

## *Formes du type je parlE en français langue étrangère : input et catégories sémantiques\**

Thomas, Anita, Université de Lund

Institut d'Études Romanes

Résumé : Cet article présente les résultats d'une étude pilote sur la production des verbes réguliers en *-er* par des adultes suédophones débutants en français langue étrangère. L'objectif est d'une part de voir dans quels contextes les apprenants produisent des formes du type *je parlE* et d'autre part de voir si l'input auquel les apprenants sont exposés en favoriserait l'émergence. Le cadre d'analyse est basé sur les catégories sémantiques de Vendler (1957). L'analyse de la production des formes verbales des verbes en *-er* de l'intervieweuse et des apprenants d'un corpus de 25 conversations montre une différence dans la production des verbes statiques versus les verbes dynamiques. Les verbes statiques apparaissent plus fréquemment dans une forme courte du présent alors que les verbes dynamiques sont plus souvent corrects à l'infinitif. Pour ces verbes, les contextes du présent sont exprimés dans un tiers des cas par des formes du type *je parlE*.

---

\* Je remercie Jonas Granfeldt, Suzanne Schlyter et Malin Ågren pour leurs commentaires sur une première version de cet article.

## 1. Introduction

Cet article présente les résultats d'une étude pilote sur l'acquisition de la morphologie des verbes réguliers en *-er*, à l'oral, par des adultes suédophones débutants (Thomas, 2005). Cette étude est plus particulièrement centrée sur l'utilisation des formes du type *je parleE* ou *je achetE* (ou formes en *-E*) dans des contextes dans lesquels on attendrait *je parle*, *j'achète* ou *j'ai parlé*, *j'ai acheté*. Ce genre de formes en *-E* pourrait correspondre à différentes formes verbales dans l'interlangue des apprenants : un infinitif *-er*, un participe passé *-é*, une 2<sup>e</sup> personne du pluriel *-ez*, ou encore une forme de l'imparfait *-ais/ait/aient*. Les formes du type *parleE* comprennent donc à la fois les sons finaux [e] et [ɛ], la distinction entre ceux-ci n'étant pas toujours faite par les apprenants en début d'acquisition.

L'intérêt pour cette question est née de mon expérience d'enseignante du français lors de mon arrivée en Suède. L'échec de différentes stratégies pédagogiques pour corriger les énoncés comme *je travaille à Lund* ont eu pour effet d'éveiller ma curiosité : pourquoi les apprenants du français langue étrangère disent-ils *je parleE* ? Cette question s'inscrit d'ailleurs dans un débat actuel et fait l'objet de nombreuses recherches (cf., par exemple, Perdue, Benazzo et Guiliano, 2002 ; Prévost, 2004 ; Granget, 2005), ce qui motive son approfondissement.

L'objectif de cette étude est d'une part de voir dans quels contextes ce genre de formes en *-E* apparaissent dans l'interlangue des apprenants et d'autre part de voir si l'input auquel les apprenants sont exposés en favoriserait l'émergence. L'hypothèse est donc celle que les apprenants débutants seraient sensibles à la distribution des formes finissant en *-E* et inversement aux formes courtes en *-e/-es/-ent* dans l'input. L'objectif de l'étude présentée est a) de voir si l'on peut observer une répartition de ces formes dans l'input et b) si cette répartition se reflète dans la production des apprenants. Pour pouvoir examiner une possible répartition des formes j'utiliserai ici les catégories sémantiques de Vendler (1957). Celles-ci sont traditionnellement utilisées pour décrire le développement de la morphologie du passé, mais elles pourraient s'avérer être un cadre d'analyse pertinent aussi pour d'autres phénomènes touchant à l'acquisition de la morphologie verbale.

## 2. Pourquoi les apprenants disent-ils *je parleE* ? – Considérations théoriques

Cette section présente trois perspectives qui forment le cadre théorique de l'étude présentée. Pourquoi les apprenants disent-ils *je parleE* ? La perspective développementale proposée par Bartning et Schlyter (2004) permet de situer ces formes sur un itinéraire acquisitionnel et

l'approche fonctionnaliste de faire ressortir l'importance du contenu lexical du verbe exprimé, deux axes qui mettent en valeurs les caractéristiques de la langue des débutants. Finalement, l'approche basée sur l'usage de la langue (Bybee, 1991, Ellis, 2002) propose de faire le lien entre la fréquence des formes dans l'input et le choix de formes verbales du type *je parle* par les apprenants.

### 2.1. Perspective développementale

Ancrées dans une vision développementale du français langue étrangère, Bartning et Schlyter (2004) placent les formes du type *je parle* sur un continuum allant de l'interlangue des débutants à un niveau quasi natif du français. Elles proposent de diviser ce continuum en six stades, qui formeraient ainsi un itinéraire de l'acquisition du français langue étrangère. Pour les verbes réguliers en *-er* elles postulent le développement ci-dessous:

- A. Les apprenants utilisent dans différents contextes des formes invariables, 'finies courtes' (type *parle*) ou 'non-finies' (type *parler/parlé*) ;
- B.-C. Il y a un développement graduel vers une distinction de telle sorte que les 'formes finies courtes' sont utilisées dans les contextes finis et les formes non-finies dans les contextes non-finis.
- D. Quand l'apprenant a atteint un niveau assez avancé, cette distinction est faite et les formes sont utilisées en accord avec la langue cible. (Bartning et Schlyter, 2004, p. 285)

Cette perspective est intéressante, parce qu'elle voit la production interlangagière dans une optique qui tient compte de ce que l'on peut attendre des apprenants aux différents moments de leur parcours acquisitionnel (« profil caractéristique » Bartning & Schlyter, 2004, p. 293). Elle ne donne pas vraiment de réponses sur le *pourquoi* de la production de telles formes *je parle*, mais elle les situe sur un itinéraire. Le corpus utilisé pour l'étude rapportée ici ne permet pas de faire une analyse du développement de la langue des apprenants. Ainsi, le travail se limite actuellement à une étude du *stade A* décrit ci-dessus.

### 2.2. Développement de l'organisation de l'énoncé

Une autre perspective développementale est celle de l'approche fonctionnaliste, qui propose de faire le lien entre le développement de la morphologie verbale et la structuration des énoncés par l'apprenant (Klein et Perdue, 1992). A partir de l'analyse du Corpus ESF, les tenants de cette approche proposent trois stades de développement centrés sur la fonction du verbe dans l'organisation des énoncés (Perdue, Benazzo et Guiliano, 2002, p. 857 ; Klein et Perdue, 1992, p. 302) : a) Stade NUO, *Nominal Utterance Organisation*, les énoncés sont organisés sans verbe exprimé ; b) Stade IUO, *Infinite Utterance Organisation*, l'organisation

des énoncés est centrée sur un verbe non fléchi; c) Stade FUIO, *Finite Utterance Organisation*, le verbe est conjugué.

Dans cette perspective, la fonction du verbe exprimé par l'apprenant débutant est avant tout d'apporter un contenu lexical, le contexte temporel étant marqué par d'autres moyens, par exemple par des adverbes de temps, des prépositions ou encore par l'organisation discursive du récit.

- (1) \*CAR1: euhm euhm tidigare vad heter det?  
\*INT: autrefois.  
\*CAR1: *autrefois* euh *je travaille* à Paris.
- (2) \*LUC: euh *le semaine dernière je achète* un livre de euh de peste de noire en le quatorze siècle.
- (3) \*INT: mais qu' est ce que vous faites alors *maintenant* que vous êtes retraité?  
\*BER1: euh euh *je travaille* à la euh jardin.

