CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	L'acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants guidés en milieu naturel: une comparaison préliminaire des temps du passé en français langue seconde
Authors	Howard, Martin
Publication date	2017
Original Citation	Howard, M. (2017) 'L'acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants guidés en milieu naturel: une comparaison préliminaire des temps du passé en français langue seconde', Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA), 105, pp. 147-161. Available at: https://doc.rero.ch/record/306574 (Accessed: 19 November 2018)
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Rights	© 2017, Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel. All rights reserved.
Download date	2026-11-03 22:21:11
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/7126

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Publié dans Bulletin VALS-ASLA N° 105, 147-161, 2017,
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

L'acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants guidés en milieu naturel: une comparaison préliminaire des temps du passé en français langue seconde

Martin HOWARD
University College Cork
Département de français
Cork, Irlande
m.howard@ucc.ie

This article presents a quantitative comparison of the development of past time verbal morphological forms in the case of a group of Anglophone L2 learners of French in a study abroad context. While previous studies call into question the potential of study abroad to have a more positive impact on grammatical development than classroom instruction, we firstly offer a critique of those studies in relation to a number of hypotheses which may constitute constraints on the potential of study abroad to impact grammatical development. We then present the results of a longitudinal study over a full year which attempts to control for some of these factors with a view to comparing development at three data collection times across the past time verbal morphological forms in L2 French. Results point to the complexity of identifying a uniform trajectory of development across the morphological forms, with some evidencing minimal change, while others point to relative stability. The results are discussed in relation to the hypotheses outlined and directions for future research.

Keywords:
grammatical development, verb morphology, L2 French, study abroad, advanced learners.

1. Introduction

Si les recherches en acquisition des langues secondes (RAL) ont vu d'importants développements du point de vue des objets qu'elles abordent dans le but de décrire les processus qui sous-tendent l'acquisition d'une langue seconde (L2), l'acquisition des moyens morphosyntaxiques a toujours constitué un terrain important depuis les années 1970. Cela fait qu'il existe maintenant une panoplie importante de travaux sur l'acquisition de la grammaire en L2 qui donnent lieu à des résultats très riches sur le défi que constitue l'acquisition de différentes formes morphosyntaxiques pour exprimer des concepts que l'on pourrait considérer plus ou moins universels dans les langues du monde. Ces concepts concernent par exemple l'expression du temps, de l'aspect et de la modalité, l'espace, le genre, le nombre et la personne, et la référence. Leur marquage peut être plus ou moins complexe selon la richesse du système morphosyntaxique de la langue donnée.

L'étude préliminaire que nous présentons ici s'insère dans le cadre de ces recherches sur la morphologie verbale et la temporalité, mais vise plutôt le rôle du milieu d'acquisition sur le développement grammatical de l'apprenant. Le mythe populaire soutient qu'un séjour en milieu naturel dans le cadre de la

© 2017 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

mobilité internationale des apprenants guidés d'une L2 ('study abroad') permet une combinaison idéale de l'input explicite (milieu guidé) et implicite (milieu naturel), et peut donc aboutir à des progrès importants chez l'apprenant guidé (voir Kinginger 2008). En particulier, pour des apprenants guidés dont le savoir métalinguistique est très développé, un séjour en milieu naturel pourrait constituer un moyen important d'automatiser ces connaissances en raison de la richesse de l'input fourni par des occasions interactionnelles fréquentes. Pourtant, comme l'indiquent Mitchell et al. (2017), les réseaux socio-personnels que développent les apprenants témoignent d'une considérable variation individuelle du point de vue de leur structure, de la fréquence des occasions interactionnelles, et de l'intensité du contact langagier.

2. L'acquisition langagière chez des apprenants guidés pendant un séjour en milieu naturel

Les recherches sur la mobilité internationale et l'acquisition langagière, visant le développement linguistique de divers aspects du répertoire linguistique de l'apprenant L2, ont connu une croissance phénoménale au sein des RAL. Si les premières études se basaient sur des tests de compétence linguistique générale, les études suivantes cernent surtout les différents aspects qui sous-tendent cette compétence tels que le débit, la prononciation et des phénomènes prosodiques, les stratégies de communication, la compétence lexicale, la compétence grammaticale, ainsi que les compétences sociolinguistique et socio-pragmatique (pour un survol de ces recherches, voir Kinginger 2008). En général, bien que les recherches relèvent une forte variation inter-individuelle, elles mettent en évidence le développement important dont témoignent les apprenants guidés faisant un séjour en milieu naturel par rapport à leurs homologues en milieu guidé qui ne vont pas à l'étranger. Si c'est le développement linguistique qui est visé en particulier, les bienfaits concernent aussi d'autres aspects du développement socio-personnel de l'apprenant, comme le note par exemple Kinginger (2008). En ce qui concerne le développement linguistique qui est l'objet de notre étude, les résultats des recherches sont plutôt mixtes dans le cas des bienfaits potentiels sur le développement de la compétence grammaticale de l'apprenant, d'une part, et de sa prononciation, d'autre part.

