. C'est justement le cas du développement de la morphologie verbale en français L2. De façon schématique, les formes verbales se développent, quel que soit le contexte, de la façon suivante (Bartning et Schlyter 2004, Granget, à paraître) :

V > V-/e/ > Aux + V-/e/ > c'était, il y avait > Aux-/ε/ + V-/e/, V-/ε/

On pourrait donc penser que l'introduction du passé composé (Aux + V-/e/) après le développement par l'apprenant de formes V-/e/ serait propice à son acquisition. L'avantage de cette proposition est d'être compatible, en tout cas sur un plan théorique, avec la proposition de Bardovi-Harlig (1995). Celle-ci suggère en effet au terme d'une étude sur l'effet d'un enseignement focalisé sur les contenus *versus* sur les formes sur l'emploi du *plus-quam-perfect* (anglais L2) qu'il est souhaitable dans un premier temps de placer l'apprenant dans un environnement sémantique exigeant de lui de convoquer une forme pour exprimer une fonction spécifique. Ce n'est que dans un deuxième temps, selon Bardovi-Harlig, que l'on enseignera la forme cible correspondante. Il est nécessaire autrement dit que l'apprenant développe ses propres moyens intermédiaires, comme c'est le cas de l'apprenant du français L2 employant les formes V-/e/ en discours en situation de passé, avant d'enseigner les moyens cibles d'expression. Ces propositions didactiques ont été élaborées dans des contextes spécifiques, elles sont aussi sous-tendues par une représentation du processus d'enseignement-apprentissage, d'où des propositions distinctes à partir des mêmes résultats. Long (1985) note par exemple, en réponse à Pienemann, que l'hypothèse de l'enseignabilité reflète une conception linéaire et progressive des *syllabi*. Or on peut penser que la progression d'enseignement n'exige pas d'adopter une échelle linguistique de progression explicite, comme c'est le cas dans l'approche de l'enseignement par tâche.

Dans un autre cadre, on peut se pencher sur les propositions de Van Patten (1996) pour favoriser le processus acquisitionnel. Partant du constat selon lequel la saisie est un moment clé du processus acquisitionnel et que le processus de saisie des données linguistiques environnantes est souvent perturbé par le prisme de la langue première, Van Patten envisage un enseignement de la langue qui vise à guider la saisie des formes linguistiques et surtout de leur sens afin de faciliter en aval le traitement de ces données par le processeur linguistique et

à terme leur réemploi. Cette approche est fondée d'un point de vue psycholinguistique, elle repose sur un modèle de fonctionnement de la réception et de la production langagière, largement conçu à partir d'études acquisitionnelles. L'ensemble des démarches d'enseignement est rassemblé sous le terme de *Processing Instruction (PI)*. Partant des difficultés des apprenants en matière d'emploi du passé composé, avec notamment l'omission de l'auxiliaire, Marsden (2005) rapporte les résultats d'une étude sur l'effet de l'enseignement *PI*, qu'elle contraste avec un enseignement *EI (Enriched Input)* dans lequel l'apprenant est simplement surexposé au passé composé lors des activités, sur l'emploi du passé composé. Dans l'enseignement prôné par Van Patten, l'apprenant doit réaliser des tâches très simples qui exigent essentiellement de comprendre le sens des formes linguistiques employées. L'essentiel de l'activité de l'apprenant est une activité de compréhension, guidée par l'enseignant. Par exemple tandis que l'enseignant énumère les activités d'un personnage (1. *elle a fait ses bagages*, 2. *elle range sa chambre*, 3. *elle a téléphoné à sa mère*, etc.), l'apprenant indique pour chaque activité si elle est faite (passée) ou pas encore (présent, futur) en cochant la bonne réponse dans un tableau prévu à cet effet. Auparavant l'enseignant attire, au moyen d'une métalangue simplifiée, l'attention de l'apprenant sur le fait qu'il y a un petit mot important devant le verbe en français (l'auxiliaire) lorsqu'il est question d'une situation passée. Ce petit mot est prononcé avec le pronom. Ainsi si le verbe est précédé de /el/ c'est un présent ou un futur, s'il est précédé de /ela/, c'est un passé. Après la première activité, l'apprenant est invité à lire ou entendre des énoncés qui le concernent ou du moins le touchent. Il devra indiquer, toujours en cochant, si la situation est vraie ou fautive en ce qui le concerne, par exemple, à propos de sa mère toujours, 1. *elle travaille* 2. *elle a voyagé en Espagne* 3. *elle fait du sport*, etc. Cette démarche se distingue nettement de toutes les démarches d'enseignement visant à mettre l'apprenant en situation de production. Ici l'apprenant doit avant tout comprendre. Les résultats de Marsden montrent que ce type d'enseignement dans le contexte donné (élèves anglophones en Grande-Bretagne) a un impact positif sur les élèves ayant au départ des performances moyennes. Les élèves ayant des performances de départ élevées profitent autant d'un type d'enseignement que d'un autre. Ces propositions de Pienemann (1985, 1987), Bardovi-Harlig (1995), Van Patten (1996), et Marsden (2005) constituent de modestes exemples de programmation didactique issus des recherches en acquisition.

D'autres propositions émergent de l'étude de l'acquisition d'une langue seconde au sujet des contenus d'enseignement. Carroll (2001, 2003) souligne ainsi que la correction n'est efficace que si l'apprenant comprend l'ambiguïté sémantique de sa proposition. Pour cela, une correction explicite est plus à même de transmettre ce message qu'une correction implicite, par reformulation par exemple, qui pourrait passer inaperçue. La *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1990) postule que l'apprenant doit être conscient des formes à apprendre pour les internaliser et se concentrer sur la forme. Ellis *et al.* (2006) remarquent, dans une étude de l'acquisition du morphème *-ed* du passé à l'oral en anglais, que le feedback correctif explicite est plus efficace que les reformulations, pour des raisons similaires. Ellis note toutefois que les participants de son étude ont une connaissance préalable du morphème du passé – ils peuvent par exemple détecter quasiment tous les énoncés agrammaticaux dans un test conçu à cet effet. Ellis note aussi que des recherches restent à mener concernant l'efficacité de la correction explicite dans l'appropriation d'une structure cible entièrement nouvelle pour laquelle autrement dit les apprenants n'ont aucune connaissance préalable. C'est précisément ce que nous allons observer à travers l'impact des premières séances d'enseignement du passé sur l'usage du passé en contexte de référence à une situation passée dans le récit. L'ensemble des recherches précédentes souligne l'avantage des corrections explicites dans l'acquisition d'une structure cible. Ceci justifie le recours à un enseignement de la forme du passé

composé. A partir de là, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle un enseignement du PC avec une attention particulière accordée à la présence obligatoire de l'auxiliaire pourrait non seulement favoriser l'usage du passé composé mais aussi sensibiliser les apprenants à la présence de l'auxiliaire en position préverbale quelle que soit la façon dont se passe ce processus et, à terme, faciliter la distinction et la distribution des temps du passé. Donc ce qui apparaît comme une démarche très formelle est également susceptible de favoriser l'usage de ce temps verbal.