On pourrait ainsi dire que le contexte de l'énoncé l'emporte sur la forme du verbe dans les deux premiers stades. Comme les exemples (1) à (3) l'illustrent, les apprenants se trouvent sous une double dépendance : premièrement les énoncés doivent être construits avec un soin particulier au niveau de l'ancrage temporel et de l'ordre de présentation des événements et deuxièmement les apprenants sont dépendants de la coopération de l'interlocuteur notamment au niveau de la co-construction mais aussi au niveau des compétences pragmatiques d'interprétation.

Le passage progressif à un stade dans lequel le verbe est produit dans des formes finies (FUIO) est caractérisé par le besoin de l'apprenant d'exprimer les différentes relations temporelles entre le temps des événements et celui de la narration de manière plus nuancée et plus indépendamment de la structure syntaxique et interactionnelle (Perdue, Benazzo et Guiliano, 2002, p. 861 ; Klein, 1989, pp. 145 ss).

Cette approche centre le développement de la morphologie verbale au cœur de l'activité langagière, à savoir la communication. Les besoins communicationnels des apprenants peuvent ainsi être vus comme moteur de développement, le verbe passant de la fonction de contenu lexical à une fonction de structuration nuancée du discours.

### 2.3. Fréquence dans l'input

Si les perspectives développementales permettent de situer les formes du type *je parle* sur un itinéraire acquisitionnel et de montrer que la principale fonction du verbe exprimé est d'apporter un contenu lexical, une théorie expliquant pourquoi certaines formes et non d'autres sont justement choisies par les apprenants est nécessaire. Pour cela j'utiliserai ici une

approche basée sur l'usage de la langue (*usage based*) faisant le lien entre la production des apprenants et la fréquence dans l'input.

Selon Bybee (1991), les premières formes verbales à être utilisées par les apprenants sont les formes qui sont sémantiquement peu marquées tout en étant fréquentes. Il s'agit d'une (ou plusieurs) forme(s) de base par verbe sur laquelle les apprenants vont construire les autres formes du paradigme. Ainsi, selon elle, le processus d'acquisition d'une langue est lié à la fois aux stratégies cognitives des apprenants et à la configuration de l'input auquel ils sont exposés.

Les effets de fréquence sur l'interlangue des apprenants sont également soulignés par les tenants d'une approche connexionniste, notamment N.Ellis (2002), qui propose que l'acquisition soit étroitement liée aux probabilités d'occurrence mettant en relation la correspondance forme / fonction. Les apprenants débutants seraient sensibles à la fréquence aussi bien pour les verbes réguliers qu'irréguliers.

Pour ce qui est des formes de base proposées par Bybee, on peut penser qu'il y a au moins deux possibilités pour le français : l'infinitif et le présent. L'infinitif est en effet une forme dénuée de marque de personne, nombre, temps et aspect (Riegel *et al.*, 1994, p. 333) ; il s'agit de la forme « la plus faiblement déterminée » (Weinrich, 1989, p. 186). C'est la raison pour laquelle cette forme est utilisée comme forme de citation, ce qui la rend extrêmement fréquente, notamment dans les ouvrages de référence, comme les manuels et dictionnaires. La forme de l'infinitif pourrait donc être particulièrement saillante, notamment pour les apprenants (guidés) qui utilisent beaucoup le dictionnaire. De plus l'infinitif est souvent associé à un verbe conjugué comme dans *je veux lire ce livre* et il est alors « le plus souvent l'élément le plus important pour le sens du texte. » (Weinrich, 1989, p. 189).

Le présent est également peu marqué au niveau sémantique, puisqu'il ne porte pas de marque temporelle (Riegel *et al.*, 1994, p. 298). Il est particulièrement fréquent pour les verbes de modalité (*savoir, pouvoir, falloir* etc.) ainsi que pour les verbes à fonction modale comme *penser, aimer, préférer* etc. Ces verbes sont sémantiquement réduits par rapport aux verbes lexicaux, « ils ont presque le statut de morphèmes verbaux » (Weinrich, 1989, p. 197). On pourrait donc s'attendre à ce que ces verbes soient utilisés comme forme de base par les apprenants en raison de leur fréquence dans l'input et de leur fréquence à une forme du présent.

### 3. Cadre d'analyse

Dans cette étude pilote, l'analyse de la production verbale de l'input et des formes du type *je parle* des apprenants a été faite à partir des catégories sémantiques proposées par Vendler (1957). Un tel cadre d'analyse permet de tenir compte des possibles stratégies cognitives des apprenants par le biais du principe des tendances distributionnelles (*Distributional Bias*, Andersen, 1993) qui permet de faire des hypothèses sur la production des apprenants à partir de la distribution des formes verbales dans l'input. Même si cette étude ne présentera pas de données permettant de voir un développement de la production verbale, le corpus étant essentiellement transversal, ce cadre d'analyse en offre néanmoins la possibilité.

La classification en catégories sémantiques repose sur l'aspect lexical inhérent des prédications verbales, qui tient compte de la production du verbe dans son contexte (Andersen, 2002, p. 3). Le classement des prédications verbales se fait essentiellement à partir des trois dimensions suivantes : ±dynamique, ±duratif et ±télique (Andersen, 2002, p. 2 ; Bardovi-Harlig, 2000, p. 216). Le tableau 1 ci-dessous présente la combinaison de ces traits pour chacune des catégories utilisées.

**Tableau 1 : Les catégories sémantiques (Vendler, 1957, Andersen, 1991, 1993, 2002)**

Catégorie	État	Activité	Accomplissement (événement télique)	Achèvement (événement ponctuel)
Abréviation	ETA	ACT	ACC	ACH
Exemples	<i>vouloir, savoir, aimer, habiter, verbes modaux</i>	<i>marcher, courir, parler, lire, manger</i>	<i>écrire une lettre, construire une maison</i>	<i>casser, tomber, reconnaître qn, partir</i>
±télique (Andersen, 2002, p. 80)	“States have no natural beginning or end points and exist without any input of energy until something changes the state.”  atélique	“Processes (also called ‘activities’) have arbitrary beginning and end points and require constant input of energy to occur.”  atélique	“Events have a natural end point.” “Other events consist of a period of an activity-like duration leading up to a natural endpoint (e.g. <i>write a letter</i> ).”  télique	“Events have a natural end point.” “Some events are momentary in that the beginning and end point are one and the same (e.g. <i>break</i> ) and are called punctual events or achievements.”  télique
± dynamique	- dynamique ( <i>statique</i> )	+ dynamique	+ dynamique	+ dynamique
± durée	+ durée	+ durée	+ durée	- durée ( <i>ponctuel</i> )

Les hypothèses développées à partir de ce cadre s'appuient donc sur un certain nombre de principes cognitifs proposés notamment par Andersen (1993). Le principe des *tendances distributionnelles* fait le lien entre l'aspect inhérent des verbes et les choix aspectuels préférentiels des locuteurs natifs. Les apprenants simplifieraient ensuite ces tendances en appliquant un principe de *correspondance univoque* (*one-to-one principle*), selon lequel ils choisissent une forme invariable par sens. Les apprenants s'appuieraient ainsi sur la répartition de l'input entre un certain nombre de catégories (existantes ou émergentes), et sur la fréquence avec laquelle une certaine fonction est réalisée par une certaine forme. Le principe des tendances distributionnelles se définit comme ci-dessous et le tableau 2 en donne une illustration.