2.1 Le développement grammatical pendant un séjour à l'étranger

Alors que certaines recherches sur le développement grammatical s'insèrent dans un cadre CAF (complexité, correction ['accuracy'], fluidité, voir Housen et al. 2011), d'autres recherches visent des formes morphosyntaxiques spécifiques telle la morphologie verbale et nominale. Pérez-Vidal & Juan-Garau (2011) présentent une analyse longitudinale d'apprenants catalans effectuant un séjour d'un semestre en milieu anglophone. Ceux-ci ont montré des progrès plus importants dans ce milieu que pendant leurs études antérieures en milieu

universitaire, de sorte que leur production langagière à l'oral et à l'écrit témoignait de taux de complexité, de correction et de fluidité plus élevés. En ce qui concerne la correction en particulier, Juan-Garau (2014) a remarqué que ces progrès touchaient tout particulièrement la morphologie verbale. Dans une autre étude émanant du même projet, Juan-Garau et al. (2014) ont examiné la correction lexico-grammaticale dans un test à trous et une tâche requérant aux intervenants de reformuler des phrases. Bien que les résultats aient montré des progrès importants avec le test à trous, ces progrès n'étaient pas évidents avec l'autre tâche.

Si les études dans un cadre CAF montrent des bienfaits acquisitionnels importants, elles ne détaillent pas la spécificité du développement acquisitionnel des formes morphosyntaxiques et des relations forme-fonction qui évoluent au fur et à mesure que l'apprenant s'approprie la langue. De ce point de vue, d'autres études portent sur des marqueurs spécifiques. Il s'agit d'études menées auprès d'apprenants américains dont les caractéristiques du séjour à l'étranger les distinguent souvent de leurs homologues européens. Kinginger (2008) par exemple souligne que le concept et le but du séjour se distinguent par le fait que les apprenants américains le conceptualisent comme un voyage prolongé qui se fait sur une courte durée de quelques semaines. Il s'agit en particulier de programmes d'études organisés par l'université d'origine des apprenants en collaboration avec un centre d'études à l'étranger qui les logent dans des familles d'accueil. Les apprenants sont souvent accompagnés par un ou plusieurs professeurs de leur université d'origine qui assurent des cours pendant le séjour avec leurs homologues à l'étranger.

Collentine (2004) compare les progrès grammaticaux d'apprenants américains guidés et naturels de l'espagnol pendant un semestre. Dans une analyse du marquage du temps, de l'aspect, de l'accord et du genre, ses résultats indiquent que les progrès étaient plus importants chez les apprenants guidés. Dans une autre étude d'apprenants américains de l'espagnol, Isabelli-García (2010) examine le marquage du genre dans un test de jugement grammatical chez des apprenants en milieux naturel et guidé pendant quatre mois. Les résultats ne mettent en évidence aucune différence entre les apprenants. Grey et al. (2015) se penchent elles aussi sur l'acquisition grammaticale en espagnol en analysant différentes formes grammaticales, à savoir l'ordre des mots, l'accord en nombre, et l'accord du genre chez des apprenants américains passant cinq semaines en milieu hispanophone. En se basant sur les résultats d'un test de jugement grammatical, les auteurs trouvent des progrès dans l'ordre des mots et l'accord en nombre, mais ces progrès n'étaient pas évidents dans le cas de l'accord du genre. Une dernière étude est présentée par Arnett (2013) qui analyse de façon longitudinale, sur trois mois, l'emploi de prépositions de cas et de verbes auxiliaires chez des apprenants américains de l'allemand. Elle ne

trouve pas de différences entre les apprenants en milieu guidé et en milieu naturel, sauf dans le cas de phrases ditransitives.

Les résultats de ces études portant sur des formes morphosyntaxiques spécifiques de la langue cible se distinguent nettement de ceux que présentent des études menées dans un cadre CAF. Les résultats moins positifs des études de marqueurs spécifiques invitent à s'interroger sur les raisons de ces différences entre les résultats.

2.2 S'approprier la grammaire L2 pendant un séjour à l'étranger: quelques hypothèses

Dans cette section, nous offrons une critique des recherches antérieures en proposant trois hypothèses dont on devrait tenir compte en évaluant le rôle d'un séjour en milieu naturel sur le développement grammatical.

