

DEVELOPPER SA COMPETENCE EN FRANÇAIS : L'IMPORTANCE DES CONNAISSANCES METALINGUISTIQUES ET PROCEDURALES*

*Monique Dufresne
Université Queen's et UQAM*

L'acquisition de l'aspect chez les anglophones qui ont appris l'anglais comme langue seconde a fait l'objet de plusieurs études. Selon les dernières recherches dont White 2003 fait état, il semble que les bilingues avancés arrivent à maîtriser l'aspect aussi bien qu'un locuteur natif. Partant de ce postulat, notre recherche a comme but de déterminer le rôle des connaissances métalinguistiques, tant chez les francophones que chez les anglophones¹.

1. Introduction

Notre recherche vise à déterminer s'il existe une différence dans l'expression de l'aspect entre les locuteurs natifs du français et ceux dont le français est une langue seconde. Pour ce nous avons mené une étude auprès de deux groupes de francophones et deux groupes d'anglophones dont le français est la langue seconde.

Les résultats que nous avons obtenus tendent à montrer que, contrairement à ceux obtenus dans les études récentes, il existe 1) une différence dans l'interprétation de l'aspect entre les locuteurs natifs et les bilingues avancés et que les connaissances métalinguistiques jouent le même rôle chez les francophones que chez les anglophones, soit une interprétation de l'aspect différente de locuteurs qui n'ont pas été exposés de manière importante à ce type de connaissances. Il est important de souligner que les résultats présentés ici sont le fait d'une étude **pilote** et qu'ils doivent être compris comme des pistes de recherche et non comme des résultats fermes.

2. Cadre théorique

Le schéma (1) suivant résume notre approche théorique. Selon nous, le changement linguistique s'explique de la même façon, que ce soit en diachronie,

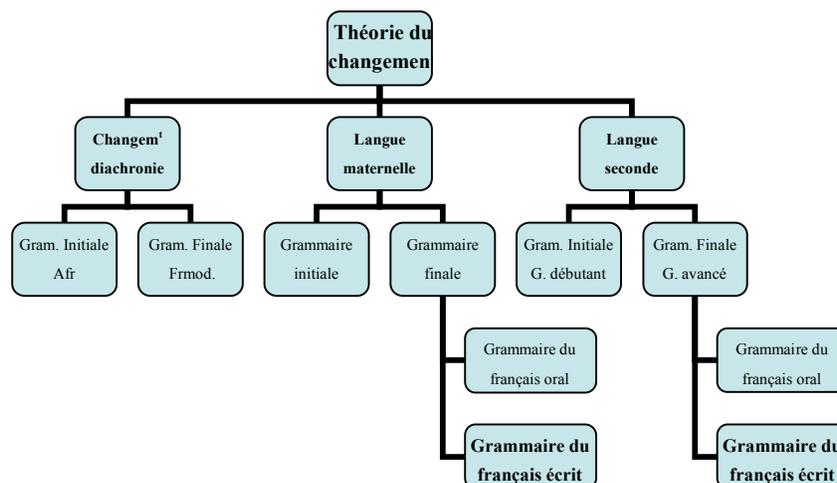
13

* Cette recherche a été subventionnée par le *Advisory Research Committee*, Université Queen's. Merci aux collègues pour leurs commentaires lors de la présentation de cette recherche la conférence de l'ACL à Saskatoon en mai 2007 ainsi qu'aux membres du *Research Group in Linguistics* de Queen's, en particulier à Mireille Tremblay. Veuillez noter que ce texte respecte les règles de la nouvelle orthographe. Nous tenons aussi à remercier toutes les personnes qui ont participé à cette recherche. Un merci particulier à notre assistant de recherche, Azouz Ali Ameh, qui nous a assistés remarquablement dans la collecte et la compilation des résultats.

¹ Veuillez noter que ce texte respecte les règles de la nouvelle orthographe adoptées en 1989.

en acquisition de la langue première ou d'une langue seconde. Ainsi la grammaire de la L1 et de la L2 sont toujours en changement.

