

STAGES OF DEVELOPMENT IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Raluca Elena Buburuzan Colțuneac
PhD Student, "Ștefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: There are linguistic phenomena that are present in several productions, as well as others that appear exclusively in the production of a particular learner. The various linguistic phenomena allowed us to determine the stage of development of a particular learner at a given moment and to distinguish between the different stages of the process of acquiring verb forms in French as a foreign language. Considering didactic discourse as a discourse intended for all forms of instruction and education, aimed at achieving the objectives of the educational process, we believe that the teacher is capable of choosing the appropriate discursive strategies that will guide the learner toward knowledge. Thus, student-centered learning, as a logic for formulating discourse, requires the use of a range of assessment forms that will guide the student toward the development of the skills the teacher wishes to develop, as well as toward the speech acts and semantic manifestations that will make their acquisition possible. Didactic discourse represents an essential component of the educational process and encompasses teaching, learning and assessment. The academic success of students is conditioned, among other things, by the structure of didactic discourse, which must be adapted to the educational objectives, the context and the needs of the students.

Keywords: didactic discourse, stage of development, skills, linguistic phenomena, process of acquiring

Les exigences actuelles dans le domaine de l'éducation sont l'orientation de l'éducation sur les compétences et la formation des élèves en tant que personnalités actives, conscientes et responsables. L'élève peut modeler son propre parcours de développement intellectuel et professionnel. Le lien du domaine de l'éducation avec celui de l'emploi peut contribuer au développement d'une société durable et compétitive.

L'enseignant a un rôle important dans la formation de la personnalité des apprenants. Pour une évaluation aussi réelle que possible, les activités qu'il leur propose à faire pendant le cours de langue doivent résonner avec leur vie intérieure qui est plus riche qu'on ne le trouve dans les livres. Le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française doit être une forme accessible et agréable d'apprentissage, qui revient à dire une participation qui stimule à la fois l'initiative et la créativité des apprenants.

L'élève doit posséder non seulement des compétences et des connaissances, mais il doit pouvoir les appliquer au cours de la vie. Nous soulignons dans ce contexte le rôle du Conseil européen, qui, lors de la réunion de Lisbonne en 2000, a décidé d'élaborer un Cadre Européen qui a défini de nouvelles compétences de base pour l'apprentissage tout au long de la vie. Le cadre de référence européen définit huit compétences clés qui combinent les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires au développement personnel, pour la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'accès au marché du travail.

Parmi celles-ci nous mentionnons : la communication en langues étrangères, les compétences et aptitudes mathématiques, les compétences scientifiques et techniques, les compétences numériques, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'entreprise et apprendre à apprendre. L'interdisciplinarité résulte du processus de combinaison et d'intégration de différentes disciplines, avec leurs méthodologies et hypothèses de travail. La personnalité de l'élève se formera à travers le développement de compétences : intellectuelles, émotionnelles, sociales, esthétiques et physiques.

La perspective privilégiée actuellement dans l'enseignement des langues étrangères est de type « actionnel » où l'apprenant est vu comme « un acteur social » ayant à accomplir des

tâches dans le cadre de la société où il vit et où la langue de communication est, à un moment donné, telle ou telle langue étrangère pour lui. La perspective actionnelle utilise les ressources cognitives, affectives et volitives de l'apprenant, ainsi que l'ensemble des capacités antérieurement acquises par lui dans sa langue maternelle pour communiquer langagièrement. L'apprenant de langues étrangères doit développer ses aptitudes tant en compréhension orale et en compréhension écrite, qu'en production orale et écrite.

Tout enseignant sait que la classe d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est appréciée de deux manières différentes : comme « salle de classe », autrement dit « l'espace physique » qui peut être plus ou moins équipé, où on peut trouver des chaises pour les apprenants, une table pour l'enseignant, un tableau noir ou blanc, des ordinateurs, un vidéoprojecteur, etc. D'autre part, la classe de langue est « le lieu d'interaction » qui relève de la méthodologie de référence, de la classe de conversation traditionnelle, des jeux de rôle ou des simulations, des approches communicatives jusqu'aux pratiques interactionnelles souhaitées par la perspective actionnelle.

Le discours didactique représente une composante essentielle du processus éducatif et englobe l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. La réussite scolaire des élèves est conditionnée, entre autres, par la structure du discours didactique, qui doit être adaptée aux objectifs éducatifs, au contexte et aux besoins des élèves. Dans un contexte éducatif où l'accent est mis sur le développement de compétences actives et collaboratives, l'analyse des structures discursives devient essentielle pour améliorer les méthodes d'enseignement et créer un environnement éducatif inclusif et stimulant.