Dans un premier temps, nous prenons en compte la remarque de Coleman (1995: 22) qui propose que "language proficiency, after all, is not a single entity but a multidimensional construct, and progress in the different aspects – vocabulary, grammar, pronunciation, and so on – may be expected to take place at different rates". Il se peut donc qu'un séjour en milieu naturel soit moins propice au développement grammatical qu'à d'autres aspects de la langue. Pourtant, comme nous l'avons vu ci-dessus, la plupart des études portant sur des formes morphosyntaxiques spécifiques ne trouvent pas de progrès importants, ce qui s'oppose aux résultats des études se situant dans un cadre CAF. Les études dans un cadre CAF mettent en évidence le développement de façon générale sans cerner les aspects spécifiques du système grammatical qui évoluent. Il se peut donc que le développement ne touche pas tous les aspects du système grammatical de l'apprenant mais que certains aspects soient plus propices au développement. Ainsi, il n'est pas question de développement de 'tout ou rien'. Il se peut donc que les progrès que mettent en évidence les études CAF ne concernent que des aspects grammaticaux moins marqués et peu complexes par rapport à d'autres qui pourraient constituer des aspects moins propices au développement en raison de leur statut plus marqué dans la langue.

Une autre hypothèse concerne le rôle de facteurs relevant du niveau de maîtrise linguistique des intervenants dans les études avant qu'ils ne partent à l'étranger, ainsi que la durée de leur séjour à l'étranger. De ce point de vue, il faut remarquer que dans le cas de certaines études de formes morphosyntaxiques spécifiques, les apprenants n'apprenaient la L2 que depuis un ou deux ans, ce qui les opposait aux apprenants plus avancés dans le cas des études CAF par exemple. Ces derniers étaient des apprenants universitaires qui étudiaient leur langue étrangère depuis plusieurs années et avaient atteint un niveau de compétence plus élevé. De ce point de vue, Lafford & Collentine (2009) proposent l'hypothèse de seuil ('Threshold Hypothesis'): il faut un niveau de

maîtrise linguistique minimal avant de partir à l'étranger afin de pouvoir profiter au maximum de l'input à leur disposition dans ce milieu d'acquisition.

Si les apprenants n'ont pas atteint un niveau de compétence suffisant pour tirer des bienfaits grammaticaux pendant leur séjour à l'étranger, il se peut aussi que la durée de ce séjour ne soit pas assez longue pour faire preuve de ces bienfaits potentiels. De ce point de vue, nous constatons que la plupart des études consistent en de courts séjours de quelques semaines ou au maximum un semestre. Par contre, certaines études de plus longue durée telle qu'Isabelli & Nishida (2005) mettent en évidence des progrès importants qui s'opposent aux résultats des études de plus courte durée. Isabelli & Nishida analysent l'emploi du subjonctif chez des apprenants américains de l'espagnol pendant neuf mois en milieu hispanophone. Serrano et al. (2012) font observer également l'importance de la durée du séjour. Ces auteurs trouvent que leurs apprenants catalans en Angleterre ont fait des progrès importants pendant le premier semestre sur des mesures de fluidité et de richesse lexicale, mais ce n'était que pendant le deuxième semestre que ces progrès étaient également évidents pour la correction.

Toutefois, d'autres études indiquent que leurs intervenants font preuve de régression grammaticale pendant leur séjour à l'étranger. Dans leur étude d'apprenants canadiens de l'espagnol faisant un séjour de trois semaines en milieu naturel, Schwieter & Klassen (2016) trouvent que les apprenants atteignent des taux de correction moins élevés pour l'accord du genre. Les auteurs expliquent cette régression par un changement de stratégie d'apprentissage des apprenants qui mettent l'accent sur la communication plutôt que sur la correction grammaticale.

Ces trois hypothèses concernent différents facteurs qui peuvent contraindre le développement grammatical en milieu naturel chez des apprenants guidés: l'effet de la forme grammaticale et le concept sémantique qu'elle exprime, le niveau de maîtrise linguistique de l'apprenant, et le rôle de la durée du séjour à l'étranger.

Dans cet article, nous présentons une étude préliminaire ayant comme objectif de comparer le développement longitudinal de la morphologie du passé en fonction de certains de ces facteurs. L'analyse vise les formes verbales servant à exprimer le passé, à savoir le passé composé (PC) et l'imparfait (IMP) ainsi que le présent (Prés) que les apprenants utilisent dans des contextes du passé.

En ce qui concerne les autres facteurs qui peuvent influer sur le développement grammatical, à savoir les facteurs de la durée du séjour et du niveau de maîtrise linguistique, nous comparons le développement, dans un cadre longitudinal d'un an, d'apprenants avancés ayant appris la langue pendant plusieurs années.

3. Méthodologie

Cette étude cherche à répondre à la question de recherche suivante:

Comment le développement grammatical se caractérise-t-il, par rapport aux différentes formes morphologiques du passé, aux stades avancés de l'acquisition pendant un long séjour en milieu naturel?

Pour analyser cette question, des données orales longitudinales ont été recueillies chez quatre apprenants guidés irlandais à trois périodes différentes au cours de leur séjour d'un an en France. Les participants étaient inscrits dans différentes universités françaises dans le cadre du programme Erasmus+. Ils faisaient partie d'un plus grand groupe d'étudiants de la même université d'origine qui faisaient un séjour dans plusieurs villes françaises. Les participants spécifiques de cette étude se trouvaient dans des villes où le chercheur pouvait se rendre facilement pour recueillir les données, à savoir, Paris, Caen et Rennes. Tous les apprenants ont accepté de participer à l'étude volontairement. Les apprenants étaient des étudiants spécialistes de français pour leur licence, et avaient fini deux ans d'études dans une université irlandaise. Les apprenants étaient tous des anglophones, mais avaient aussi appris le gaélique à l'école, et dans certains cas connaissaient une autre langue étrangère.