(1) Schéma 1 : Théorie du changement



Notre approche s'inspire des modèles de Kroch (1994) et Lightfoot (1999) selon qui nous avons toujours accès à GU pour créer de nouvelles grammaires lorsque nous sommes exposés des données nouvelles.

Cet article s'organise de la manière suivante. Après un bref rappel de la théorie de l'aspect en général à la section 3, nous présenterons à la section 4 comment l'aspect s'exprime en français. Un résumé d'études menées sur la maîtrise de l'aspect chez des locuteurs bilingues fera l'objet de la section 5 et nos résultats seront présentés à la section 7 ; résultats que nous discuterons à la section 8.

3. Théorie de l'aspect : un bref rappel

Rappelons que *l'aspect* se définit généralement comme la manière dont on voit l'action, et ce indépendamment du temps du verbe, comme le montrent les exemples de (2) à (4). En (2), l'accent est mis sur le début du procès, en (3), sur son déroulement, alors qu'en (4), il est mis sur sa fin :

- (2) a. je commence à travailler.
 b. je commençais à travailler
 c. je commencerai à travailler
- (3) a. je suis en train de travailler.
 b. j'étais en train de travailler.
 c. je serai en train de travailler.

- (4) a. je finis de travailler.
 b. je finissais de travailler.
 c. je finirai de travailler.

Dans la littérature, on reconnaît deux « types d'aspect » : l'aspect lexical et grammatical.

3.1.1 Aspect lexical (ou aktionsart)

Lorsqu'on parle d'aspect lexical, on traite de la structure **interne** temporelle de l'évènement, c'est-à-dire du contenu sémantique de la racine verbale et de ses compléments, s'il y a lieu (Guéron & Lecarme 2004). Plusieurs classifications ont été proposées ; nous retiendrons celle proposée entre autres par Comrie (1976) Vendler (1959), Verkyul (1989, 1993) et qui comprend quatre classes : les **états** qui indiquent un procès homogène, qui ne contient pas de sous-événement et qui n'a pas de fin inhérente ; les **activités** qui indiquent un procès homogène sans fin ou but inhérents ; les **accomplissements** qui indiquent un procès d'une certaine durée avec une fin inhérente, après laquelle l'évènement ne peut plus continuer et finalement les **achèvements** qui indiquent un procès qui présente aussi une fin inhérente, mais qui n'a pas de durée interne.

Les exemples en (5) illustrent cette différence aspectuelle exprimée par la racine verbale et son complément. En (a) *porter* exprime une activité, c'est-à-dire un évènement non borné, alors que *apporter* en (b), où le préfixe aspectuel *a-* a été ajouté à la racine verbale *porter*, exprime un évènement borné, ou plus précisément un accomplissement :

- (5) a. Elle porte un enfant (être enceinte)
 b. Elle apporte un livre.

3.1.2 Aspect grammatical

Par aspect grammatical, on entend généralement la relation entre structure interne de l'évènement et le temps exprimé par le verbe. Il s'agit donc d'un point de vue de l'évènement ou d'une focalisation sur un sous-ensemble de l'évènement (Smith 1991). Cette focalisation peut se faire soit sur une des bornes de l'évènement, ce qui se traduira par un aspect perfectif soit sur la structure interne de ce dernier, ce qui se traduira par un aspect imperfectif. À cette focalisation s'ajoute un point temporel à l'intérieur d'un intervalle ou à sa frontière, tel qu'illustré par le schéma en (6) :

(6)	TYPE DE SITUATION		SCHEMA TEMPOREL
	Accomplissement	<i>écrire une lettre</i>	I.....F
	POINT DE VUE		
	Imperfectif	<i>écrivait une lettre</i>	////
	Perfectif	<i>écrivit une lettre</i>	////////////////////

Structure de *Smith 1991* (citée par Aljovic 2002, p. 21)

Ainsi en français, il est généralement admis que l'imparfait exprime un point de vue imperfectif alors que le passé simple, quant à lui, exprime le

perfectif. Soulignons que contrairement aux autres langues romanes, le passé simple n'existe plus en français contemporain oral. Ainsi le passé composé n'exprime plus la notion de passé récent, mais bien un passé perfectif. Par ailleurs à l'écrit, le passé simple subsiste toujours et les auteurs peuvent toujours avoir recours à ces deux temps pour contraster passé récent et passé lointain.