Vasile Dospinescu (1998) affirme que le discours didactique offre l'image d'une entreprise dans laquelle les connaissances ne peuvent être consommées qu'après avoir été recyclées, reconditionnées, en quelque sorte, reconditionnées, étiquetées, avec une période de garantie de qualité et une durée d'utilisation. En conséquence de cette orientation conceptuelle de l'enseignement, apprendre ne signifie pas seulement stocker des connaissances, mais aussi les traiter et les comprendre, les appliquer dans de nouveaux contextes. Considéré comme une simple exposition dans le passé, le discours didactique appartient aujourd'hui à la fois à l'enseignant et aux élèves, qui contribuent tous deux à en augmenter le contenu scientifique, à décoder la signification cognitive des messages transmis, à sélectionner et à regrouper les opinions et les théories pertinentes, qui assurent le développement intellectuel de ceux qui sont impliqués dans l'acte éducatif.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.

À partir de l'analyse d'un corpus d'enregistrements d'apprenants du français, S. Schlyter a établi six stades de développement en français langue étrangère. Il présente les phénomènes linguistiques spécifiques à chaque stade de développement en se servant des exemples du corpus Lund et du corpus InterFra en examinant de différents phénomènes linguistiques : la structuration de la phrase, le développement des formes finies et l'accord des verbes, le système temporel (temps, mode et aspect), la négation, le développement des éléments nominaux, la construction « c'est », et la subordination.

Selon S. Schlyter (2003), le stade initial se caractérise par l'utilisation de quelques noms dans des énoncés sans verbe et de quelques formules. Une structuration nominale fréquente (env. 20-40% des énoncés d'un entretien contiennent un verbe) apparaît généralement au stade initial. En ce qui concerne la négation, celle-ci consiste souvent en « non » anaphorique, c'est-à-dire comme réponse à une question. La négation « non » peut aussi apparaître après le constituant nié.

La négation apparaît fréquemment sans verbe fini et est placée directement avant le constituant nié « sous la forme *non*, *no*, *ne pas* ou *ne pas de* ». La particule de négation « pas » apparaît toujours en position postverbale. À ce stade initial, les apprenants utilisent souvent les formes verbales non-finies (infinitif) qui alternent avec des formes finies du présent. En ce qui concerne l'accord sujet-verbe, l'apprenant ne distingue pas entre les formes du verbe de la première et de la deuxième personne.

Les apprenants du stade initial utilisent des formes du présent et quelques formes du passé composé et occasionnellement des formes de l'imparfait ou du futur proche. L'élision des pronoms et des articles n'est pas maîtrisée par les apprenants du stade initial. L'article est présent « dans environ 80% des cas » et l'accord en genre est correct dans « environ 65% (+/- 10%) des cas ». Selon I. Bartning et S. Schlyter (2004 : 295), les apprenants du stade initial utilisent les connecteurs « et », « mais » et « puis ».

L'interlangue de l'apprenant du stade post-initial se caractérise par la présence de quelques phénomènes grammaticaux. Les énoncés sans verbes sont devenus rares et on trouve des constructions avec « c'est ». L'apprenant utilise encore la négation « ne » placée avant le constituant nié. Les cas où la négation apparaît après « c'est » deviennent très fréquents. Grâce à l'utilisation de plusieurs formes verbales, la négation postverbale devient productive. La forme et la place de la négation n'est pas encore comme dans la langue cible.

Les formes verbales non-finies sont encore présentes comme au stade initial, mais les formes finies deviennent plus fréquentes. L'opposition entre la première et la deuxième personne du singulier est marquée tandis que le pluriel de troisième personne n'est pas encore marqué. À la différence de l'apprenant du stade initial, celui du stade post-initial emploie fréquemment le passé composé et occasionnellement l'imparfait sous forme de « était » ou « avait » (I. Bartning et S. Schlyter 2004).

Nous remarquons l'apparition du futur proche et des formes verbales modales (suivies d'infinitif). L'élision des pronoms et des articles n'est pas encore acquise au stade post-initial. À la différence du stade initial où le pronom d'objet n'apparaît pas, au stade post-initial le pronom d'objet apparaît dans une position postverbale. Cette position postverbale du pronom d'objet propre au stade post-initial n'apparaîtra pas au stade intermédiaire où les pronoms seront placés avant le verbe fini.