Pendant leur programme d'études en France, les apprenants étaient obligés de suivre les mêmes cours que les étudiants inscrits dans les universités françaises. Ils assistaient donc à des cours de littérature et culture françaises, ainsi qu'à d'autres cours pour la deuxième matière de leur licence, telle l'histoire, la géographie ou une autre langue étrangère. Pendant leur séjour en France, ils vivaient dans la résidence universitaire où ils avaient l'occasion de faire connaissance avec d'autres étudiants de leur tranche d'âge. Bien que nous n'ayons pas recueilli des informations sous forme de questionnaire, les apprenants ont précisé qu'ils avaient des contacts importants avec le français par le biais de petits emplois qu'ils effectuaient, ou en participant à différentes activités telles que des stages de théâtre ou des activités sportives.

Les données consistent en des conversations naturelles et spontanées qui ont été recueillies dans le cadre d'entretiens sociolinguistiques selon les modalités proposées par Labov (1984). S'il s'agit d'entretiens dits sociolinguistiques, l'entretien constitue une conversation qui suit le principe d'adaptation conversationnelle de la part du chercheur afin de ne pas nuire à la qualité naturelle de la conversation. Ainsi le chercheur suit l'intervenant en ne variant pas le sujet conversationnel qu'introduit l'intervenant au fur et à mesure qu'avance la conversation. Les sujets conversationnels étaient toutefois les mêmes pour tous les apprenants – ils concernaient par exemple les passetemps, les vacances, le séjour en France, les études et les projets pour l'avenir. Les conversations duraient environ une heure, et ont été enregistrées dans des cafés en France. Afin de recueillir des données informelles qui

favorisaient la production naturelle chez les apprenants, les cafés ont été choisis en tant que contexte très propice à des échanges informels par rapport à d'autres lieux plus formels, comme par exemple un bureau à l'université.

Les intervenants étaient des apprenants avancés du français au sens de Bartning (1997). C'est-à-dire qu'ils produisaient les différentes formes morphosyntaxiques de la langue cible, mais avec un emploi très variable. Les productions des apprenants témoignaient de sous- et sur-généralisation des formes dans les contextes où leur emploi n'était pas prescrit selon les normes de la langue cible. De cette façon, les apprenants opèrent un choix variable parmi les formes morphologiques du passé: parfois ils choisissent la bonne forme, d'autres fois ils choisissent une autre forme qui n'est pas acceptable dans le contexte selon les normes de la langue cible. Cette variation les distinguent des apprenants dits 'pré-avancés' (Bartning 1997) chez qui l'on observe l'émergence lente de telles formes avant qu'ils ne puissent en faire un emploi plus productif comme chez les apprenants dits avancés. Toutefois, même dans le cas de ces derniers apprenants, comme nous l'avons indiqué, il s'agit d'un emploi variable malgré un savoir métalinguistique très développé suite à des études de 7-8 ans en milieu guidé.

Les données ont été recueillies à trois reprises – au début du séjour (Temps 1), à la fin du premier semestre (Temps 2), et à la fin du deuxième semestre avant qu'ils ne quittent la France (Temps 3). Elles ont été transcrites selon le protocole de transcription proposé par Blanche-Benveniste & Jeanjean (1986). Bien qu'il existe d'autres méthodes plus récentes, ce protocole assure une transcription très 'propre' et neutre en français, sans aménagement de l'orthographe. Suite à leur transcription, toutes les formes verbales ont été répertoriées, et ensuite étiquetées dans le cadre d'une analyse fonctionnelle qui visait les rapports forme-fonction sous-tendant leur emploi. Il s'agissait donc d'une analyse de l'emploi de chaque forme et de la valeur temporo-aspectuelle du contexte sémantique où était utilisée la forme. Puisque les marqueurs étaient en général employés de façon correcte du point de vue de leur structure formelle, l'analyse se concentrait plutôt sur leur emploi fonctionnel. Nous avons donc fait une distinction entre les valeurs perfectives et imperfectives qui sous-tendent l'emploi du PC et de l'IMP en français. Pour ce faire, nous avons suivi les conventions proposées par Kihlstedt (1998) dans son analyse d'apprenants avancés suédophones du français.