3. Format de l'étude

Le moyen de rendre compte de l'évolution de la compétence de communication des apprenants est d'éliciter des données auprès d'apprenants à différents moments de leur apprentissage (étude longitudinale) ou auprès d'apprenants ayant été exposés à un nombre d'heures variables de français (étude semi-longitudinale). C'est cette dernière solution que nous avons retenue. Nous avons également comparé ces données avec celles de locuteurs natifs recueillies en pareilles circonstances.

Les apprenants

Les apprenants sont des adolescents apprenant le français dans un établissement d'enseignement secondaire à Berlin. Ils maîtrisent donc tous l'allemand à l'oral, à l'écrit et dans des registres hauts puisque l'entrée dans ce type d'établissement est sélective (environ 30 % d'une classe d'âge à Berlin), sur la base d'une maîtrise de la langue écrite. L'allemand n'est toutefois pas la langue première ou la seule langue première de tous les participants. Certains l'ont apprise à leur arrivée en Allemagne quelques années auparavant.

Les apprenants ayant produit un récit oral se répartissent en quatre groupes en fonction de leur année d'apprentissage du français. Certains apprenants sont en première année d'apprentissage du français, ils ont été exposés au moment du récit à environ 80 heures de français en classe, d'autres apprenants sont en deuxième, troisième ou encore quatrième année. Ces derniers ont été exposés environ 450 heures au français en classe.

Les locuteurs natifs¹

Les locuteurs natifs sont étudiants dans une université francilienne, le français est leur seule langue première.

La tâche

Afin d'observer l'interaction entre des moyens lexicaux, grammaticaux et discursifs, nous avons limité notre observation à un contexte discursif précis : la narration d'une scène clé, muette comme le reste du film, au cours de laquelle plusieurs personnages discutent âprement, avec force gestes et mimiques, pour indiquer au policier lequel, parmi eux, vient de voler un pain chez le boulanger. Cette scène clé apparaît comme un moment obligatoire dans le récit pour assurer la cohérence de l'ensemble et nous émettons ainsi l'hypothèse que cette scène est racontée dans tous les récits et que seuls les moyens de le faire varient. L'analyse de récits natifs et non natifs produits à partir du même support nous permettra de vérifier si tel est le cas.

Les données d'apprenants du français L2 sont élicitées dans les circonstances suivantes. Chaque groupe classe se rassemble dans la salle vidéo de l'établissement d'enseignement

¹ Le corpus établi à partir des récits de locuteurs natifs m'a été transmis par Monique Lambert, je l'en remercie sincèrement.

secondaire et regarde un montage des *Temps Modernes* de Charlie Chaplin². L'enquêteur leur distribue une feuille sur laquelle figurent en français et en allemand les intertitres présents dans l'extrait qui indiquent les « titres » de la scène comme c'est le cas dans les films de Charlie Chaplin. Comme nous disposons de la version allemande, les intertitres sont en italien et en turc qui étaient les langues des apprenants immigrés participant à l'enquête ESF. Nous avons donc donné la traduction de ces intertitres aux apprenants germanophones, ainsi que quelques termes utiles pour rassurer les apprenants à la plupart desquels on va demander par la suite d'écrire un récit. Sur ce, l'enquêteur lance la vidéo, puis s'en va et revient peu avant la fin de l'extrait. A ce moment-là, il demande à 6 élèves de sortir de la salle. Ces élèves sont prioritairement sélectionnés parce qu'ils le demandent (sans savoir ce qu'il va se passer) ou sur le fait qu'ils communiquent facilement en classe. Cette sélection ne repose pas *a priori* sur des critères de correction morphosyntaxique. Ensuite, les apprenants sont répartis en deux groupes et chacun à tour de rôle rencontre l'enquêtrice, francophone, dans une salle et un autre enquêteur, francophone également, dans une autre salle, en situation de face à face. Après quelques mots de présentation ou d'introduction, les enquêteurs demandent à l'apprenant « Peux-tu me raconter le petit film s'il te plaît ? ». Le temps de récit n'est pas limité. Certains apprenants ont emporté leur feuille de vocabulaire, certains la lisent à certains moments. Les entretiens ont été enregistrés au moyen d'un enregistreur mini-disque et ont été transcrits au fort CHAT. Au total, nous disposons de 5 récits oraux en première année, 5 en deuxième année, 4 en troisième année et 7 en quatrième année³.

Les données des 9 locuteurs natifs ont été recueillies à partir du même support des *Temps modernes*. Seulement le passage visionné par les étudiants était plus long et la scène diagnostique s'insère par conséquent dans un récit plus long également. Par ailleurs, les natifs ont regardé individuellement le film.

Précisons que cette tâche de récit, contrairement à un exercice de vérification des savoirs grammaticaux, est conçue pour attirer l'attention du narrateur non natif sur le sens de son message et non sur les moyens formels d'expression. L'attitude de l'interlocuteur dans le récit de l'apprenant vise à imposer cette idée : l'interlocuteur répond aux sollicitations de l'apprenant, émet des signaux phatiques, mais aucune correction morphosyntaxique n'est faite.

4. Les résultats : Rapporter le discours des protagonistes à différents degrés d'appropriation du français

Les résultats suivants montrent la variété de moyens mis en œuvre par des locuteurs natifs adultes pour exprimer le discours rapporté, ainsi que la variété de moyens mis en œuvre par des apprenants germanophones du français langue seconde de différents niveaux en pareille situation. Dans les extraits de récit qui suivent, les productions sont identifiées au moyen des trois initiales du prénom fictif du locuteur.