L'apprenant du stade post-initial emploie en général l'article, mais il n'utilise pas correctement l'article contracté. L'accord en genre devient plus productif à ce stade. L'apprenant utilise également quelques types de subordinations, par exemple : « parce que », « quand » et « qui ».

L'interlangue de l'apprenant du stade intermédiaire est toujours simple, mais plus systématique. Selon S. Schlyter (2003 : 25), cette interlangue « contient des surextensions et régularisation qui font qu'elle n'est pas toujours en accord avec les normes de la langue cible ». Au stade intermédiaire, les phrases sans verbes n'existent plus. La négation apparaît dans le syntagme verbal comme dans la langue cible. Les formes non-finies (infinitif) existent encore, mais leur fréquence diminue et on remarque l'utilisation des formes non-finies pour les verbes en « -re ».

L'apprenant du stade intermédiaire marque la première personne du pluriel dans la plupart des cas et il commence à distinguer entre la troisième personne du singulier et du pluriel dans environ 50% des cas. Les formes verbales « *ils prendre », « *ils prend » alternent avec la forme « ils prennent » (I. Bartning et S. Schlyter 2004).

S. Schlyter (2003) affirme que le passé composé, le futur proche et les modaux deviennent plus productifs qu'au stade post-initial. L'apprenant du stade intermédiaire utilise également l'imparfait et il commence à utiliser le futur simple. Au stade intermédiaire, l'article est éliminé tandis que les articles non-contractés existent encore. Les pronoms d'objet sont placés avant le verbe. L'accord en genre devient plus correct. L'apprenant du stade intermédiaire

utilise plusieurs moyens de subordinations : « parce que », « quand », « qui », « que », « si » et « où ». L'utilisation du subjonctif peut apparaître au stade intermédiaire.

Quelques structures spécifiques du français, à savoir : le conditionnel, le plus-que-parfait, le subjonctif apparaissent au stade avancé bas. La négation ne contient « rien », « jamais » ou « personne » et son emploi est généralement correct. À ce stade l'apprenant n'utilise pas les formes verbales non-finies (infinitif) à la place de celles finies. Selon S. Schlyter (2003), l'accord sujet-verbe devient plus productif. Au stade avancé bas, le passé composé alterne systématiquement avec l'imparfait et l'opposition avant-plan et arrière-place se met en place. Le conditionnel, le futur simple et le plus-que-parfait apparaissent occasionnellement, mais leur utilisation est encore assez incertaine tandis que l'utilisation du subjonctif est très rare.

À ce stade, l'apprenant a acquis l'élision de l'article et celle du pronom sujet ainsi que l'emploi correct du pronom d'objet. L'accord en genre devient plus productif, mais il pose encore des problèmes aux apprenants. L'apprenant commence à utiliser correctement l'article contracté. En ce qui concerne les moyens de subordination, on mentionne l'apparition des relatives introduites par « ce que » et « dont ».

I. Bartning et S. Schlyter (2004) affirment qu'un trait caractéristique du stade avancé moyen est le développement de la morphologie flexionnelle. L'utilisation du futur simple, du conditionnel, du plus-que-parfait et du subjonctif est correcte dans la plupart des cas.

La négation est utilisée en tant que sujet pour la première fois au stade avancé moyen. À ce stade, l'apprenant maîtrise l'accord sujet-verbe tandis que l'accord en genre devient plus productif. L'apprenant du stade avancé moyen utilise des moyens de subordination plus complexes du type gérondif et constructions infinitives.

Le stade avancé élevé est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée. L'emploi de la négation est maîtrisé par l'apprenant du stade avancé élevé. L'accord sujet-verbe se réalise correctement tandis que l'accord en genre n'est pas complètement acquis. L'apprenant du stade avancé élevé maîtrise l'emploi des formes verbales. Les temps du passé, le conditionnel et le futur simple sont correctement utilisés tandis que le subjonctif n'est pas complètement maîtrisé.

S. Schlyter (2003) mentionne l'utilisation des pronoms adverbiaux « en » et « y » à ce stade. L'accord en genre de l'adjectif pose pourtant quelques problèmes à l'apprenant du stade avancé élevé. I. Bartning et S. Schlyter (2004 : 296) affirment qu'à ce stade « il y a un emploi presque natif des relatives macro-syntaxiques ».