If both X and Y can occur in the same environments A and B, but a bias in the distribution of X and Y makes it appear that X only occurs in environment A and Y only occurs in environment B, when you acquire X and Y, restrict X to environment A and Y to B. (Ellis, 1994, p. 380)

**Tableau 2: Principe des tendances distributionnelles**

	Contexte A	Contexte B
	<i>forme X</i> et forme Y	forme X et <i>forme Y</i>
exemples locuteurs natifs	<i>elle habite</i> / elle a habité	il casse / <i>il a cassé</i>
exemples interlangue	elle habite *elle a habite	il a cassé *il cassE

**Légende :** la forme en italique est la forme choisie selon le principe des tendances distributionnelles.

Ces tendances distributionnelles, combinées aux catégories sémantiques comme contexte, ont donné naissance à ce que l'on appelle *l'hypothèse de l'aspect*, qui prédit un itinéraire acquisitionnel pour la morphologie du passé.

L'étude présentée ici n'est pas consacrée au développement de la morphologie du passé – même si elle tiendra compte des contextes du passé –, mais elle utilise néanmoins ce cadre d'analyse. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, certains verbes sont plus fréquents au présent et d'autres à l'infinitif dans la langue. Ceci implique que certains verbes sont plus fréquents à une forme courte et d'autres à une forme du type *parlE*. Les deux formes pourraient servir de base pour les apprenants en raison de leur faible détermination sémantique. Le principe des tendances distributionnelles postulant un processus cognitif faisant le lien entre l'input et la production des apprenants, il peut être intéressant de voir a) si l'on trouve une distribution des formes courtes et celles finissant en *-E*, le présent et l'infinitif, dans l'input et b) si cette distribution se reflète dans la production des apprenants.

La principale difficulté avec ce cadre d'analyse est celle du classement des prédications verbales. Les formes verbales ont été codées directement dans le texte, donc simultanément à la lecture de la transcription des conversations. Ce classement a ensuite été vérifié à l'aide des tests proposés par Robison (1995) ainsi que la liste établie par Kihlstedt (1998), mais il reste malgré tout relativement intuitif étant donné que l'aspect inhérent d'un verbe est étroitement lié au contexte dans lequel il est produit. Comme nous l'avons vu ce contexte joue un rôle particulièrement important pour les apprenants débutants.

## **4. Corpus**

### *4.1. Apprenants*

Le corpus est constitué de 20 apprenants adultes suivant des cours du soir de français avec l'auteur de l'article. Ils ont été interviewés pendant environ 10 à 15 minutes. Quelques apprenants ont été enregistrés plusieurs fois (une fois par semestre) durant 20 à 30 minutes. Le corpus compte au total 25 conversations, transcrites et codées à l'aide du logiciel CLAN<sup>1</sup> (MacWhinney, 2000). Environ la moitié des apprenants ont appris le français à l'école dans leur jeunesse, l'autre moitié a commencé dans le cadre de ces cours. Les plus débutants ont un semestre de français derrière eux (un peu plus de 24h de cours) et les plus avancés quatre semestres (un peu plus de 96 heures). Tous les apprenants ont le suédois comme L1, sauf une qui a le norvégien, et ils ont tous l'anglais comme L2. La plupart savent également l'allemand.

Lors de la première série d'interviews, les apprenants ont su à l'avance qu'ils devraient se présenter et parler de leurs loisirs. Ils ont tous déjà eu ce genre de conversations en classe. Avec la plupart nous avons aussi parlé de la France et du français. Pour les apprenants ayant eu une deuxième et troisième interview, le cadre de discussion était plus libre, ceux ayant plus de difficultés ont notamment pu choisir de parler à partir d'une image représentant une personne.

### *4.2. Input*

Dans cette étude, le terme d'input fait référence aux énoncés produits par l'intervieweuse du corpus. Celle-ci est locutrice native du français et l'enseignante des apprenants du corpus. Cet input n'est qu'une partie de l'input auquel les apprenants sont exposés, tous ayant accès à un usage natif de la langue lors de leurs séjours en pays

---

<sup>1</sup> Disponible sur le net : <http://childes.psy.cmu.edu/clan/>

francophone ou par les médias. Tous ont également accès à la langue utilisée par leurs collègues apprenants. Les raisons pour lesquelles les données de l'intervieweuse du corpus sont analysées ici sont les suivantes :

- L'intervieweuse étant aussi l'enseignante des apprenants, le contact avec sa manière de parler est régulier, dans la durée et probablement chargée d'un certain lien affectif. En ce sens l'input apporté par l'intervieweuse pourrait avoir un certain poids.
- Une deuxième raison pour l'analyse de la production verbale de l'intervieweuse est que sa manière de converser lors des interviews reflète assez bien sa manière de converser en classe. Il est ainsi possible de calculer la fréquence de certaines prédications verbales et par là même la possible fréquence des réponses entendues en classe, qui renforcent ou atténuent la fréquence de certaines données de l'input.

La production de l'intervieweuse sera analysée dans la section suivante. Cette analyse permettra de formuler quelques hypothèses qui seront vérifiées dans la section sur la production des apprenants.

## **5. Production de l'intervieweuse**

Les données pour la production verbale de l'intervieweuse sont prises dans 7 des 25 conversations du corpus. Ces conversations sont représentatives de la production de l'intervieweuse dans la plupart des conversations enregistrées. Dans cet article seuls les verbes en *-er* seront présentés et l'analyse se fera sur la production des formes verbales dans les contextes du présent, du passé composé - le corpus ne comportant pas de verbes en *-er* à l'imparfait - et de l'infinitif. Les occurrences du futur proche ont été incluses dans celles de l'infinitif. L'objectif de cette section étant d'observer la fréquence des verbes en *-er* dans leur forme longue en *-E* versus les formes courtes en *-e/-es/-ent* chez l'intervieweuse, la seule occurrence d'un verbe à la première personne du pluriel en *-ons* n'a pas été prise en compte.

Le tableau 3 ci-dessous présente la somme des occurrences pour chaque catégorie ainsi que le nombre d'occurrences des verbes réguliers en *-er*.

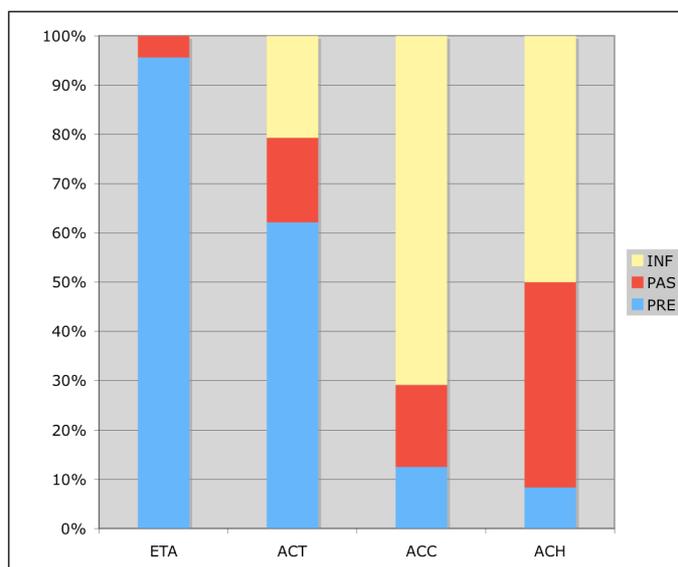
**Tableau 3 : Présentation des données de l'intervieweuse**

	ETA	ACT	ACC	ACH
$\Sigma$ occurrences	165	155	75	18
$\Sigma$ occurrences verbes en <i>-er</i>	46	111	24	12
Exemples de verbes en <i>-er</i>	<i>aimer, habiter, préférer</i>	<i>écouter, étudier, jouer, manger, parler, regarder, travailler, voyager</i>	<i>déménager, gagner, améliorer, se présenter</i>	<i>commencer, demander, goûter</i>

Les verbes d'état ne contiennent que peu de verbes en *-er* différents contrairement aux verbes d'activité. Les catégories des verbes d'accomplissement et d'achèvement ne contiennent que peu d'occurrences et chaque verbe en *-er* n'est produit qu'une ou deux fois.