² Ce montage a été élaboré par l'équipe allemande de Heidelberg pour recueillir des données narratives orales lors du programme européen sur l'acquisition d'une langue seconde par le travailleur immigré, 1981-1987.

³ Le nombre de récits oraux varie au final d'un groupe à l'autre pour des raisons matérielles : dysfonctionnement de l'enregistrement ou, dans le groupe 4, la rapidité des narrateurs nous a permis de recueillir un récit oral supplémentaire auprès d'un apprenant resté jusque-là en classe.

4.1. L'expression du discours rapporté par des locuteurs natifs

Les données montrent que la scène diagnostic de la délation donne lieu dans le récit à une référence quasi obligatoire à l'événement passé, mais aussi à l'emploi du passé composé. Comme cela est illustré en (1) et (2).

(1) ISA

sur ce un policier arrive

donc la femme dit oui oui c'est elle qui qui qui a volé le le pain et tout

(2) PAT

donc un policier arrive eh

le le boulanger explique

elle a volé un pain

Seul un locuteur ne fait pas référence explicitement à l'événement passé. Il mentionne l'acte de délation (*[il] va vraiment accuser cette jeune fille*). Tous les autres locuteurs, dès lors qu'ils rapportent les propos (imaginés) des personnages, font référence au procès au moyen du verbe *voler* et expriment son antériorité par rapport au temps du récit au moyen d'un temps composé aux + V-/e/ ou bien, en (3), le locuteur emploie la forme imparfait du verbe de copule, *c'était*.

(3) NAD

bien sûr il y avait une dame qui avait vu la scène

et qui disait que ce n'était pas lui c'était la jeune fille

donc on l'a laissé

Ces données montrent l'existence d'un ensemble de possibilités de rapporter la conversation sur un événement antérieur à la conversation. Plus qu'une seule et unique façon de faire « native », nous retiendrons plusieurs façons de dire, liées aux dépendances contextuelles et cotextuelles : ancrage du récit, perspective du locuteur, et mouvement référentiel. Cet intervalle de variation relevé à partir des neufs récits disponibles comprends cinq structures type de discours rapporté qui apparaissent dans le schéma 1 ci-dessous.

Schéma 1. Récapitulatif des moyens employés par des locuteurs natifs pour rapporter la conversation sur l'événement passé

1. X dit
 - a. Y a volé le pai
 - b. c'est Y qui a volé le pain
 - c. que c'est Y qui a volé le pain
2. X disait que c'était Y qui avait volé le pain
3. X accuse Y

Dans huit cas sur neuf, on observe que la référence au procès est exprimée au moyen d'un temps composé, passé composé ou plus-que-parfait, selon que le verbe de la principale est au présent ou à l'imparfait. L'emploi d'un temps du passé composé est donc systématique dès lors qu'il est fait référence au procès passé. Seule la structure de l'énoncé varie. Le structure clivée *c'est Y qui* est convoquée par cinq apprenants, la subordination de l'énoncé rapporté à l'énoncé de dire est activée dans seulement deux cas sur huit. La structure la plus fréquente pour rapporter le discours de l'autre est *X dit c'est Y qui a volé le pain*.

On peut conclure que la référence à une conversation portant sur un événement antérieur à la conversation, soit l'expression d'une double antériorité, requiert pour les locuteurs natifs l'emploi de moyens a priori complexes pour un locuteur non natif, d'un point de vue lexical certes (le verbe voler ne fait pas nécessairement partie du répertoire de l'apprenant scolarisé débutant), mais aussi d'un point de vue syntaxique (construction clivée, subordination)

4.2. L'expression du discours rapporté en français L2

Les analyses suivantes présentent les moyens mis en œuvre par des locuteurs non natifs en français langue seconde pour rapporter la conversation des protagonistes sur le vol passé.

4.2.1. Apprenants de 1^{ère} année

Les cinq apprenants de première année d'apprentissage du français rapportent tous les propos des personnages, selon des procédés d'organisation de l'information qui apparaissent schématiquement ci-dessous.

Schéma 2. Récapitulatif des moyens employés par le groupe de 1^{ère} année pour référer à un événement antérieur

1. X a. /se/ Y

2. X dit a. c'est la fille
 b. ? elle a vol la baguette

Contrairement aux locuteurs natifs, les apprenants de première année n'emploient pas systématiquement un verbe pour désigner le procès passé. Les apprenants réfèrent indirectement au procès passé en référant à l'agent du procès au moyen de /se/ comme en (4) :

(4) NIN
et depuis une madame /se/ uh eh ja⁴ /se/ la fille pas l'homme

Le phonème /se/ peut à la fois être interprété comme un présentatif et comme un verbe de dire, en référence à l'anglais *say*. Il est possible que ce phonème ait d'ailleurs une double fonction selon les contextes. Pour introduire la discours rapporté, l'apprenant mentionne le personnage qui parle, X, et son discours (1.a.), sans mentionner de verbe de dire, ou bien il emploie un verbe de dire comme en 2.a et 2.b., dans trois cas sur cinq. En tout cas, une structure se dégage majoritairement des discours pour référer au procès passé, il s'agit de /se/ + SN. L'énoncé *la police dit à la fille elle a vol la baguette* apparaît comme un exception, nous pouvons supposer, d'après l'intonation, que l'apprenant lit la fiche lexicale sur laquelle figure « la fille a volé le pain ».

L'éventail des possibilités de rapporter la conversation sur l'événement passé est plus réduit parmi les locuteurs non natifs débutants que parmi les locuteurs natifs. Ceci n'est guère étonnant, il est toutefois intéressant de considérer comment s'exprime cette réduction des possibles. En effet, un répertoire très limité au stade initial implique une référence à l'agent du procès plutôt qu'au procès lui-même. Il apparaît que le verbe de dire n'est pas indispensable pour rapporter une conversation. Nous constatons aussi que les locuteurs non natifs n'emploient pas de moyens natifs. Le présentatif est certes convoqué par un locuteur natif mais dès lors la référence temporelle est explicitement marquée : le temps des verbes est

⁴ Ja, prononcé /ja/, signifie « oui » en allemand.

l'imparfait. On peut relever qu'en tout cas, aucun apprenant n'esquive cette scène du fait qu'il a des moyens limités. L'absence supposée des structures clivées, des moyens hypotaxiques, du lexique n'empêchent pas l'apprenant de première année de mentionner ce passage.