Nous pouvons remarquer que l'apprenant commence par l'utilisation d'une structure nominale, les énoncés apparaissent sans verbes, il continue par l'utilisation d'une structure verbale, les énoncés contiennent un verbe, mais souvent dans une forme non-finie et finalement il utilise une structure à verbe fléchi.

L'apprenant du français langue étrangère acquiert les éléments d'une langue dans un certain ordre. Ces itinéraires acquisitionnels apparaissent dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère chez les adultes et les adolescents « indépendamment de l'ordre dans lequel ces phénomènes sont enseignés ou quelle que soit la manière dont la langue est acquise, acquisition guidée ou non guidée » (I. Bartning et S. Schlyter 2004 : 281).

Ces itinéraires acquisitionnels permettent de déterminer le niveau de développement linguistique d'un apprenant à un moment donné. I. Bartning et S. Schlyter (2004) groupent les phénomènes linguistiques qui caractérisent les itinéraires acquisitionnels en six stades développementaux.

Au début du processus d'acquisition, l'apprenant ne fait pas la distinction entre les formes finies du présent (il parle, je vois, etc.) et les formes non-finies qui correspondent à l'infinitif ou au participe passé de la langue cible (*il parler, *je vu, etc.). Il y a un développement graduel vers la distinction entre les formes finies et les formes non-finies qui

sont très fréquentes au début du processus d'acquisition. L'apprenant qui a atteint un niveau assez avancé distingue entre ces formes et les utilise en accord avec la langue cible. En ce qui concerne l'accord sujet-verbe, l'apprenant commence par distinguer entre la première et la deuxième personne du singulier des formes verbales et c'est seulement après qu'il réalise l'accord sujet-verbe à la première et à troisième personne du pluriel.

A. Thomas (2005) analyse la production des verbes en « -er » par des apprenants débutants en français langue étrangère. Son étude est centrée « plus particulièrement sur l'utilisation des formes du type *je parlE* ». Une forme du type « *je parlE* » peut correspondre à « différentes formes verbales dans l'interlangue des apprenants : un infinitif -er , un participe passé -é , une 2^e personne du pluriel -ez , ou encore une forme de l'imparfait -ais/ait/aient » (A. Thomas 2005 : 35).

L'analyse de la production des verbes en « -er » des apprenants montre une différence dans la production des verbes statiques et dynamiques. Les verbes statiques apparaissent fréquemment dans des contextes du présent tandis que ceux dynamiques sont plus fréquents dans des contextes du passé que du présent. Les verbes dynamiques marquent les contextes du présent dans un tiers des cas par des formes du type « *je parlE* ».

W. Klein et C. Perdue (1992) font le lien entre le développement de la morphologie verbale et la structuration des énoncés par l'apprenant. À partir de l'analyse d'un corpus, W. Klein et C. Perdue (1992 : 302) proposent trois stades de développement centrés sur la fonction du verbe dans l'organisation des énoncés : le stade NUO, « nominal utterance organisation » où les énoncés sont organisés sans verbe exprimé, le stade IUO, « infinite utterance organisation » où l'organisation des énoncés est centrée sur un verbe non fléchi et le stade FOU, « finite utterance organisation » où le verbe est conjugué.

L'utilisation du verbe par l'apprenant débutant marque seulement le contenu lexical tandis que le contexte temporel est marqué par d'autres moyens, par exemple par des adverbes de temps, des prépositions ou encore par l'organisation discursive du récit. Même si l'apprenant ne distingue pas entre les formes finies et non-finies, l'utilisation du verbe au stade IUO lui permet d'exprimer des relations sémantico-temporelles. Ce stade a été également nommé « variété de base ». Selon I. Bartning (1997), à ce stade l'apprenant est « minimalement autonome du point de vue communicatif ».

Le passage au stade FOU où le verbe est conjugué va permettre à l'apprenant d'exprimer des relations temporelles entre le temps des événements et celui de la narration d'une manière plus nuancée (W. Klein 1989 : 145). Selon cette analyse, la fonction du verbe va d'un contenu lexical vers la structuration nuancée du discours.