Les contextes perfectifs renvoient à des contextes où l'évènement au passé est perçu du point de vue du moment de la parole, ('Speech time' [S], voir Reichenbach 1947), et est présenté comme une action terminée sans référence à son déroulement interne. Le temps de l'évènement ('Event time' [E]) précède donc le temps de la parole (S > E). L'action peut être considérée de façon indépendante du moment de la parole (valeur aoriste) pour être mise en relation avec une autre action qui l'avait précédée, comme par exemple dans le cas d'un

discours narratif. Si l'action est mise en relation avec le moment de la parole, le PC donne lieu à une valeur du parfait qui souligne l'expérience du locuteur par rapport à l'action indiquée. Alors que les deux valeurs s'expriment par le PC en français, deux formes distinctes les distinguent en anglais, à savoir le 'past simple' pour la valeur aoriste, et le 'present perfect' pour la valeur du parfait. Les formes sont présentées dans les exemples 1-2.

(1) On est allé à Beauvais. Lorsqu'on est arrivé là ils nous ont dit qu'il y avait une heure de retard. On a pris une boisson. Puis on est parti (PC – aoriste)

(2) J'ai découvert les autres cultures (PC – parfait) [l'apprenante réfléchissait à ce qu'elle avait appris pendant son séjour en France, mais il en restait encore quelques mois]

Kihlstedt (1998) observe que l'IMP, à la différence du PC, exprime plusieurs valeurs qui se situent dans la catégorie 'imperfective'. Les valeurs imperfectives permettent de cerner le déroulement interne de l'action sans référence au début ou à la fin de l'action. Si le temps de référence dans le passé ('Reference time' [R]) est indiqué, le moment de l'action peut le dépasser sans que son début ou sa fin soient indiqués. Les différentes valeurs imperfectives s'expriment par une seule forme en français, à savoir l'IMP. Par contre, si elles peuvent s'exprimer en anglais par le 'past simple' qui a aussi une valeur aoriste, d'autres formes sont souvent employées. Cela rend l'IMP particulièrement complexe pour des apprenants anglophones en raison de ce qu'il ne correspond pas à une seule forme spécifique en anglais.

Dans le cas de la valeur caractérisante de l'IMP, l'action ou l'état au passé sont considérés comme étant valables pendant toute la durée du temps de référence. Cet emploi de l'IMP est très commun avec des verbes d'état, de sorte que leur sens caractérise la période de référence (ex.3).

(3) On était obligé de rentrer par la ruelle à laquelle les deux mecs se trouvaient (IMP – valeur caractérisante)

Par contre, dans le cas d'autres verbes, on observe une valeur habituelle qui souligne la répétition de l'action au sein de la période temporelle indiquée. L'action constitue néanmoins une caractéristique générale de cette période (ex.4).

(4) Pendant le semestre je travaillais tout le temps (IMP – valeur habituelle)

Il est nécessaire parfois de vouloir exprimer la fréquence de l'action. Dans ce cas, il s'agit d'une valeur fréquentative qui s'exprime par la forme 'used to' en anglais (ex.5).

(5) De temps en temps on mangeait au resto U (IMP – valeur fréquentative)

Une dernière valeur concerne la valeur progressive de l'IMP qui permet de cerner le déroulement de l'action du point de vue d'un moment spécifique au passé sans indiquer que l'action s'achève. Cette valeur est très saillante dans le cas de verbes d'achèvement qui se caractérisent par leur valeur ponctuelle, comme par exemple 'atteindre'. En l'employant avec l'IMP, le locuteur met

l'accent sur le déroulement de l'action sans confirmer l'achèvement de l'action (ex.6). Cette valeur progressive s'exprime par la forme progressive en anglais 'to be + verbe+ing'.

(6) Il arrivait à Paris quand je l'ai appelé (IMP – valeur progressive)

Hormis le PC et l'IMP, nous avons aussi analysé l'emploi du PQP dans des contextes où son emploi est prescrit (ex.7). Il s'agit de contextes où l'action précède une autre action au passé. L'autre action qui précède le moment de la parole constitue le moment de référence à partir duquel l'action est perçue pour donner lieu à la relation temporo-aspectuelle suivante: S > R > E. Le PQP correspond au 'pluperfect' en anglais bien que l'on observe des contextes où cette dernière forme est remplacée par le 'past simple'.

(7) Le vol est parti à 21 heures. On avait passé toute la journée à Paris (PQP). On était fatigué

Les apprenants employaient aussi le présent dans des contextes du passé (ex.8). Ces emplois ont aussi été étiquetés pour voir comment leur fréquence évoluait au fur et à mesure que l'étude avançait.

(8) Il y avait un guide elle nous mène à travers Mont Saint Michel (Prés dans les contextes du passé)

L'analyse quantitative visait les emplois fonctionnels des différentes formes dans leurs différents contextes sémantiques pour cerner le développement linguistique dont témoignaient les apprenants à chaque stade de l'étude. À l'instar de Dietrich et al. (1995), nous soulignons l'importance d'une analyse fonctionnelle qui tienne compte des rapports entre l'emploi des formes morphosyntaxiques et les contextes fonctionnels où elles sont employées pour cerner leur développement longitudinal dans les lectes d'apprenants. Ces rapports forme-fonction sont fondamentaux dans une étude de l'acquisition de la morphologie verbale – en ne tenant compte que des formes morphologiques en tant que telles, nous n'aurions pas pu mettre en lumière le système sémantique temporo-aspectuel qui sous-tend l'évolution de leur emploi dans les lectes d'apprenants.

4. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats pour les différentes formes morphologiques à chaque stade de l'étude. Le Tableau 1 présente donc les taux d'emploi du PC dans des contextes perfectifs et de l'IMP dans des contextes imperfectifs, ainsi que les taux d'emploi des formes que l'on pourrait considérer comme des formes figées en raison de leur fréquence à l'IMP mais qui n'étaient pas du tout employées au PC. Il s'agit de certaines formes de 'être' et 'avoir' telles que 'c'était' et 'il y avait'. À l'instar d'autres études sur la temporalité en français L2, l'inclusion de telles formes figées aurait donné lieu à une fausse impression de la maîtrise de l'IMP chez les apprenants en raison de leur fréquence par rapport à l'emploi de l'IMP avec d'autres verbes. Autrement dit,

les formes figées qui sont très fréquentes à l'IMP ne s'emploient pas de façon productive avec le PC (voir par exemple Bergström 1997, Kihlstedt 1998).

Le tableau 1 ci-après présente aussi les taux d'emploi du PQP et du présent que les apprenants sur-emploient dans des contextes du passé.

Sara

Contexte et forme	Temps 1		Temps 2		Temps 3	
	N	%	N	%	N	%
Perfectif – PC	61	98	61	100	91	97
Imperfectif – IMP	9	82	15	94	4	80
Formes figées à l'IMP	68	87	127	89	88	92
Présent dans les contextes du passé	6	8	2	2	-	-
S > R > E – PQP	-	-	4	80	-	-

Lise

Contexte et forme	Temps 1		Temps 2		Temps 3	
	N	%	N	%	N	%
Perfectif – PC	35	92	93	99	41	95
Imperfectif – IMP	3	75	-	-	4	100
Formes figées à l'IMP	2	25	8	88	15	71
Présent dans les contextes du passé	50	45	23	20	19	29
S > R > E – PQP	0	0	1	33	3	40

Tableau 1: Taux d'emploi du PC dans des contextes perfectifs et de l'IMP dans des contextes imperfectifs au passé, les taux d'emploi de formes figées à l'IMP et du présent dans des contextes du passé, et le taux d'emploi du PQP.

Gwenaëlle

Contexte et forme	Temps 1		Temps 2		Temps 3	
	N	%	N	%	N	%
Perfectif – PC	139	100	180	99	177	99
Imperfectif – IMP	13	87	10	67	13	62
Formes figées à l'IMP	111	89	151	93	155	92
Présent dans les contextes du passé	7	4	1	.05	4	2
S > R > E – PQP	-	-	2	29	1	10

Caroline

Contexte et forme	Temps 1		Temps 2		Temps 3	
	N	%	N	%	N	%
Perfectif – PC	55	96	72	99	84	98
Imperfectif – IMP	7	78	11	85	6	50
Formes figées à l'IMP	61	87	138	92	126	94
Présent dans les contextes du passé	16	21	8	9	13	12
S > R > E – PQP	0	0	0	0	-	-

Tableau 1: (suite) Taux d'emploi du PC dans des contextes perfectifs et de l'IMP dans des contextes imperfectifs au passé, les taux d'emploi de formes figées à l'IMP et du présent dans des contextes du passé, et le taux d'emploi du PQP

Les résultats présentés dans le Tableau 1 laissent voir l'emploi important des temps du passé dans des contextes (im)perfectifs. Comme nous l'avons décrit ci-dessus, il s'agit de l'emploi, d'une part, du PC dans des contextes perfectifs, et d'autre part, de l'IMP dans des contextes imperfectifs. Les pourcentages indiquent donc les taux d'emploi de chaque forme dans des contextes où leur emploi est observé dans le parler natif, tel que décrit dans des études antérieures comme par exemple Kihlstedt (1998). Bien qu'il existe des contextes ambigus où les deux formes pourraient être acceptées selon la perspective temporo-aspectuelle que l'on souhaite imposer (voir ex.9-10), Kihlstedt relève des tendances (quasi-)catégoriques chez des natifs dans son étude de chaque forme.