4.2.2. Apprenants de 2^{ème} année

Les apprenants de deuxième année rapportent la conversation et son contenu à travers plusieurs formules. Comme en première année, certains introduisent directement le contenu de la conversation au moyen de /se/ comme en (5), d'autres ont recours à un verbe de dire comme en (6). Le recours à /se/ toutefois n'est pas accompagné comme en première année d'une mention du seul agent du procès mais d'une mention de l'agent (Y) et du procès (a/vol un pain).

(5) 2NAD

et il la fille est a une une en pain
et lôme /se/ il a un pain
et le police va avec lôme à une voiture

(6) 2ASL

une dame elle dit à le homme qui fait le pain
- *le boulanger*
oui une fille /vol/ un pain

A la différence de ce que l'on observe en première année, en deuxième année certains apprenants font référence au procès au moyen d'un verbe lexical, /vol/, c'est le cas d'ASL en (6). L'emploi du verbe lexical par ailleurs n'est pas lié à l'emploi d'un verbe de dire puisqu'il est également mobilisé dans un énoncé du type *X/se/ Y vol un pain*.

Schéma 3. Récapitulatif des moyens employés par les apprenants de 2^{ème} année pour référer au procès passé

1. X /se/ a. Y a un pain
 b. Y vol un pain
2. X dit/dire a. c'est la fille
 b. Y (ProY) vol un pain
3. X aider (Y)

A la différence des locuteurs natifs, les apprenants de deuxième année emploient une forme non auxiliée du verbe. Aucun moyen n'indique explicitement l'ancrage passé du procès. Seul le cotexte permet de déduire que le procès mentionné dans cette scène est le procès évoqué précédemment, et non une action en train de se faire. En deuxième année, comme en première année, les arrangements morphosyntaxiques permettant de rapporter la conversation sur le procès passé sont, même réduits à leur plus petit dénominateur commun comme dans le schéma 3, complètement différents de ceux employés par des natifs si l'on prend en compte, non pas un seul trait comme le lexique, mais l'ensemble des moyens permettant de réaliser cet acte de parole.

4.2.3. Apprenants de 3^{ème} année

En troisième année, on constate deux changements : l'emploi du subordonnant *que* par un apprenant, LAU en (7), et le recours à une forme composée *a + V* et *suis + V*, en (8).

(7) LAU

Charlie chaplin dit que elle isn not guilty
d'accord pas coupable
pas coupable mais la police ne trust him

(8) DAN

une dame a vu ça
et dit à la pâtisserie cette dame elle /ela/ /elaport/ des croissants
le nom aide cette dame
et dit je je suis klauen cette croissant

L'emploi de /aport/ ci-dessus peut être considéré comme une forme composée du verbe dans la mesure où l'apprenant marque une pause entre /ela/ et /elaport/ ce qui signifie que /ela/ peut être considéré comme un préverbe, pronom sujet clitique + auxiliaire. Dans l'énoncé qui suit, il n'y a aucune ambiguïté, *je suis klauen cette croissant* renvoie au vol du pain passé. On peut penser que *suis* marque un contraste d'ordre temporel entre les deux procès, l'ancrage présent du verbe de dire et l'ancrage antérieur du procès, dans la mesure où le verbe est en allemand à une forme indéterminable (cette forme correspond à une forme fléchie et à une forme non fléchie en langue cible).

Schéma 4. Récapitulatif des moyens employés par les apprenants de 3^{ème} année pour référer à la conversation sur le procès passé

1. X dit
 - a. Y (ProY) Aux + V le pain
 - b. que Y is not guilty

X Vlex

Notons enfin que /se/ n'est employé par aucun apprenant de troisième année. Enfin, deux apprenants sur quatre ne rapportent pas la conversation entre les protagonistes du film. Contrairement à ce que l'on aurait pu s'attendre, ce ne sont pas les apprenants débutants qui esquivent la scène, mais des débutants de troisième année.

4.2.4. Apprenants de 4^{ème} année

En quatrième année, lorsque les apprenants font référence au contenu de la conversation et donc à la scène passée (six cas sur sept), ils emploient systématiquement le verbe *dit* ou *a dit*. La part d'apprenants marquant morphologiquement l'antériorité du procès de voler par rapport au procès de dire est plus importante en quatrième année qu'en troisième année. Les procédés de marquage morphologique sont la suffixation avec l'emploi de /vole/, si l'on considère que la forme de base est celle employée dans les stades inférieurs, à savoir /vol/, l'auxiliation avec l'emploi de /a vole/, et l'emploi de la forme infinitive comme en (9) :

(9) LEO

mais le monsieur dit que il prendre le baguette
et le polizist emmener lui

En quatrième année, on remarque que les apprenants ont recours à des énoncés plus complexes à plusieurs points de vue. Deux apprenants ont recours à une construction clivée qui permet de focaliser l'agent du procès. Ce procédé est commun aux apprenants de quatrième année et aux locuteurs natifs. L'ordre des mots *X dit c'est ProY qui /a vole/est*

d'ailleurs le seul arrangement de mots que partagent les natifs et non natifs. Même si d'un point de vue syntaxique les énoncés des locuteurs natifs et ceux des non natifs se ressemblent, d'un point de vue morphologique, les formes verbales employées par les natifs et les non natifs de quatrième année sont distinctes.

Schéma 5. Récapitulatif des moyens employés par les apprenants de 4^{ème} année pour référer à la conversation sur le procès passé

X dit que Y/proY /vole/, Y a /vole/ prendre le pain
c'est ProX qui aux /vole/

X a dit c'est moi
c'était (pas) Y

X veut aider le fille

L'emploi de la forme du passé composé du verbe dire, *a dit*, et de la forme de l'imparfait du présentatif, *c'était*, est spécifique à ce groupe d'apprenants avancés. Ce dernier emploi est également remarqué dans le groupe de natif, mais il s'accompagne d'une subordination.