I. Bartning (1997) affirme que le processus d'acquisition contient les étapes suivantes : le stade pré-basique, la variété de base, les stades post-basiques, le stade quasi-natif et la maîtrise de la langue cible. Le stade pré-basique se caractérise par une structuration nominale des énoncés. Les stades post-basiques contiennent les différents stades intermédiaires et la variante avancée. Les stades intermédiaires se caractérisent par le développement du lexique des classes fermées et par la mise en œuvre d'une morphologie idiosyncrasique et de la subordination. Le niveau quasi-natif se caractérise par la maîtrise du lexique et de la grammaire de la phrase, mais également par une organisation discursive non native et des intuitions qui divergent de celles des natives.

Selon C. Germain et H. Séguin (1998 : 33), apprendre la grammaire d'une langue seconde « revient à tenter de maîtriser tout d'abord un certain type de description en vue d'en arriver à une intériorisation susceptible de faciliter un usage approprié de la langue ». L'intériorisation des connaissances grammaticales d'une langue seconde permet une utilisation adéquate de cette langue.

Il faut distinguer entre les règles d'usage et les règles d'emploi d'une langue. Les règles d'usage impliquent une maîtrise du système abstrait de la langue tandis que les règles d'emploi

englobent la composante discursive. L'acquisition d'une langue suppose la capacité de comprendre et de produire des énoncés corrects du point de vue grammatical en se servant de la connaissance des règles d'usage ainsi que la production des énoncés appropriés à l'intention et à la situation de communication, grâce à la maîtrise des règles d'emploi.

Les phénomènes linguistiques qui apparaissent dans les productions des apprenants nous permettent de déterminer leur niveau de langue. Chaque stade proposé peut constituer un profil grammatical d'un apprenant à un moment précis de son développement.

La question qui se pose est de savoir si ces stades développementaux peuvent servir aux enseignants du français langue étrangère. Plus précisément, si ces stades peuvent servir de base à l'évaluation du niveau grammatical d'un apprenant à un moment donné. Nous considérons que ces stades développementaux pourront servir d'outil d'évaluation des productions orales en français langue étrangère. Pourtant, notre objectif a été de distinguer entre les différentes étapes du processus d'acquisition des formes verbales en français langue étrangère.

Il y a des phénomènes linguistiques qui sont présents dans plusieurs productions ainsi que d'autres qui apparaissent exclusivement dans la production d'un certain apprenant. Les différents phénomènes linguistiques nous ont permis de déterminer le stade de développement d'un certain apprenant à un moment donné et de distinguer entre les différentes étapes du processus d'acquisition des formes verbales en français langue étrangère.

Considérant le discours didactique comme un discours destiné à toutes les formes d'instruction et d'éducation, visant à atteindre les objectifs du processus éducatif, nous estimons que le professeur est capable de choisir les stratégies discursives appropriées qui guideront l'apprenant vers la connaissance. Ainsi, l'apprentissage centré sur l'élève, comme logique de formulation du discours, nécessite l'utilisation d'un éventail de formes d'évaluation qui guideront l'élève vers la formation des compétences que le professeur souhaite développer, mais aussi vers les actes de langage et les manifestations sémantiques qui rendront leur acquisition possible.

BIBLIOGRAPHY :

1. Besse, H et Porquier, R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier.
2. Bartning, I., 1997, « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », in *Acquisition et interaction en langues étrangères*, 9, p. 9-50.
3. Bartning, I. et Schlyter, S., 2004, « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », in *Journal of French Language Studies*, 14, p. 281-299.
4. Benveniste, É., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.
5. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Paris, Didier.
6. *Competențele-cheie pentru Educația pe tot parcursul vieții – Un cadru de referință european, noiembrie 2004*, Grupul de lucru B „Competențe cheie”, Implementarea programului de lucru „Educație și instruire 2010”, Comisia Europeană.
7. Dospinescu, Vasile, 1998, *Semiotică și discurs didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
8. Galisson, Robert et Coste, Daniel, 1976, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.
9. German, C. et Séguin, H., 1998, *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé International.
10. Klein, W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
11. Klein, W. et Perdue, C., 1992, *Utterance Structure. Developing grammars again*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
12. Maingueneau, D., 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*, Hachette, Paris.
13. Maingueneau, Dominique, 1994, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
14. Roulet, E. et alii, 2001, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern, Peter Lang.
15. Schlyter, S., 2003, « Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French » in C. Dimroth et M. Starren (Dir.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition* (p.15-44), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
16. Thomas, A., 2005, « Formes ambiguës en –E : input et catégories sémantiques », in Granfeldt et Schlyter (Dir.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle : Actes du Festival de la morphologie*, mars 2005 à Lund, (p.35-50).