(9) J'*ai travaillé* tous les dimanches dans une bijouterie

(10) Ce jour-là il faisait beau

Tous les apprenants témoignent d'un emploi important du PC dans des contextes perfectifs, à chaque stade de l'étude, qui dépasse 90 % et s'approche de 100 % dans certains cas. Par rapport au Temps 2, il y a en général des progrès qui aboutissent à des emplois plus fréquents du PC, qui se stabilisent au Temps 3. Les taux d'emploi de l'IMP sont en général moins élevés, de 75 % à 87 % au Temps 1. Il y a des progrès chez certains apprenants, mais chez d'autres nous notons des taux moins élevés aux Temps 2 et 3 qui reflètent une certaine instabilité à l'emploi de cette forme chez tous les apprenants. S'ils n'emploient pas l'IMP dans certains contextes imperfectifs, ils utilisent une autre forme, soit le PC, soit le Prés. Nous constatons aussi qu'une très grande proportion des formes à l'IMP sont des formes figées – sauf chez Lise au Temps 1 – dont la proportion, allant de 71 % à 94 %, ne diminue pas aux différents stades de l'étude. Par ailleurs, en comparant le nombre brut d'occurrences de formes figées à l'IMP et le nombre d'occurrences d'autres verbes à l'IMP, nous notons que les apprenants emploient l'IMP avec très peu de verbes non-figés. Cela est d'autant plus étonnant que le nombre brut d'occurrences du PC est très fréquent. Il s'ensuit que les apprenants imposent beaucoup plus fréquemment une perspective perfective sur les évènements qu'ils racontent qu'une perspective imperfective. En somme, même si les taux d'emploi de l'IMP sont assez élevés, la perspective imperfective semble constituer une zone de fragilité importante dans les lectes d'apprenants à chaque stade de l'étude. C'est-à-dire que même s'ils emploient l'IMP, il semble leur poser une difficulté en raison du nombre très faible d'occurrences absolues par rapport au PC. Si l'on peut considérer l'emploi des temps du passé comme étant assez stable en général, nous notons cependant que l'emploi du présent dans des contextes du passé diminue chez tous les apprenants. Cela indique qu'ils ont tendance à employer plus fréquemment un temps du passé pour exprimer le passé pendant leur séjour à l'étranger.

Si le Tableau 1 laisse voir des taux d'emploi assez stables du PC et de l'IMP, les résultats pour le PQP témoignent de plus de variation à travers les apprenants à chaque stade de l'étude. Par ailleurs, nous observons que ses taux d'emploi sont beaucoup moins élevés, ce qui signifie qu'il reflète aussi une zone de fragilité importante dans les lectes des apprenants – le PQP est absent chez différents apprenants, bien que certains apprenants l'emploient. Cela est peut-être dû au fait que nos données orales n'ont pas donné lieu à un nombre élevé de contextes sémantiques qui nécessitaient le PQP.

5. Discussion et conclusion

L'étude que nous avons présentée visait à cerner les progrès éventuels que faisaient les apprenants dans l'emploi de différentes formes morphologiques du passé en milieu naturel. Les résultats ne permettent pas d'identifier un développement très net où les taux d'emploi de tous les marqueurs

s'élèveraient à chaque stade de l'étude à travers tous les apprenants. Au contraire, nous avons pu identifier un certain développement dans la mesure où l'emploi de certains marqueurs reste très stable à chaque stade de l'étude. Il s'agit en particulier du PC. Dans le cas de l'IMP, si son emploi est assez élevé au Temps 1, il y a une variation importante aux différents stades de l'étude. Par ailleurs, son emploi consiste principalement en des formes figées dont les taux d'emploi restent très élevés. Le PQP constitue la forme la plus 'fragile' dans la mesure où il n'y en a que quelques occurrences sporadiques chez quelques apprenants, et il est absent chez d'autres. En somme, en ce qui concerne l'expression du passé, le développement le plus important renvoie à l'emploi de moins en moins fréquent du présent dans les contextes du passé.

Si certaines formes continuent à constituer des zones de fragilité, de sorte que leur emploi est caractérisé par une variation importante à chaque stade de l'étude, la question se pose de savoir pourquoi les apprenants ne témoignent pas de plus de développement. Nous revenons ici aux hypothèses que nous avons détaillées en début d'article.

La première hypothèse concernait l'effet de la forme morphologique elle-même. De ce point de vue, les formes morphologiques que nous avons analysées peuvent constituer un aspect de la langue qui est plus résistant au développement en milieu naturel. Il se peut que le contact langagier en milieu naturel ne facilite pas le défi cognitif de 'remapping' (réorganisation de relations formes-fonctions) qui sous-tend le développement de ces formes. Si c'est une hypothèse qui reste à être confortée dans les recherches futures, nous avons pu observer néanmoins que nos apprenants étaient bien intégrés pendant leur séjour en France, et profitaient donc d'occasions interactionnelles très fréquentes. Notre deuxième hypothèse concernait l'effet de la durée du séjour. C'est-à-dire qu'il est nécessaire que les apprenants effectuent un long séjour en milieu naturel pour que le développement grammatical apparaisse de manière évidente. Mais, comme nous l'avons indiqué, nos apprenants ont passé toute une année en France, sans faire preuve de progrès importants. Notre troisième hypothèse concernait l'hypothèse de seuil de Lafford & Collentine qui présuppose que les apprenants aient atteint un niveau de maîtrise linguistique minimal pour pouvoir bénéficier de l'input en milieu naturel. Mais, comme nous l'avons indiqué, nos participants étaient des apprenants avancés et bien intégrés. S'il faut que les apprenants aient un niveau de maîtrise linguistique minimal, il se peut aussi que les apprenants fassent preuve d'un seuil de communication au-delà duquel le développement grammatical n'est plus nécessaire pour assurer la compréhension. Selon ce point de vue, on pourrait supposer que les interlocuteurs de nos apprenants pouvaient les comprendre, malgré leurs lacunes, grâce au niveau avancé de communication dont témoignaient les apprenants. À l'encontre de cette hypothèse, on pourrait également supposer que le niveau avancé de communication de ces