4.3. Bilan

L'analyse des productions de locuteurs natifs dans la scène diagnostique de délation montre que l'acte de rapporter le discours d'autrui au sujet d'un événement passé est une opération complexe qui nécessite de référer à la conversation, à son contenu et ainsi de mentionner quel est l'agent du procès et quand a eu lieu celui-ci. La réalisation linguistique de cette opération par des locuteurs natifs requiert la mise en œuvre de plusieurs moyens linguistiques: verbes de dire, verbes de procès, parataxe versus hypotaxe, procédés de focalisation, et de marquage temporel. L'étude des moyens employés dans ce contexte par différents apprenants provenant de groupes ayant reçu un enseignement de français variable en durée montre que la mention de la conversation entre les protagonistes au sujet du vol est un passage quasi-obligatoire, indépendant de la taille du répertoire linguistique. En effet, les apprenants débutants rapportent tous cette scène. Ce n'est que dans des groupes plus avancés que paradoxalement certains évitent la scène. Cela justifie de parler d'une compétence de communication dès les stades initiaux et de souligner le potentiel d'expression de l'apprenant débutant. Des différences intergroupes et intragroupes apparaissent nettement comme on peut l'observer dans le tableau 1 ci-dessous. Il est clair d'après les zones grisées du tableau, que les groupes de locuteurs étudiés n'ont pas recours aux mêmes moyens de rapporter le discours d'autrui et que ces moyens évoluent très graduellement. Les apprenants de quatrième année ont recours à des moyens distincts de ceux employés par des apprenants de troisième année qui ont eux-mêmes recours à des moyens distincts de ceux employés par les apprenants de deuxième année, etc. Au sein d'un groupe, il existe toutefois également plusieurs moyens de rapporter cette scène spécifique. L'intervalle de variation n'est toutefois pas aussi large que l'échantillon: certains procédés de focalisation ou de marquage temporel sont partagés par plusieurs locuteurs.

Tableau 1. Evolution de l'arrangement des mots en contexte de référence au passé

Structure de l'énoncé	Groupe	1	2	3	4	natif
X /se/ Y		+	-	-	-	-
X dit c'est Y		+	+	-	-	-
X /se/ Y a / vol un pain		-	+	-	-	-
X dit Y/proY vol un pain		-	+	-	-	-
X dit Y/ProY /a vol/ le pain		-	-	+	-	-
X dit que Y is not guilty		-	-	+	-	-
X dit que Y/proX /vole/ - /a vole/ le pain		-	-	-	+	-
X a dit c'est ProX		-	-	-	+	-
X a dit c'était Y		-	-	-	+	-
X dit c'est proX qui a /vole/		-	-	-	+	+
X dit Y a volé le pain		-	-	-	-	+
X dit que c'est Y qui a volé le pain		-	-	-/+	-	+
X disait que c'était Y qui avait volé le pain		-	-	-	-	+

+ signifie que cet énoncé est attesté dans au moins un récit du groupe en question ; - signifie que cet énoncé n'est pas attesté dans les récits du groupe.

Si quasiment tous les narrateurs, natifs et non natifs, font référence à cette conversation charnière au sujet du vol du pain, tous ne répondent pas à la même *quaestio* (Klein et von Stutterheim 1987). Prenons par exemple les deux extraits suivants produits respectivement par un apprenant de première et de quatrième année :

(10) MAY

le messieur c'est moi

(11) AID

mais il a une femme

et il parle avec le boulanger

mais boulangeur /e/ dit que la fille a /vole/ le pain

dans la même temps l'agent de police a gardé la fille

En (10), l'apprenant répond à la question *Que dit le monsieur au sujet de l'auteur du vol du pain qui a eu lieu?* tandis qu'en (11), l'apprenant répond à la question *Que fait le boulanger?* On remarque que dans le premier cas, la *quaestio* contient de nombreuses informations sur les personnes impliquées mais aussi ce qu'il font, ce dont ils parlent, et l'intervalle temporel pour lequel le procès a eu lieu, tandis que dans le deuxième cas, la *quaestio* contient peu d'information. En conséquence, le *responsum* correspondant à la première *quaestio*, l'énoncé de MAY, contient peu d'informations focus et les informations topiques ne sont pas marquées pour la plupart, ce qui exige de l'interlocuteur une grande capacité à inférer du sens du récit. Dans le deuxième cas, le *responsum* apporte une part importante d'information nouvelle quant au dire du personnage, au contenu de son propos, au procès dont il est question, à son agent et à l'intervalle passé pour lequel vaut le procès. On comprend donc ainsi qu'une part de la variation observée d'un locuteur à l'autre dépende de l'organisation du discours et du statut conféré aux informations dans le discours.

On remarque enfin que la différence entre les apprenants de 4^{ème} année et les natifs ne réside pas tant dans la subordination que dans les procédés de focalisation et notamment dans le

recours à la structure clivée qui est fréquente parmi les natifs comme en (12). Seul un apprenant de quatrième année a recours à ce procédé de focalisation, en (13).

(12) MAG

et charlie chaplin lui dit eh ce n'est pas elle qui a volé le pain c'est moi

(13) 4ANN

et l'homme dit non /se/ n'est pas elle c'est moi qui a volé le pain

Ces analyses montrent que la grammaticalité d'un énoncé, comme en (14), ne saurait garantir son caractère « natif ».

(14) AID

mais boulanger /e/ dit que la fille a /vole/ le pain

La structure type ci-dessus *X dit Y /a vol/ n'est pas* attestée dans le corpus natif. L'analyse du discours en situation montre qu'apprendre à référer au passé en contexte ne signifie pas seulement maîtriser la morphologie verbale mais aussi une certaine organisation du discours.