4. Temps et aspect en français moderne

Généralement, dans les langues indo-européennes, le morphème aspectuel se confond avec un morphème de temps ; ainsi à l'instar des autres langues indo-européennes, le français ne connaît pas de morphème particulier pour l'aspect grammatical.

4.1 Les fonctions des temps du passé

Si on fait un examen des grammaires scolaires utilisées pour l'enseignement du français langue seconde, on constate que selon les auteurs, qu'il existe une coupure nette entre l'aspect véhiculé par le passé composé et celui véhiculé par l'imparfait. Le passé composé y est défini entre autres comme exprimant un événement qui aboutit à un terme vu de l'extérieur, ou encore comme un événement du premier plan dont la valeur de complétude contribue à l'avancement de la narration. Il est aussi vu comme le temps verbal qui marque le passage du début du procès à sa fin. Par ailleurs, on utilisera l'imparfait pour marquer un événement du passé en cours, ou plus précisément un événement vu de l'intérieur sans qu'on en voie le début ou la fin. Il est aussi décrit comme le temps de la description d'événements d'arrière plan ou encore comme celui qui sert à l'expression d'une série d'événements habituels. On note aussi son affinité avec les verbes d'états.

Plusieurs faits remettent en cause cette coupure. Généralement on reconnaît que l'énoncé en (7a) permet l'inférence de (7b), qui exprime un aspect **terminatif** :

- (7) a. Elle a vécu à Montréal.
b. Elle ne vit plus à Montréal.

Par ailleurs, les exemples suivant montrent bien qu'une inférence terminative peut tout aussi bien s'exprimer par un imparfait :

- (8) À cette époque, elle vivait à Laval.
Il travaillait pour la Barclays, il paraît.

De plus si on compare (7) aux exemples en (8) et (9), on ne constate « aucune inférence quant à l'accomplissement de l'évènement » tel qu'observé par Larrivée (2004, p. 61) :

- (9) a. J'ai vécu ici pendant 15 ans, je connais la rue !
b. Alexis et Christiane ont toujours vécu à Montréal.
c. Elle a attendu ce moment pendant 20 ans.

- (10) a. J'ai vécu ici pendant 15 ans, et (d'ailleurs j'y vis **encore** aujourd'hui.
 b. Alexis et Christiane ont toujours vécu à Montréal, et ils y vivent **encore** aujourd'hui.
 c. Elle a attendu ce moment pendant 20 ans, et l'**attend encore** aujourd'hui.

Finalement, les exemples de (11), nous amènent aussi à remettre en cause cette coupure puisque des procès non bornés y sont conjugués au passé composé :

- (11) a. J'ai presque fini.
 b. Quand tu as lu ce livre, tu me le passes.
 c. Si d'ici à demain il n'a pas donné signe de vie, il faudra alerter la police.

Ces exemples montrent clairement que l'aspect est un phénomène complexe de la grammaire qui est porté par plusieurs éléments et que sa computation ne relève pas strictement de la computation des éléments temporels ou verbaux de la phrase, mais aussi de celle d'éléments tels que les adverbes, les éléments *wh*, la transitivité du verbes. Il s'agit donc là d'une computation complexe ; plus complexe que celle de l'expression du nombre ou de l'accord en général.

Cette complexité se reflète-t-elle dans son apprentissage et sa maîtrise chez les apprenants anglophones qui ont le français comme L2 ? C'est ce que nous explorerons dans les sections suivantes.