Dans (4), on trouvera quelques énoncés fréquents de l'intervieweuse. La proportion de formes de verbes en *-er* produites au présent, au passé composé et à l'infinitif par l'intervieweuse est présentée dans la figure 1 ci-après.

- (4) Est-ce que vous êtes d'accord de vous *présenter* ?  
 Qu'est-ce que *vous aimez* faire quand vous êtes libre ?  
 Qu'est-ce que *vous aimez* lire ?  
*Vous parlez* beaucoup le français ... ?



**Figure 1 : Répartition des verbes en *-er* au présent, passé et à l'infinitif – Intervieweuse**

La catégorie des verbes d'état contient la plus grande proportion de verbes en *-er* produits au présent (96 %) et il n'y a aucune occurrence de verbe en *-er* à l'infinitif. Pour les verbes d'activité, on peut voir que le présent est également le contexte le plus fréquent (62 %) mais on trouve aussi quelques verbes produits au passé et à l'infinitif. La catégorie des verbes d'accomplissement contient le plus haut pourcentage de verbes en *-er* à l'infinitif (71 %) et

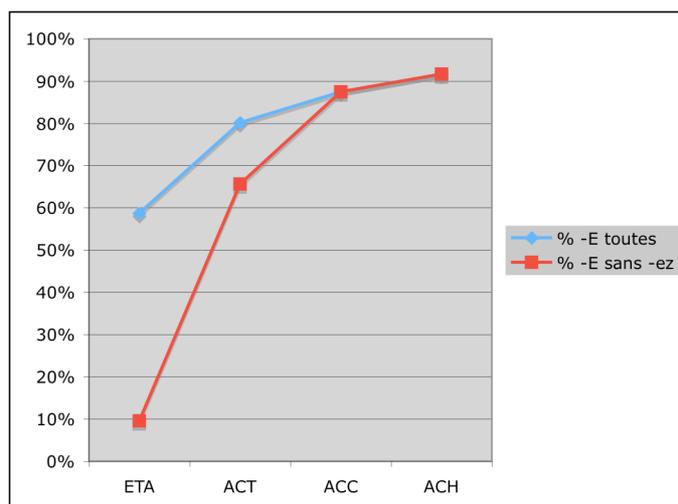
quelques formes au passé et au présent. Pour les verbes d'achèvement, on trouve presque autant de contextes pour l'infinitif (50 %) que pour le passé (42 %) et il n'y a qu'une seule occurrence du présent.

Le présent est donc plus fréquent dans les catégories des verbes d'état et d'activité alors que l'infinitif l'est pour les verbes d'accomplissement et d'achèvement. Ceci nous permet de formuler les hypothèses suivantes :

1) Si les apprenants sont sensibles à cette répartition, comme le suggère le principe des tendances distributionnelles, on devrait observer une plus grande proportion de verbes corrects au présent pour les verbes d'état et d'activité et une plus grande proportion de verbes corrects à l'infinitif pour les verbes d'accomplissement et d'achèvement.

2) Pour les deux catégories, accomplissement et achèvement, on pourrait aussi s'attendre à une proportion de formes en *-E* plus élevée que dans les deux premières, le pourcentage d'occurrences se terminant par un son en *-E* (*-er*, *-é*) montant jusqu'à 90 % dans l'input.

La répartition des sons finaux en *-E* des occurrences verbales de l'intervieweuse est présentée dans la figure 2 ci-dessous<sup>2</sup>. La courbe claire contient toutes les formes verbales à l'infinitif, au passé et au présent se terminant en *-E*, alors que les formes du vouvoiement, la 2<sup>e</sup> pluriel du présent en *-ez*, ont été ôtées du calcul pour la courbe plus foncée<sup>3</sup> afin d'avoir la possibilité d'isoler cet élément. Le calcul a donc été fait sur la somme des formes en *-E* et des formes courtes en *-e/-ent* du présent (il n'y a pas d'occurrences de la deuxième du singulier).



**Figure 2 : Répartition des finales en *-E* des verbes en *-er* – Intervieweuse**

<sup>2</sup> Comme on l'a vu, les finales en *-E* correspondent à toutes les formes verbales se terminant par un son /e/ ou /ɛ/ (*-er*, *-é*, *-ais/t/nt* et *-ez*).

<sup>3</sup> Cette opération réduit donc aussi la proportion de formes au présent, en particulier pour les verbes d'activité où l'on a 42 formes en *-E* + 45 formes en *-ez* du présent.

La courbe claire contenant toutes les finales en *-E* permet de voir que celles-ci sont fréquentes dans toutes les catégories, même si la catégorie des verbes d'état en contient le moins, avec 59 %. Sans les formes du vouvoiement, la proportion de formes se terminant en *-E* chute à 10 % pour ces verbes. On peut également observer une différence entre les deux courbes pour les verbes d'activité, alors qu'il n'y a pas de différence pour les verbes d'accomplissement et d'achèvement, ces catégories ne contenant pas d'occurrences du vouvoiement pour les verbes en *-er*.

La question qui se pose alors est de savoir comment les apprenants perçoivent les formes du vouvoiement. Un regard sur la production des verbes irréguliers permet de constater que les apprenants sont exposés à un input massif de formes de la deuxième du pluriel alors qu'on ne trouve aucune forme du type *je lisE* dans le corpus à l'exception de l'énoncé ci-dessous, qui pourrait pourtant aussi être un imparfait.

- (5) \*INT: pourquoi est ce que *vous voulez* apprendre le français, étudier le français?  
\*JEA: *je vouLE* étudier français pour euh # pour un peu [/] un peu [/] parler un peu en France.

À la différence de verbes irréguliers, en raison de son homophonie avec l'infinitif, la forme de la 2<sup>e</sup> pluriel du présent des verbes réguliers en *-er* pourrait renforcer l'utilisation de formes en *-E*. Les verbes d'état étant néanmoins un peu moins fréquents dans une forme se terminant en *-E* que les autres verbes et particulièrement fréquents au présent, on pourrait s'attendre à ce que les apprenants répartissent les verbes entre les verbes d'état, à la forme courte, versus les verbes dynamiques à une forme du type *parlE*. Cette troisième hypothèse prédit donc une répartition différente des formes que les deux premières.

## 6. Production des apprenants

Cette section présente la production des verbes en *-er* chez les apprenants. La formule *je m'appelle* et les prises directes de l'intervieweuse (sans aucun changement) n'ont pas été comptées. Lorsque l'apprenant a produit deux formes verbales de suite, seule la deuxième a été comptée<sup>4</sup>. Les formes de la 1<sup>ère</sup> du pluriel en *-ons* entrent dans le calcul étant donné que l'on trouve aussi des formes en *-E* pour cette fonction. Le nombre d'occurrences pour chaque catégorie sémantique est présenté dans le tableau 4.