5. Discussion

Notre étude s'est proposée de reconstituer la façon dont des apprenants germanophones de français langue seconde accomplissent à différentes stades d'apprentissage un acte de parole fréquent qui consiste à évoquer une discussion entre des personnages durant laquelle l'un deux mentionne un événement passé. L'apprenant germanophone fait référence en l'occurrence à cette scène du film durant laquelle plusieurs personnages se disputent face au policier pour indiquer qui a volé le pain juste auparavant. La comparaison avec les moyens mis en œuvre par des natifs a permis d'éclairer, et d'interroger les résultats : est-ce que acquérir signifie se rapprocher de variétés natives ? Est-ce que les variétés d'apprenants sont comprises dans l'intervalle de variation des variétés natives ? Il apparaît que la référence à un événement passé peut se faire dans les stades initiaux sans mention du procès passé, ni même par conséquent de moyens morphosyntaxiques, c'est-à-dire de temps, passé composé en l'occurrence. Les natifs n'ont pas recours à ces procédés fréquents de présentation de l'agent du procès. Ils peuvent rapporter que l'homme a dit que la femme a volé, sans mentionner le procès de voler mais dès lors ils emploient un verbe du type *dénoncer* ou *aider* (*il dénonce la femme* ou *il aide la femme*) qui sous-tend le contenu de son discours. Les apprenants, eux, au début de leur apprentissage optent majoritairement pour ce procédé qui va de pair, c'est là un autre intérêt des résultats, avec une organisation très condensée du discours. Car si l'agent du procès est présenté dans le récit sans le procès, cela suppose que le procès auquel se rapporte l'agent a été mentionné peu avant. Ce n'est que dans un deuxième stade d'acquisition que les apprenants étoffent leur discours et réfèrent au procès au moyen d'un verbe, généralement *voler*.

Nos résultats interrogent également les qualificatifs de simple et complexe qui figurent à plusieurs reprises dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) et sont discutés à ce titre, entre autres par Alderson *et al.* (2004). Souvent, dans l'enseignement des langues étrangères, ces termes traduisent davantage les représentations qu'ont les individus des phénomènes linguistiques que les phénomènes eux-mêmes. Ce qui est simple est ainsi souvent ce qui est facile parce que l'apprenant par exemple en a reçu une explication simple ou parce que l'enseignant peut en donner une explication simple comme nous l'avons observé dans l'analyse de l'enseignement du passé composé (Granget 2004). L'enseignant

indique que *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*. Ce qui est facile ici, c'est la formation du participe passé par dérivation de la forme infinitive. Ce qui résiste à l'explication ou nécessite une explication plus complexe est alors qualifié de difficile ou de complexe. Or dans une optique développementale, on observe que le parcours acquisitionnel ne s'étend pas de phénomènes faciles à expliquer à des phénomènes difficiles à expliquer. Il en va tout autrement. On dispose d'une belle illustration de cela dans l'étude précédente. En deuxième et troisième année d'apprentissage, les apprenants utilisent le verbe *dire* pour rapporter le discours des protagonistes (*le boulanger dit...*) et ils l'emploient au présent. C'est seulement en quatrième année qu'une partie des apprenants emploie ce verbe au passé composé (*le boulanger a dit...*). On pourrait, étant donné que le participe passé est, selon les grammaires pédagogiques, un temps plus complexe que le temps présent -il donne lieu, comme on l'a vu en 3.2. à de nombreuses explications-, considérer que cette évolution de l'emploi d'un présent à l'emploi d'un passé composé est un progrès. Or il n'en est rien car si l'on observe les productions de locuteurs natifs, on s'aperçoit que ceux qui emploient le verbe *dire* utilisent tous le présent (*le boulanger dit...*), comme les apprenants de deuxième et de troisième année, à l'exception d'un apprenant qui emploie l'imparfait. Mais aucun locuteur natif n'a recours au passé composé. L'emploi du passé composé par des locuteurs non natifs ne peut donc être considéré comme l'aboutissement du processus acquisitionnel, mais comme un stade intermédiaire. Peut-on pour autant affirmer que les apprenants de deuxième année ont atteint le stade ultime du développement? A vrai dire, cette question invite à préciser notre approche et à considérer le processus acquisitionnel comme le développement de systèmes complexes dans lesquels les éléments sont en interaction selon des configurations mouvantes d'un stade à l'autre. Autrement dit, ce n'est pas l'emploi d'un temps, présent ou passé, qui permet d'attester du stade acquisitionnel auquel se trouve l'apprenant, mais bien plus une configuration de moyens linguistiques. Dans le cas de notre étude, il apparaît que l'emploi du verbe *dire* en première année est morphologiquement équivalent à son emploi par des natifs dans le contexte donné, mais tandis que tous les natifs l'emploient dans la proposition principale avec un verbe au passé composé dans la proposition dépendante, les apprenants, eux, l'emploient avec un verbe à la forme présente. Ce n'est donc pas l'emploi d'une catégorie grammaticale comme le temps, qui permet d'attester du stade auquel se trouve l'apprenant mais un ensemble de moyens. Décrire ces configurations qui s'apparentent au chaos dans leur complexité inhérente est un des enjeux des recherches en acquisition.

La notion de « simplicité psychologique » avancée par Meisel (1977) permet de considérer les opérations de catégorisation linguistique du point de vue de l'apprenant. Les recherches en acquisition peuvent contribuer à la conception d'une progression d'enseignement en indiquant les contenus simples et complexes d'un point de vue psycholinguistique, en observant notamment ce que l'apprenant est capable, à différents stades, de saisir de la langue cible et de mobiliser en contexte. La route est partiellement prévisible si l'on prend en considération un indice comme la saillance perceptuelle (Ellis 2006). Ce phénomène de saillance que l'on peut analyser à partir de la langue cible peut toutefois être annulé par l'effet du filtre perceptif de la langue première. Il importe donc de prendre en compte un ensemble de facteurs situationnels pour anticiper au mieux le processus acquisitionnel et contrôler et anticiper autant qu'il est souhaitable le rôle de ces facteurs dans la mise en place d'un programme d'enseignement. Il est également souhaitable de déterminer, non plus en perception mais en production, les moyens que l'apprenant emploie prioritairement pour s'exprimer dans un domaine de référence, dans le domaine de la référence spatiale ou dans le domaine de la référence temporelle. Il importe donc non seulement de s'interroger sur ce qui est simple et complexe mais aussi sur ce qui est essentiel et accessoire pour accomplir un acte de parole. A cette

question les études fonctionnelles en acquisition de langue seconde n'ont cessé d'apporter des réponses. Nous avons montré la productivité d'un présentatif comme /se/ pour rapporter le discours de l'autre. Pour rapporter la dénonciation du voleur, l'essentiel pour l'apprenant de première année est d'identifier l'agent du procès, le reste est accessoire. Pour l'étudiant de deuxième année, il apparaît ensuite que la spécification de la nature du procès dont on parle est première par rapport à la localisation temporelle explicite du procès. Pour l'apprenant de deuxième et troisième année, le marquage morphologique simple du passé (/a vol/ ou /vole/) est plus simple que le double marquage (auxiliation + suffixation du verbe, ex. *a volé*) Enfin, cette étude a aussi montré que le plus difficile pour l'apprenant de quatrième année est non seulement le double marquage morphologique de la référence temporelle au moyen du passé composé, mais aussi le marquage syntaxique de la référence à la personne dans le discours rapporté au moyen de la structure clivée *c'est Y qui*.