5. Études antérieures

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la maîtrise de l'aspect chez les apprenants de L2 ; en particulier chez des anglophones qui ont étudié une langue romane. Mentionnons celle de Coppieter (1997) menée sur des sujets anglophones qui résident en France mais qui ont appris le français après l'âge de la puberté, donc après l'âge critique. Ses résultats démontrent que ces sujets ne parviennent pas à maîtriser les différences aspectuelles exprimées par les temps du passé en français. Il explique ces résultats par la non-accessibilité à GU après la puberté. Par ailleurs à notre connaissance, aucune étude récente ne porte sur la maîtrise de l'aspect chez des locuteurs francophones adultes en comparaison avec les anglophones dont le français constitue la L2. Par ailleurs Montrul & Slabakova en ont mené une sur des locuteurs anglophones qui ont appris l'espagnol comme L2. Notre étude s'appuie sur la leur.

5.1 Étude de Montrul et Slabakova 2002

Cette étude porte sur l'acquisition de l'aspect exprimé par les temps du passé chez des locuteurs bilingues dont la langue maternelle est l'anglais et la langue seconde, l'espagnol. Ces auteures retiennent l'analyse de l'aspect à la Giorgi&Pianesi (1997) selon laquelle une projection ASP domine le trait aspectuel [\pm aspect]. Ainsi elles posent que l'acquisition de l'aspect suppose la fixation positive ou négative de ce un paramètre : positive pour l'italien, l'espagnol et le français, entre autres, mais négative pour une langue comme l'anglais.

Leur étude qui portait sur la maîtrise de l'aspect chez des bilingues anglais / espagnol de niveau avancé² et dont l'apprentissage de la L2 avait eu lieu après l'âge critique remet en cause l'âge critique pour l'acquisition de L2 pour certaines parties de la grammaire. M&S proposent l'existence de différents âges critiques, selon les parties de la grammaire. Ainsi pour ce qui est des traits [+interprétables], dont l'aspect, l'apprenant toujours accès à GU et permet de refixer un paramètre, si nécessaire. Cet accès lors de l'apprentissage d'une langue seconde ne veut toutefois pas dire que L1 n'a aucune influence sur le développement de la grammaire de la langue première.

6. Notre étude

Pour notre étude, nous nous sommes inspirée de celle réalisée par Montrul et Slabakova puisque nous avons choisi des locuteurs bilingues anglais / français de niveau avancé. Nous avons aussi utilisé un test de jugement semblable au leur. Contrairement à M&S, nous ne croyons toutefois pas que l'aspect soit simplement le fait de la fixation d'un paramètre, mais bien de la computation de l'ensemble des éléments de la phrase, voire d'élément du discours.

6.1 Nos sujets

Notre échantillon se composait de quinze sujets, dont sept anglophones et huit francophones. Chacun de ces groupes se divise en deux sous-groupes : un sous-groupe de sujets qui enseignent le français langue seconde au niveau universitaire et un sous-groupe de non-enseignants. En voici les caractéristiques³ :

- Francophones, groupe **F1** : quatre francophones **enseignants** ; étudiants de doctorat en études françaises.
- Francophones, groupe **F2** : quatre francophones **non enseignants** ; deux étudiants de premier cycle et deux adultes ayant complété l'équivalent d'une année universitaire.
- Anglophones, groupe **A1** (apprenants tardifs) : trois anglophones **enseignants** ; deux étudiants de doctorat en études françaises et un chargé de cours ; deux ont commencé l'étude du français à la fin de l'adolescence ; un a commencé vers 11 ans.
- Anglophones, groupe **A2** : quatre anglophones **non enseignants** ; étudiants de 1^{er} cycle en études françaises : tous ont suivi des cours de français normatifs depuis leur arrivée à l'université et ils ont tous commencé l'étude du français au primaire, dont deux en immersion française.