---

<sup>4</sup> Les répétitions sont signalées par les symboles [/] – répétition sans changement ou [//] – répétition avec changement. La forme verbale entre < > précédant les parenthèses carrées n'a pas été comptée.

**Tableau 4 : Présentation des données des apprenants**

<i>occurrences</i>	ETA	ACT	ACC	ACH	$\Sigma$
$\Sigma$ formes verbales	490	317	98	49	954
$\Sigma$ formes verbes <i>-er</i>	138	233	22	25	418
Nombre de verbes en <i>-er</i> différents	9	31	13	11	
Exemples de verbes	<i>adorer, aimer, penser, habiter,</i>	<i>étudier, jouer, manger, parler, regarder, travailler, visiter</i>	<i>acheter, arriver, déménager, rénover, voyager</i>	<i>commencer, demander, entrer, goûter, rencontrer</i>	
$\Sigma$ contextes PRE ( <i>-er</i> )	125	121	6	9	261
$\Sigma$ contextes PAS ( <i>-er</i> )	8	68	10	14	100
$\Sigma$ contextes INF ( <i>-er</i> )	5	44	6	2	57

**Légende** : PRE : présent ; PAS : passé ; INF : infinitif.

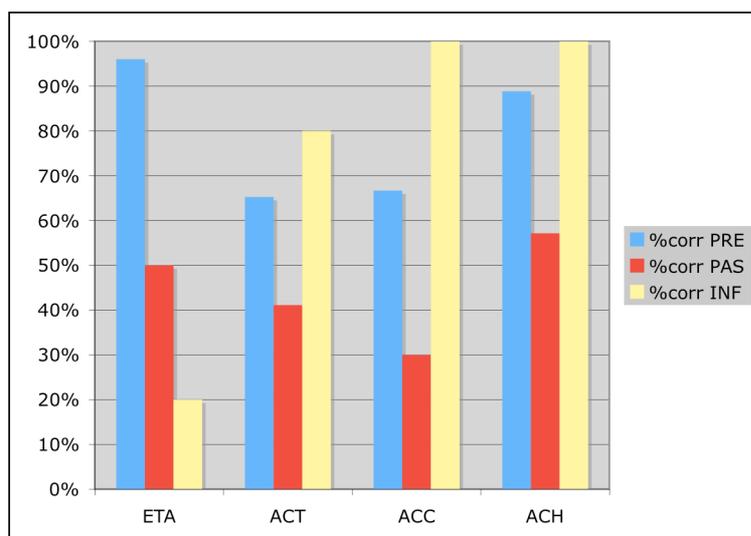
Les occurrences se répartissent de manières assez inégales entre les catégories. Les verbe d'état et d'activité contiennent un grand nombre de contextes pour le présent et les verbes d'activité contiennent de loin le plus grand nombre de formes produites. Pour les verbes d'accomplissement et d'achèvement, on a peu d'occurrences et le contexte du passé en est le contexte le plus fréquent.

### 6.1. Les formes correctes

La figure 3 ci-dessous présente le pourcentage de contextes pour le présent, le passé composé et l'infinitif<sup>5</sup> qui ont été produits correctement pour les verbes en *-er*.

- (6) *Exemple pour le présent :*  
 \*DEN: non non, non souvent, mais # je suis invitée à Poitiers cet été et +/.  
 \*DEN: +, je pense je ne pas parle anglais.
- (7) *Exemple pour le passé :*  
 \*LUC: oui , ja , et ce écrivain a entré in the publikum avec une euh euh une mantel .
- (8) *Exemple pour l'infinitif :*  
 \*CAT1: je aime faire des promenades à Paris et je aime regarder les magasins.

<sup>5</sup> Y compris les contextes du futur proche.



**Figure 3 : Production correcte du présent, du passé et de l’infinitif des verbes en *-er***

Les verbes d’état sont corrects au présent à 96 % alors que seule la moitié des contextes du passé et 1/5 des contextes de l’infinitif ont été produits correctement. Comme chez l’intervieweuse les verbes d’état sont de préférence au présent et la forme courte domine cette catégorie<sup>6</sup>.

Pour les verbes d’activité, le présent est correct à 65 % et l’infinitif monte à 80 %. Le passé n’est correct qu’à 41 %.

Pour les verbes d’accomplissement, l’infinitif est correct à 100 %, le présent à 67 % alors que le passé n’est correct qu’à 30 %.

Finalement la catégorie des verbes d’achèvement présente le plus haut pourcentage de différents contextes corrects: le présent est correct à 89 % et l’infinitif à 100 %. Le passé est le mieux réussi dans cette catégorie avec 57 % de formes correctes.

L’infinitif est donc non seulement correct pour les verbes d’accomplissement et d’achèvement, mais aussi à 80 % pour les verbes d’activité. Ces résultats nous montrent ainsi une certaine répartition verbes d’état – formes du présent correctes versus verbes dynamiques – formes correctes à l’infinitif. Bien que le présent soit fréquent pour les verbes d’activité dans l’input, c’est la catégorie dans laquelle il est le moins bien réussi par les apprenants, contrairement à ce qui avait été prédit par l’hypothèse 1. Les plus hauts pourcentages de contextes du présent produits correctement se situent dans les catégories état et achèvement.

<sup>6</sup> Au total les apprenants ne produisent que deux formes de la 2<sup>e</sup> pluriel, il s’agit de *vous parlez* et *vous marchez*, qui sont des verbes d’activité.

## 6.2. Les formes courtes

Au total, le corpus comprend 36 formes courtes à la place d'une forme longue en *-E*. On a 20 occurrences d'une forme du présent pour un passé, imparfait ou passé composé, dont 5 dans les verbes d'état, 13 dans les verbes d'activité, 1 pour les verbes d'accomplissement et 1 pour les verbes d'achèvement. Les 16 autres occurrences sont des formes courtes à la place du participe passé ou de l'infinitif. On en a 4 dans les verbes d'état et 12 dans les verbes d'activité. Les occurrences sont donc plus nombreuses dans les verbes d'activité, mais la proportion est plus élevée dans les verbes d'état, le nombre de contextes pour ces formes non-finies étant plus petit.

- (9) \*INT: mais vous n'allez pas habiter en France?  
\*JUL: peut être en quatre ans.  
\*INT: et quelle est la région que vous préférez en France?  
\*JUL: la sud.  
\*INT: le sud.  
\*JUL: euh *nous allons habite* en euh Perpignan ou euh +...
- (10) \*INT: et votre travail, vous aimez bien travailler, vous travaillez encore.  
\*PIE: je travaille beaucoup.  
\*INT: vous aimez bien, vous aimez bien votre travail.  
\*PIE: beaucoup, <j'adore> [/] *j'adore travaille* .
- (11) \*BER1: retraité oui but euh # je étudiE euh économique.  
\*INT: oui.  
\*BER1: oui, euh mais <je> [//] *j'ai travaille* dans une euh compagnie médecin.  
\*INT: ah oui de médicaments?  
\*BER1: médicaments, *pour teste* le médecin nouveau.

Il est important de souligner que les formes courtes sont parfois semblables au substantif dérivé du verbe, comme pour les verbes *travailler* ou *voyager*. Dans l'exemple (11) on pourrait avoir affaire à un transfert de l'anglais. Le même apprenant produit aussi la forme *tu travaille* qui signifie en fait *to travel*.