Comme nous le remarquons précédemment, l'étude des verbalisations de locuteurs natifs offrent une perception légèrement différente de celle offerte par les grammaires savantes où les phénomènes linguistiques obéissent à un découpage et une organisation encore largement héritée des pratiques classificatoires des grammaires latines (Chevalier 1994, Auroux *et al.* 2004), même si un certain habillage notionnel a gommé ces références. Nos analyses ont montré que les structures suivantes sont des structures fréquentes pour rapporter les paroles d'autrui dans le récit.

(16) c'est SN qui Aux+V-/e/ SN

(17) c'était SN qui Aux-/e/ V-/e/ SN

L'étude acquisitionnelle montre qu'un seul apprenant de quatrième année a recours aux structures clivées. Une raison parmi d'autres peut être le fait que les grammaires de la langue enseignée sont principalement des grammaires de la langue écrite. Cette étude montre également qu'un énoncé d'apprenant peut être grammaticalement correct mais non natif ou bien encore qu'il peut être agrammatical mais aussi « heureux » qu'un énoncé natif. L'étude montre donc, comme l'ont montré d'autres études en acquisition et comme le soulignent déjà Besse et Porquier (1991) qu'il existe une contradiction patente à prôner d'un côté la réalisation d'actes de communication pragmatiquement heureux comme objectif de l'enseignement de langue étrangère et à concevoir parallèlement, non seulement des syllabi dont la progression linguistique s'appuie sur un découpage structuraliste de la langue, mais aussi des activités d'apprentissage dont la réalisation réussie s'appuie sur des critères de grammaticalité.

6. Conclusion

Rappelons ici trois constats essentiels qui découlent de l'étude précédente. D'une part, les moyens de communiquer varient en fonction du répertoire linguistique de l'apprenant et une perte de grammaire n'est pas une perte de sens, mais peut être, sur un autre plan que linguistique, une perte d'identité. D'autre part et en conséquence, voir la langue à enseigner du point de vue des apprenants en perception autorise d'autres catégorisations, de nouvelles questions de linguistique et donc d'enseignement. Ces deux points illustrent ce qu'implique de placer l'apprenant au centre des dispositifs d'enseignement en matière de redéfinition des contenus linguistiques. Enfin, tout ce qui est didactisable n'est pas apprenable ou ce qui se présente clairement s'apprend peut-être clairement mais ne s'emploie pas naturellement. C'est là un dernier constat qui invite à définir modestement les objectifs de l'enseignement.

La théorisation de la communication (Hymes 1972/1991) s'est appuyée sur un sujet-locuteur natif. L'appropriation du terme par la didactique des langues a non seulement confronté le concept avec le locuteur non natif, mais aussi transformé un concept descriptif en un concept d'intervention, et un moyen d'apprentissage (« il faut communiquer pour apprendre »). Or ce n'est pas la même chose *a priori* de communiquer lorsqu'on maîtrise la grammaire et de communiquer lorsqu'on ne la maîtrise pas. En montrant ce que communiquer veut dire pour un locuteur non natif au début de son apprentissage, les recherches en acquisition de langue seconde, en continuant d'utiliser le concept descriptif, comme les études énonciatives, mais à cette différence non négligeable que le locuteur ici est le locuteur de langue seconde, oblige à penser ce transfert conceptuel et ses implications. Si la communication n'exige pas la grammaire, l'objectif de l'enseignement n'est-il plutôt d'apprendre à communiquer grammaticalement et si tel est le cas, une question centrale pour l'enseignement des langues étrangères n'est-elle pas plutôt de savoir si l'on doit d'abord apprendre la grammaire et ensuite communiquer ou d'abord apprendre à communiquer et ensuite apprendre à le faire grammaticalement ?

Py (1980) souligne déjà à juste titre le potentiel de renouvellement qu'offre pour la linguistique générale les recherches sur l'interlangue, qu'il qualifie de « compagne inséparable ». Les recherches en acquisition ne pourraient-elles pas également, et discrètement, être la muse de la Didactique des Langues Etrangères ?

Références

- Alderson C., Figueras N., Kuijper H., Nold G., Takala S., Tardieu C. 2004, *The development of specifications for Item development and classification within the Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Reading and Listening*. Final Report of the Dutch CEF Construction.
- Auroux S., Deschamps J., Kouloughli D., 2004, *La philosophie du langage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bange P., 2006, Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères, in Faraco M. ed. *La classe de langue : Théorie, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 47-70.
- Bardovi-Harlig K., 1995, The Interaction of Pedagogy and Natural Sequences in the Acquisition of Tense and Aspect, in Eckman et al. eds, *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, Hillsdall, Lawrence Erlbaum, p. 151-168.
- Bartning I., Schlyter S., 2004, Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, *Journal of French Language Studies*, 14:3, p. 281-299.
- Beacco J.-C., Chevalier J.-C., 1988, Les rapports entre la linguistique et la didactique des langues, in Lehmann D., ed, *La didactique des langues en face à face*, Paris, Didier-Erudition, p. 31-48.
- Benveniste E., 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Tel Gallimard.
- Benveniste E., 1974, *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Tel Gallimard.
- Bergström A., 1997, L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition du temps en français langue étrangère, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9, p. 51-82.
- Besse H., Porquier R. 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier.
- 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, p. 475-486.
- 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^{ème} cycle, Université de Paris X.