Mentionnons que la plupart de nos des sujets (anglophones et francophones) connaissent plus de deux langues. Seuls deux francophones et un anglophone non enseignant ne parlent que deux langues, ce qui nous permet de

13

² Les sujets de M&S se divisent en trois groupes selon leur niveau de compétence : « quasi natif », supérieur et avancé.

³ Vous trouverez en annexe les différentes caractéristiques de chacun de nos sujets.

qualifier nos sujets de « bons apprenants ». De plus tous nos sujets anglophones ont appris le français comme deuxième langue.

6.2 Test

Comme indiqué au début de cette section, le test que nous avons utilisé s'inspire de celui de Montrul & Slabakova. Ce test se compose de phrases coordonnées formées des verbes d'achèvement, d'accomplissement et d'états. Il comportait au total soixante-trois de phrases : vingt et une paires et vingt et une phrases leurres. Pour chacune de paires de phrases, nous retrouvions un verbe à l'imparfait et un autre au passé composé. Voici des exemples de paires pour chacun des types de verbes :

Achèvement :

- (12) Mes amis **vendaient** leur maison, mais personne ne l'a achetée. (logique)
- (13) Johanne **a vendu** sa voiture, mais personne ne l'a achetée. (illogique)

Accomplissement (ou activités avec end-point) :

- (14) Lucie **écrivait** un livre, mais le livre n'est pas terminé. (logique)
- (15) Marcel **a écrit** un poème, mais le poème n'est pas terminé. (illogique)

État :

- (16) Eugène **comptait** sur l'aide de Roland pour déménager, mais finalement il l'a fait seul. (logique)
- (17) Mireille **a compté** sur l'aide de Monique pour ramasser ses feuilles, mais finalement elle l'a fait seule. (illogique)

Les soixante-trois phrases étaient présentées sur un même document les unes à la suite des autres. Nous avons pris soin auparavant de mélanger les phrases. Les sujets avaient reçu comme consigne de déterminer pour chacune des phrases, sur une échelle de -2 à +2 si elle était logique ou non. Dans l'impossibilité de se prononcer, le sujet devait répondre « 0 ».

7. Résultats

Nous présenterons les résultats globaux pour ensuite présenter les résultats selon le type de verbe.

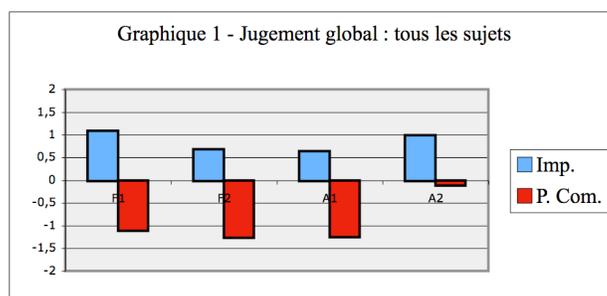
7.1 Résultats par groupe et selon types de verbes

Le graphique 1⁴ montre que les locuteurs francophones enseignants ont des jugements également partagés pour les deux temps de verbes alors que les francophones non enseignants et les anglophones enseignants présentent des résultats similaires, soit une préférence pour le passé composé alors que les anglophones non enseignants forment le groupe qui a le plus de difficulté à

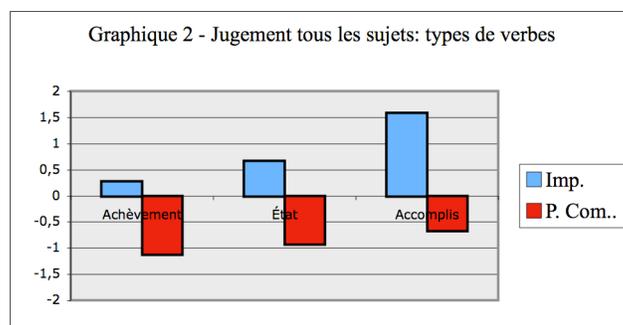
13 _____

⁴ Rappelons que le groupe F1 correspond aux francophones enseignants, le groupe F2, aux francophones non enseignants. Pour ce qui est des anglophones, A1 correspond aux enseignants et A2 aux non enseignants.

apprécier le sens du passé composé. Finalement on constate que les enseignants francophones se distinguent des francophones non enseignants ; cette distinction se manifeste aussi chez les anglophones. Il est à noter que les écarts types sont semblables pour tous les groupes.