## 6.3. Les formes du type *je parle*

Les occurrences des formes du type *je parle* pour les contextes du présent et du passé chez les apprenants sont présentées dans le tableau 5 ci-dessous (cf. aussi le tableau 4 pour le nombre de contextes du présent et du passé). Les contextes de l'infinitif ont donc été ignorés ici.

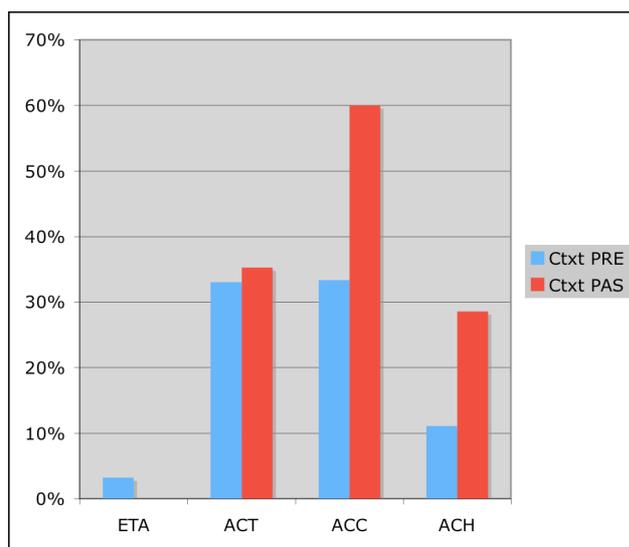
**Tableau 5 : Formes du type *je parle* dans les contextes du présent et du passé**

<i>occurrences</i>	ETA	ACT	ACC	ACH	$\Sigma$
-E pour PRE	4	40	2	1	47
-E pour PAS	0	24	6	4	34
$\Sigma$ -E	4	64	8	5	81

**Légende** : PRE : présent ; PAS : passé ; -E : formes du type *je parle*.

Au total, 81 formes en *-E* ont été produites par les apprenants. Ces formes marquent 18 % des contextes du présent (47/261 occurrences) et 34 % des contextes du passé (34/100 occurrences). Au total, ces formes sont donc plus fréquentes dans une fonction de passé que de présent. La catégorie des verbes d'activité contient le plus grand nombre de formes en *-E*, 64 occurrences, qui correspondent à 79 % de ces formes (64/81), mais il s'agit aussi de la catégorie ayant le plus grand nombre de formes verbales produites (189 occurrences).

La figure 4 ci-dessous montre le pourcentage de contextes du présent et du passé qui ont été exprimés par des formes du type *je parle* dans les différentes catégories sémantiques.



**Figure 4 : Pourcentage de formes en *-E* dans les contextes du présent et du passé**

Les 4 occurrences de formes en *-E* des verbes d'état ont été produites dans un contexte du présent, même si le dernier exemple (15) pourrait aussi être une forme du passé. Cette forme en *-E* est proprement ambiguë dans cet énoncé. Trois de ces occurrences ont été produites par le même apprenant et pour le même verbe.

- (12) \*LUC: et *je habitE* à *www*<sup>7</sup>.  
 (13) \*LUC: euh un fille et une euh <elle vont> [//] *elle euh habitE* dans *www*.  
 (14) \*LUC: oui oui , *un écrivain euh habitE* en *www*.  
 (15) \*CAT3: mais *le temps passE* trop vite et un jour *vacance est fini*, l' été est fini.

<sup>7</sup> Le symbole *www* indique une partie de l'énoncé non transcrite ici.

Les formes en *-E* des verbes d'activité se répartissent presque équitablement entre les contextes du présent et du passé avec 33 % et 35 % des contextes. Étant donné le grand nombre d'occurrences dans cette catégorie et le grand nombre de verbes en *-er*, on pourrait se demander si ce résultat serait représentatif de la production des verbes en *-er* en général ou s'il est propre à cette catégorie. Étant donné la répartition des occurrences dans ce corpus, cette question devra être posée après analyse d'autres données.

(16) *Contexte du présent*

- \*SAN: et euh ma *mon fils travaille* à banque.
- \*INT: hm.
- \*SAN: et ma sa son *sa femme travaille* avec euh www.
- \*INT: lahhh, les trucs du marché, les études de marché?
- \*SAN: oui euh *elle travaille* à www, une banque suédoise.
- \*SAN: mais *ma fille travaille* à www.
- \*INT: ah bon.
- \*SAN: et ils habitent à une maison très merveilleuse.

(17) *Contexte du passé composé*

- \*INT: vous êtes allée au restaurant ou?
- \*CAR2: euh il euh *mangE*.
- \*CAR2: *mangE* à le restaurant.

(18) *Contexte de l'imparfait (SAN parle de son défunt mari)*

- \*SAN: et *il travaille* beaucoup euh dans Amérique , Africa , Japon .

Pour les verbes d'accomplissement, d'ailleurs peu nombreux, les formes en *-E* correspondent à la moitié des occurrences (8/16), ce qui est le pourcentage le plus haut de formes en *-E* dans une catégorie. Ces formes en *-E* expriment une fonction du passé dans 60 % des cas et une fonction de présent dans un tiers des cas.

(19) *Contexte du présent*

- \*INT: et quand vous allez en France, vous parlez français aussi?
- \*SEB: euh non non.
- \*INT: non?
- \*INT: avec les les +/-.
- \*SEB: avec les oui.
- \*SEB: un peu un peu euh euh euh quand *je achetE* à la kiosque.

(20) *Contexte du passé composé*

- \*INT: ah d' accord, vous avez voyagé directement?
- \*CAR2: euh oui , *je voyagE* directement i douze heures .

Finalement pour les verbes d'achèvement, on trouve une occurrence de forme en *-E* dans un contexte pour le présent et 4 occurrences pour celui du passé.

(21) *Contexte du présent*

- \*INT: d' accord, vous faites pas de sport?
- \*PIE: bien de sport, je faire du sport.
- \*INT: quel sport?

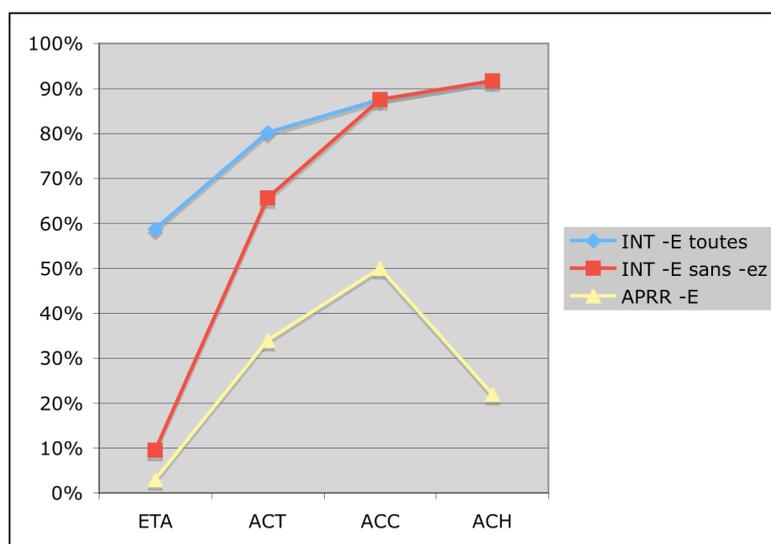
- \*PIE:        football.
- \*INT:        oui c' est juste.
- \*PIE:        euhm je regardE football euh börja.
- \*INT:        commencer.
- \*PIE:        commencE, *football commencE*.