- 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, p. 33-51.
- Carroll S. E., 2003, Comment est-ce qu'on interprète : « Ne dites...mais dites plutôt », *Marges linguistiques* 5, p. 194-215.
- Chaudron C., 1988, *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chevallier J.-C., 1994, *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF.
- Coste D., 2002, Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, p. 3-22.
- De Lorenzo C., 2002, *Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères. Etude transversale du stade ultime de l'acquisition d'une langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université de Paris X.
- De Pietro J.-F., Schnewly B., 2000, Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? *Etudes de Linguistique Appliquée* 120, p. 461-474.
- Devitt S., 1993, *French. Its Acquisition As A Second Language*, Authentik Language Learning Resources Ltd. Dublin.
- Dörnyei, Z., Skehan, P., 2003, Individual differences in second language learning, in C. J. Doughty, M. H. Long, eds, *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell, p. 589-630.
- Ellis R., Loewen S., Erlam R., 2006, Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 Grammar, *Studies in Second Language Acquisition* 28, p. 339-368.
- Ellis N. 2006, Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition : Contingency, Cue Competition, Salience, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning, *Applied Linguistics* 27/2, p. 164-194.
- 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^{ème} cycle, Université de Paris X.
- Givón T., 1984, *Syntax. A functional-Typological Introduction*, Amsterdam, John Benjamins.
- Granget C., 2004, *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école*, thèse de doctorat, sous la direction de D. Véronique, Université de Paris III.
- Granget C., à paraître, *L'acquisition de la morphologie verbale*, In Carlo et al. eds, *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Gündüz M.P., 2005, Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudo-compétences chez les apprenants de FLE : l'exemple des temps du passé, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 23, p. 43-63.
- Halliday M.A.K., 1973, *Explorations in the Functions of Language*, London, E. Arnold.
- Halliday M.A.K., 1975, *An Introduction to Functional Grammar*, London, E. Arnold.
- Heller M., Boutet J., 2006, Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identités dans la nouvelle économie, *Langage et société* 118, p. 5-16.
- Herschensohn J., 2001, Missing inflection in second language French: accidental infinitives and other verbal deficits, *Second Language Research* 17, p. 273-305.
- Howard M., 2002, Les interrelations entre les facteurs contextuels et l'emploi des temps du passé. Une étude d'apprenants avancés du français, *Revue française de linguistique appliquée, volume VII*, p. 30-42.
- Hymes D., 1974/1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Didier.

- Kaplan M., 1987, Developmental Patterns of Past Tense Acquisition Among Foreign Language Learners of French, in Van Patten B., Dvorak T.R., eds, *Foreign Language Learning: a research perspective*, Cambridge, MA, Newbury House, p. 52-59.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Collin.
- 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., eds. *The L2-Acquisition of tense-aspect morphology*, Amsterdam/New-York, John Benjamins, p. 323-361.
- Klein W., von Stutterheim C., 1987, Quaestio und referenzielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte* 109, p. 163-183.
- Knapp-Potthoff A., Knapp K. 1981, *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*, Stuttgart, Kohlhammer.
- Kramsch C., 2005, Post 9/11 : Foreign languages between Knowledge and Power, *Applied Linguistics* 26 :4, p. 545-567.
- Krashen S.D., Terrel T.D., 1985, *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*, Oxford-San Francisco, Pergamon/Alemany.
- Labeau E., 2005, *Beyond the Aspect Hypothesis, Tense-Aspect Development in Advanced L2 French*. Bern, Peter Lang.
- Lyons J. 1968, *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Marsden E. 2005, *Input-based grammar pedagogy : a comparison of two possibilities*. *Language Learning Journal* 51, p. 157-213.
- Meisel J., 1977, Linguistic Simplification : A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk, in Corder P., Roulet E., eds, *The Notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*, Genève, Librairie Droz, p. 88-113.
- 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*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, p. 21-48.
- Myles F., 2005, The emergence of morpho-syntactic structure in French L2, in Dewaele J.-M., ed, *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Noyau C., Houdaïfa E-T., Vasseur M-T., Véronique D., 1995, The Acquisition of French, in Dietrich, Klein, Noyau, C., eds, *The Acquisition of Temporality in a Second Language*, Amsterdam-New York, John Benjamins.
- Noyau C., 1988, Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère dans le milieu social, *Dialogue et cultures*, p. 208-221.
- Noyau C., 2002, Temporal relations in learner varieties. Grammaticalization and discourse construction, in Salaberry R., Shirai Y., eds., *The L2-Acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam-New York, p. 107-126.
- 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*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Perdue C., Porquier R., 1979, Présentation, in *Actes du colloque « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherche »*, Paris VIII-Vincennes, 27-28 avril 1979.
- Pienemann M., 1985, Learnability and Syllabus Construction, in K. Hyltenstamm , M. Pienemann, eds, *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters,p. 171-201.

- Pienemann M., 1987, Psychological Constraints on the Teachability of Languages, in Pfaff C., ed, *First and Second Language Acquisition Processes*, Cambridge, Newbury House, p. 143-168.
- Py B., 1980, Quelques réflexions sur la notion d'interlangue, *Travaux Neufchâtelois de Linguistique 1*, p. 31-54.
- 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*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, p. 15-44.
- Schmidt R., 1990, The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics 11*, p. 129-158.
- Sowa M., 2005, *Parler et écrire en français ? Construction de la temporalité dans le discours narratif par des apprenants polonais avancés en français*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sun J., 2006, *L'acquisition de la temporalité par des apprenants sinophones de français langue étrangère*, thèse de doctorat, sous la direction de D. Véronique, Université de Paris III.
- Trévisiol P., 2003, *Problèmes de référence dans la construction de la référence par des apprenants japonais du français, langue 3*, thèse de doctorat, sous la direction de C. Perdue, Université de Paris VIII.
- VanPatten B., 1996, *Input Processing and Grammar Instruction in second language acquisition*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Véronique D., 1987, Reference to past events and actions in narratives in L2: insights from North African Workers' French, in Pfaff C.W., ed., *First and second language processes*, Newbury House, p. 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., eds., *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milan, p. 269-291.
- Véronique G.D., 2005, Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 23*. p. 9-41.
- Véronique D., 2007, L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères, *Le français dans le monde*. P. 96-105.