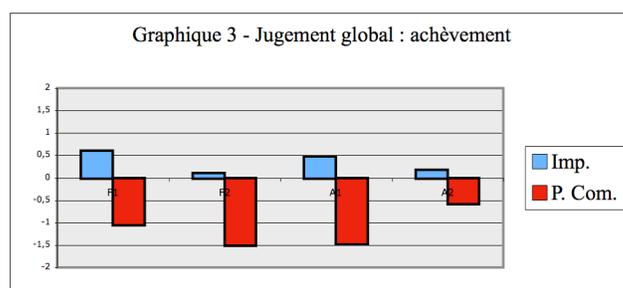


Le graphique suivant montre une répartition semblable des temps pour les états, alors que les accomplissements sont jugés plus favorablement au passé composé. Pour ce qui est des accomplissements, les sujets ont préféré l'imparfait. Les écarts types à la moyenne sont semblables, sauf pour celui des accomplissements à l'imparfait, qui se situe autour de 0,9 (comportement le plus homogène).

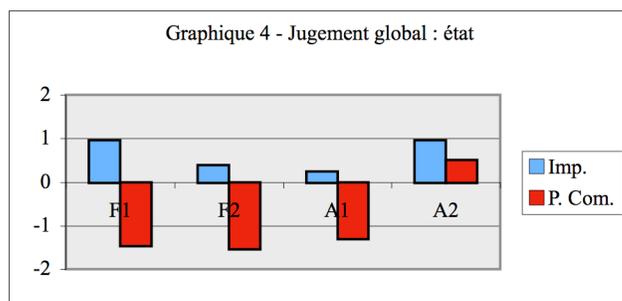


7.2 Résultats selon les types de verbes

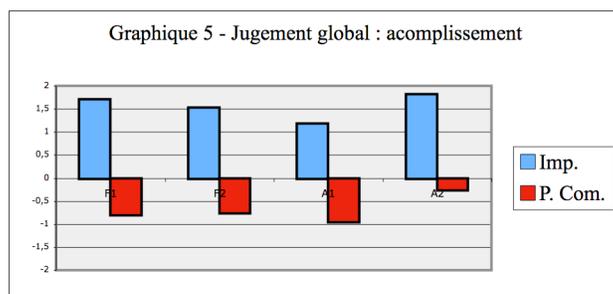
Les accomplissements — Le graphique 3 montre que les francophones et les anglophones **enseignants** portent des jugements fermes quant à l'utilisation du passé composé, alors que les anglophones non enseignants forment le groupe qui a le plus de difficulté à interpréter ces phrases : résultats plus près du zéro.



Les états. — À la lecture du graphique 4, on constate que les anglophones enseignants ont un jugement qui ressemble à celui du groupe francophone non enseignant. Les francophones et le groupe des anglophones non enseignants montrent une préférence pour l'imparfait. De plus, les francophones enseignants préfèrent nettement plus l'imparfait que leurs collègues anglophones. Finalement, on constate que les anglophones non enseignants acceptent le passé composé comme aucun autre groupe ne le fait et semble avoir le plus de difficultés à porter un jugement clair.