(22) *Contexte du passé composé*

- \*JAC:        <j' ai habite euh en> [//] je ne habite en Suède pour quinze vingt ans.
- \*INT:        oui.
- \*JAC:        hm je, quand je reviens en Suède je <rencontre> [//] *rencontrE* ma femme.

En résumé, les formes en *-E* sont plus fréquentes pour les verbes dynamiques que les verbes d'état. Les formes du type *je parlE* marquent un tiers des contextes demandant une forme du présent pour les verbes d'activité et d'accomplissement mais elles marquent avant tout les contextes du passé des verbes dynamiques. L'hypothèse 2 selon laquelle on s'attend à un plus grand nombre de formes en *-E* pour les verbes d'accomplissement et d'achèvement que pour les deux autres catégories ne se vérifie donc pas. Par contre l'hypothèse 3, qui prédit une opposition verbes d'état versus verbes dynamiques semble se vérifier.

La figure 5 ci-dessous reprend la figure 2 qui présente les finales en *-E* des verbes en *-er* de l'intervieweuse complétée d'une courbe indiquant le pourcentage de formes du type *je parlE* pour chaque catégorie sémantique chez les apprenants. Ce pourcentage est calculé sur la somme des formes en *-E* divisé par la somme des contextes du présent et du passé (cf. tableaux 4 et 5).



**Figure 5 : Finales en *-E* chez l'intervieweuse et formes en *-E* chez les apprenants**

La proportion de formes du type *je parlE* est globalement plus basse que celle de finales en *-E* chez l'intervieweuse. Pour les verbes d'état, le résultat est le plus proche si on ne compte pas les formes du vouvoiement de l'intervieweuse. Pour les verbes d'activité et

d'accomplissement, on a une augmentation du pourcentage des formes sur toutes les courbes. La plus grande différence se situe au niveau des verbes d'achèvement : alors que c'est la catégorie contenant la plus grande proportion de formes en *-E* chez l'intervieweuse, c'est la catégorie des verbes dynamiques qui en contient le moins chez les apprenants. Les verbes d'état et les verbes d'achèvement se distinguent donc chacun à leur manière des deux autres catégories.

Pour compléter la comparaison entre la production de l'intervieweuse et des apprenants, le tableau 6 ci-dessous présente les formes verbales les plus fréquentes pour quelques verbes en *-er* tous contextes confondus<sup>8</sup>. Pour l'intervieweuse, le calcul a été fait à partir de la somme des formes courtes du type *parle* et de formes longues *parler*, *parlé* et pour l'une des colonnes *parlez*. Pour la colonne sans les formes en *-ez* de l'intervieweuse, ces formes ont été enlevées du calcul. Les formes considérées ont été additionnées indépendamment du contexte (présent, passé, infinitif) dans lequel elles ont été produites, donc qu'elles soient correctes ou non chez les apprenants.

**Tableau 6 : Formes de verbes les plus fréquentes de l'intervieweuse et des apprenants**

	Intervieweuse					Apprenants		
	$\Sigma$ occ	% -E	forme la plus fréquente	% -E sans -ez	forme la plus fréquente sans -ez	$\Sigma$ occ	% -E	forme la plus fréquente
ETA	87	87%	<i>aimE</i>	21%	<i>aime</i>	37	0%	<i>aime</i>
	31	29%	habite	8%		59	16%	habite
	14	21%	pense	0%		13	0%	pense
ACT	24	96%	<i>étudiE</i>	92%		22	100%	<i>étudiE</i>
	32	69%	<i>jouE</i>	33%	<i>joue</i>	15	87%	<i>jouE</i>
	50	80%	<i>parlE</i>	58%		34	42%	<i>parle</i>
	32	97%	<i>regardE</i>	88%		16	69%	<i>regardE</i>
	33	70%	<i>travailE</i>	38%	travaille	63	29%	<i>travaille</i>
	27	89%	<i>voyagE</i>	83%		16	63%	<i>voyagE</i>
ACC	2	100%	<i>achetE</i>	100%		6	83%	<i>achetE</i>
ACH	9	89%	<i>commencE</i>	89%		7	71%	<i>commencE</i>

**Légende :**  $\Sigma$ occ : sommes des occurrences des verbes sans les formes en *-ons* ; % -E : pourcentage de formes se terminant par les sons [e] et [ɛ] ; en italique les formes qui diffèrent entre l'intervieweuse et les apprenants. Dans la colonne intervieweuse sans *-ez* seules les formes différentes de la colonne précédente ont été notées.

Les verbes d'état choisis sont donc fréquents à la forme courte chez les apprenants et l'intervieweuse, sans tenir compte des formes du vouvoiement. À l'inverse, les deux verbes d'accomplissement et d'achèvement sont plus fréquents à la forme longue. C'est dans la

<sup>8</sup> Les formes marquées avec *-ons* de la première du pluriel n'entrent pas dans les calculs.

catégorie des verbes d'activité qu'on rencontre le plus de variation<sup>9</sup>. Chez l'intervieweuse tous les verbes sont fréquents à la forme longue avec le vouvoiement mais les verbes *jouer* et *travailler* sont plus fréquents à la forme courte sans les *-ez*. Chez les apprenants, les verbes *parler* et *travailler* sont plus fréquents à la forme courte alors que les autres verbes le sont à la forme longue.

La forme la plus fréquente est la même chez l'intervieweuse et les apprenants pour les verbes *étudier*, *regarder* et *voyager*. On a par contre une différence pour les verbes *jouer*, *parler* et *travailler*. Pour le verbe *jouer* la forme des apprenants est la même que celle avec les *-ez* de l'intervieweuse alors que pour le verbe *travailler* c'est la forme sans les *-ez* que l'on trouve chez les apprenants. Comme on l'a déjà vu, l'influence du substantif *travail* pourrait ici avoir une influence. Ce verbe est produit 6 fois à la forme courte à la place d'une forme non-finie. D'un autre côté, le verbe *travailler* ainsi que le verbe *parler* sont les verbes les plus proches d'une répartition équitable entre les formes longues et courtes sans les *-ez* chez l'intervieweuse. Cette proximité des 50 % se retrouve pour le verbe *parler* chez les apprenants, mais pas pour le verbe *travailler*.

Ce tableau montre donc à la fois des similarités et des différences entre la production des verbes en *-er* chez l'intervieweuse et les apprenants. Les données sont néanmoins trop peu nombreuses pour pouvoir les interpréter.

## 7. Synthèse et discussion

L'objectif de l'étude pilote présentée dans cet article était de voir si la production des verbes en *-er* dans l'input pouvait renforcer la production de formes du type *je parle* par les apprenants. La question posée était celle de savoir si la répartition des formes verbales dans l'input se reflète dans la production des apprenants, notamment lorsqu'ils souhaitent exprimer un certain contenu lexical à l'aide du verbe, sans en maîtriser la morphologie.

L'analyse de la production de l'intervieweuse du corpus – l'input – a permis de souligner les éléments suivants :

- La répartition des verbes en *-er* produits au présent, au passé composé et à l'infinitif a mis en évidence chez l'intervieweuse que le présent était plus fréquent pour les verbes d'état et d'activité que pour les deux autres catégories, dans lesquelles l'infinitif était particulièrement fréquent.

---

<sup>9</sup> Pour mémoire c'est aussi la catégorie qui contient le plus de verbes en *-er* différents.