apprenants, ainsi que leurs savoirs métalinguistiques pouvaient faciliter leur tâche d'analyse de l'emploi des formes morphologiques dans l'input. Par ailleurs, en tant qu'étudiants de français, ils étaient obligés d'étudier la langue écrite, ce qui aurait dû les aider à analyser les formes structurelles de la langue.

Si nous faisons référence aux capacités communicatives et métalinguistiques des apprenants, les recherches devront s'appuyer à l'avenir sur d'autres types de tâches linguistiques pour cerner le développement grammatical en milieu naturel. Pour notre corpus, nous avons élicité la production spontanée des formes morphologiques en temps réel lors d'une communication naturelle. Toutefois, le développement grammatical pourrait être plus évident dans d'autres tâches relevant des savoirs métalinguistiques des apprenants, comme par exemple les tests de jugements de grammaticalité. De ce point de vue, si les apprenants témoignent d'un développement touchant leurs connaissances métalinguistiques, le défi grammatical pourrait renvoyer plutôt à la production des formes morphologiques en temps réel. De telles tâches métalinguistiques auront l'avantage d'établir un contrôle sur les contextes linguistiques spécifiques qui nécessitent l'emploi des différentes formes morphologiques, ce qui a été une limite dans nos données de type spontané. Comme nous l'avons vu, certains contextes sont très peu fréquents par rapport à d'autres qui sont plus fréquents dans nos données. Une autre piste de recherche pour l'avenir concerne l'importance de problématiser le concept de "milieu naturel" et le rapport entre l'input présent dans ce milieu et le développement linguistique chez les apprenants L2.

BIBLIOGRAPHIE

Arnett, C. (2013). Syntactic gains in short-term study abroad. *Foreign Language Annals, 46*, 705-712.

Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 9*, 9-50.

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1986). *Le français parlé: transcription et édition.* Paris: Didier Erudition.

Coleman, J. (1995). The current state of knowledge concerning student residence abroad. In G. Parker & A. Rouxeville (éds.), *'The year abroad': preparation, monitoring, evaluation* (pp. 17-42). Londres: AFLS/CILT.

Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 227-248.

Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in second language acquisition.* Amsterdam: Benjamins.

Grey, S., Cox, J., Serafini, E. & Sanz, C. (2015). The role of individual differences in the study abroad context: cognitive capacity and language development during short-term intensive language exposure. *Modern Language Journal, 99*, 137-157.

Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2011). *Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition.* Amsterdam: Benjamins.

Isabelli-García, C. (2010). Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts: study abroad and at home. *Foreign Language Annals, 43*, 289-303.

Isabelli, C. & Nishida, C. (2005). Development in Spanish subjunctive in a nine-month study-abroad setting. In D. Eddington (éd.), *Selected proceedings of the 6th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 78-91). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Juan-Garau, M. (2014). Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad: onset level, contact factors and long-term effects. In C. Pérez-Vidal (éd.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 87-109). Amsterdam: Benjamins.

Juan-Garau, M., Slazar-Noguerra & Prieto-Arranz, J. (2014). English L2 learners' lexico-grammatical and motivational development at home and abroad. In C. Pérez-Vidal (éd.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 235-258). Amsterdam: Benjamins.

Kihlstedt, M. (1998). *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français.* Stockholm: Akademitryk.

Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: case studies of Americans in France. *Modern Language Journal, 92(1),* 1-124.

Labov, W. (1984). Field methods of the project on linguistic change and variation. In J. Baugh & W. Scherzer (éds.), *Language in use: readings in sociolinguistics* (pp. 28-53). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lafford, B. & Collentine, J. (2009). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: from research to application. In B. Lafford & R. Salaberry (éds.), *Spanish second language acquisition: from research findings to teaching opportunities* (pp. 103-126). Washington, DC: Georgetown University Press.

Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. & McManus, K. (2017). *Anglophone students abroad: identity, social relationships and language learning.* New York: Routledge.

Pérez-Vidal, C. & Juan-Garau, M. (2011). The effect of context and input conditions on oral and written development. *International Review of Applied Linguistics, 49*, 175-185.

Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic.* Londres: Macmillan.

Schwieter, J. & Klassen, G. (2016). Linguistic advances and learning strategies in a short-term study abroad experience. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education, 1*, 217-247.

Serrano, R., Tragant, E. & Llanes, À. (2012). A longitudinal analysis of the effects of one year abroad. *Canadian Modern Language Review, 68*, 138-163.