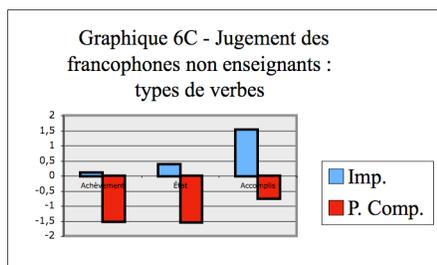
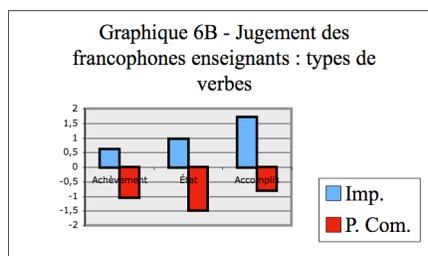
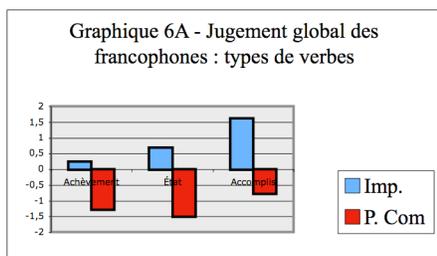


Les accomplissements. — On remarque ici une nette tendance à préférer l'imparfait, et ce pour les quatre groupes. Notons à cet égard que les anglophones non enseignants présentent les résultats les plus élevés. D'ailleurs, ces derniers forment encore ici le groupe qui a le jugement qui se distingue le plus de celui des autres quant à l'emploi du passé composé. Il est à noter qu'alors que l'écart type est respectivement de 0,8 et 0,9 pour les francophones, il est respectivement de 1,3 et de 0,5 chez les anglophones pour l'imparfait. Les anglophones enseignants présentent un écart-type plus grand que celui des deux groupes francophones, alors que les anglophones non enseignants forment le groupe le plus homogène. Les écarts types pour le passé composé sont semblables pour tous les groupes.

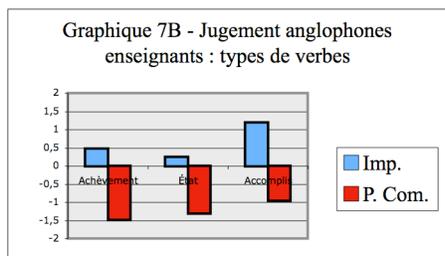
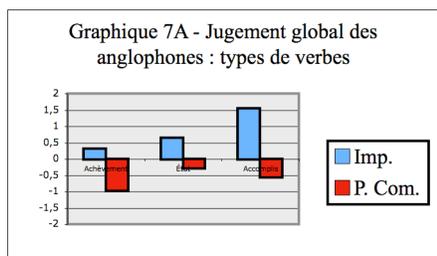


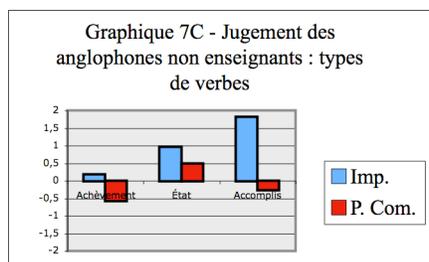
7.3 Résultats globaux selon les groupes linguistiques

Nous avons ensuite analysé les résultats pour chaque type de verbe et ce pour les deux groupes linguistiques. Nos résultats sont résumés dans les six graphiques suivants. Regardons tout d'abord les résultats pour les francophones.



Ces trois graphiques illustrent des courbes similaires pour l'imparfait et le passé composé pour tous les types de verbes. On note toutefois que les francophones jugent généralement le passé composé plus acceptable sauf pour les accomplissements, où ils préfèrent l'imparfait. De plus pour ce type de verbes, on note des résultats semblables dans les trois graphiques. Passons maintenant aux résultats des anglophones.





Globalement les anglophones se comportent comme les francophones pour ce qui est de l'acceptation de l'imparfait. De plus ils ne favorisent pas l'emploi du passé composé. On a donc un jugement moins clair que celui des francophones et ce en particulier pour les verbes d'état.

En résumé, les résultats obtenus sont partagés. Pour ce qui est des francophones non enseignants, ils se distinguent toujours des francophones non enseignants. La même remarque s'applique aussi pour les deux groupes d'anglophones. Le groupe qui se distingue le plus des autres est celui des francophones enseignants, bien que les anglophones enseignants aient un comportement comparable à celui de leurs collègues francophones. Pour ce qui est de l'emploi des temps, les quatre groupes portent des jugements semblables sur les phrases à l'imparfait, mais pour les verbes d'état, les anglophones favorisent l'imparfait plus que les francophones.