- Une analyse de la proportion de formes verbales se terminant par un son en *-E*, chez l'intervieweuse, a montré que les verbes d'état étaient moins, voire peu, fréquents à une forme en *-E* contrairement aux verbes dynamiques.

L'analyse de la production des apprenants a montré les éléments suivants :

- Les verbes d'état sont plus souvent corrects au présent que les verbes dynamiques. Ces derniers sont par contre plus souvent corrects à l'infinitif, en particulier les verbes d'accomplissement et d'achèvement.
- L'analyse des occurrences de formes du type *je parle* a montré qu'elles étaient plus fréquentes avec les verbes dynamiques qu'avec les verbes d'état. Elles marquent un tiers des contextes pour le présent des verbes d'activité et d'accomplissement mais, de manière générale, elles sont avant tout fréquentes dans les contextes du passé.

La comparaison entre les données de l'intervieweuse et des apprenants a permis de faire les observations suivantes :

- Les apprenants ont moins produit de formes du type *je parle* que l'intervieweuse des formes verbales se terminant en *-E*. Les courbes ont néanmoins montré une forme similaire, sauf pour les verbes d'achèvement.
- La comparaison de quelques verbes dans leur forme la plus fréquente chez l'intervieweuse et les apprenants a montré une bonne correspondance pour les verbes d'état, d'accomplissement et d'achèvement. Elle a par contre mis en évidence une certaine variation pour les verbes d'activité aussi bien chez l'intervieweuse que chez les apprenants que comparés entre eux. Étant donné que la catégorie des verbes d'activité contient le plus d'occurrences et de verbes en *-er* différents, cette variation pourrait être due à ce fait.

Ces analyses des verbes en *-er* à partir des catégories sémantiques ont donc pu montrer que les apprenants débutants du français langue étrangère pourraient suivre la distribution des formes des verbes statiques versus dynamiques. Les verbes d'état sont extrêmement fréquents au présent dans l'input et, si l'on ne tient pas compte de la forme du vouvoiement, à la forme courte. La production des apprenants a montré que les verbes d'état étaient corrects au présent et que le passé et l'infinitif étaient eux aussi réalisés par une forme du présent. Les verbes dynamiques sont par contre plus souvent corrects à l'infinitif qu'au présent. Les formes du

type *je parlE* expriment jusqu'à un tiers des contextes pour les formes du présent de ces catégories.

Ces résultats doivent bien sûr être considérés avec beaucoup de réserve étant donné qu'ils sont basés sur le matériel d'une étude pilote. Les formes du type *je parlE* pourraient en effet être le fruit d'une difficulté de prononciation. Le rapport graphème / phonème étant plus étroit en suédois qu'en français, les apprenants suédophones pourraient avoir tendance à prononcer le /e/ muet final des verbes en *-er* au présent. La première langue étrangère des apprenants, l'anglais, pourrait aussi avoir une influence, puisque la plupart des formes du présent et celle de l'infinitif se ressemblent au niveau de la prononciation. Les apprenants pourraient ainsi choisir la même forme pour le présent et l'infinitif.

L'étude pilote doit être complétée par un plus grand nombre de données, y compris l'analyse des verbes irréguliers, aussi bien au niveau de l'input que de la production des apprenants. Une étude à partir d'autres corpus d'apprenants et de bases de données du français oral permettra de mieux préciser les hypothèses sur le possible rôle de l'input et des catégories sémantiques dans le processus d'acquisition des verbes afin de pouvoir développer de tests plus expérimentaux.

## Bibliographie

Andersen, R.W. (1991) : Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition, in : Huebner & Ferguson (éd.) : *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. John Benjamins, Amsterdam, pp.305-324.

Andersen, R.W. (1993) : Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems, in : Hyltenstam & Viberg (éd.) : *Progression and regression in language. Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 309-339.

Andersen, R.W. (2002) : The dimensions of pastness, in : Salaberry & Shirai (éd.) : *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 79-105.

Atutxa A. (2001) : Telicity : a Lexical Feature or a Derived Concept ? *University of Maryland Working Papers in Linguistics*, 11, pp. 22-44.

Bardovi-Harlig, K. (2000) : Tense and Aspect in Second Language Acquisition : Form, Meaning, and Use. *Language Learning*, 50, supplément 1.

Bardovi-Harlig, K. (2002) : Analyzing aspect, in : Salaberry & Shirai (éd.) : *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 129-154.

Bartning, I. & S. Schlyter (2004) : Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14, pp. 281-299.

Bergström, A. (1997) : L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *AILE* 9, pp. 51-82.

Bonnotte, I., A. Kaifer, M. Fayol, I. Idiazabal- Gorrochategui (1993) : Rôle des types de procès et du co-texte dans l'emploi des formes verbales de la narration. Etude de productions d'adultes en français, en castillan et en basque. *Langue Française*, 97, pp. 81-101.

Bonnotte, I. & M. Fayol (2001) : Gestion des relations sémantiques entre locutions temporelles, types de procès et temps grammaticaux. Etude développementale en production et compréhension, in : Cordier, François & Victorri (éd) : *Syntaxe et Sémantique 2 : Sémantique du lexique verbal*. Presses Universitaires de Caen, Caen, pp. 179-201.

Bybee, J. (1991) : Natural morphology: the organization of paradigms and language acquisition, in : Huebner & Ferguson (éd.) : *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 67-91.

Ellis, N. C. (2002) : Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143-188.

Ellis R. (1994) : *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

Granget, C. (2005) : La désambiguïsation des formes verbales en [e] dans les récits oraux d'apprenants germanophones du français, in : Granfeldt & Schlyter (éd) : *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle: Actes du "Festival de la morphologie", mars 2005 à Lund*, PERLES, 20, Institut d'Études Romanes, Université de Lund, Lund, pp. 17-34<sup>10</sup>.

Kihlstedt, M. (1998) : *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Cahiers de la Recherche 6, Département de français et d'italien, Stockholm.

Klein, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin, Paris.

Klein, W. & C. Perdue (1992) : *Utterance Structure. Developing grammars again*. John Benjamins, Amsterdam.

MacWhinney, B. (2000) : *The CHILDES project : Tools for analyzing talk*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Perdue, C., S. Benazzo & P. Guiliano (2002) : When finiteness gets marked: the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition. *Linguistics*, 40-4, pp. 849-890.

Prévost, P. (2004) : Morphological variation in early adult second language French. A cross-sectional study, *EUROSLA Yearbook*, 4, pp. 147-175.

Riegel, M., J.-C. Pellat, R. Rioul (1994) : *Grammaire méthodique du français*. PUF, Paris.

Robison, R.E. (1995) : The Aspect Hypothesis Revisited : A Cross-Sectional Study of Tense and Aspect Marking in Interlanguage. *Applied Linguistics*, 16-3, pp. 344-370.

Thomas, A. (2005) : Formes ambiguës en -E: input et catégories sémantiques, in : Granfeldt & Schlyter (éd) : *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle: Actes du "Festival de la morphologie", mars 2005 à Lund*, PERLES, 20, Institut d'Études Romanes, Université de Lund, Lund, pp. 35-50<sup>11</sup>.

Vendler, Z. (1957) : Verbs and Times. *Psychological Review*, 66, pp. 143-60.

Weinrich, H. (1989) : *Grammaire textuelle du français*. Didier, Paris.

---

<sup>10</sup> Disponible sur <http://www.rom.lu.se/durs/morph.pdf>

<sup>11</sup> Disponible sur <http://www.rom.lu.se/durs/morph.pdf>