8. Discussion

Les deux groupes de sujets anglophones présentent une nette différence entre eux dans leurs jugements à l'égard des temps du passé en français et de l'aspect que ces derniers véhiculent. Nous posons que cette différence ne peut être attribuée à une quelconque période critique d'acquisition puisque les enseignants se rapprochent plus dans leurs jugements des locuteurs natifs du français alors qu'ils ont tous commencé à étudier le français à un âge « tardif ». Rappelons qu'un seul sujet a appris le français avant la fin de l'adolescence, soit à l'âge de 11 ans, donc après la petite enfance. De plus comme ce ne sont pas tous les sujets qui ont vécu pendant une période plus ou moins longue au sein d'une communauté francophone, ceci non plus ne peut rendre compte de cette différence. Finalement le nombre d'années d'exposition ne semble pas être un facteur, car bien que certains aient une longue expérience en français, d'autres ont une expérience semblable à celles des non-enseignants.

À notre avis seule une différence au plan de la connaissance réflexive de la grammaire, qu'un enseignant doit acquérir explique cette différence. Il est remarquable qu'une différence semblable à celle que nous avons relevée chez les anglophones se manifeste aussi chez les francophones puisqu'il existe encore ici une différence significative entre les deux groupes, en particulier pour ce qui est des verbes s'accomplissement.

Cette différence appuie notre hypothèse sur le rôle des connaissances réflexives dans la reconnaissance des différences aspectuelles d'autant plus que

celles-ci relèvent de plusieurs éléments dans la phrase et non pas seulement de l'interprétation d'un trait dominé par une projection fonctionnelle telle AspP, comme nous l'avons montré à la section 4.

9. Conclusion

Les résultats de cette étude démontrent que l'interprétation de l'aspect en français est un phénomène de la grammaire est un phénomène complexe. Nous croyons que plus la grammaire d'un locuteur, natif ou non, à l'égard de l'aspect est explicite, plus il pourra faire appel à l'ensemble de ses connaissances pour formuler un jugement sémantique. Ceci confirme donc que la grammaire ou faculté de langage change continuellement, que ce soit celle de notre L1 ou de notre L2. Ce changement s'apparente à tout changement linguistiquement.

Il nous reste toutefois à déterminer précisément quel type de connaissances sont impliquées et en particulier, si les connaissances procédurales jouent aussi un rôle. De plus, si ces résultats **préliminaires** se confirment dans une autre étude, il nous faudra déterminer quelles sont les conséquences sur l'enseignement de la grammaire et quelles méthodes devons mettre de l'avant pour favoriser le développement de ce type de connaissances grammaticales explicites.

Références

- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Coppieters, R. 1987. Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63: 544-73
- Dufresne, M. 2006. *Comment expliquer les différences d'aspect : compositionnalité ou primitif de la grammaire?* Communication présentée à l'Atelier bilingue de linguistique théorique / Bilingual Workshop on Theoretical linguistics, Université Queen's, 6 décembre.
- Dupuis F. et M. Dufresne. 2003 *Temps et aspect du français médiéval au français moderne*. Communication présentée au Colloque Diachro 2, Paris.
- Giorgi, A. & F. Pianesi .1997. *Tense and aspect : From semantics to morphosyntax*. Oxford : Oxford University Press.
- Kroch, A. 1994. "Morphological Variation". *Papers from the 30th Regional meeting of the Chicago Linguistic Society, Parasession on Variation and Linguistic Theory*, sous la direction de K. Beals & al, vol. 2, 180—201.
- Lightfoot, D. 1999. *The Development of Language : acquisition, change and evolution*. Oxford : Blackwell.
- Guéron, J. 2002. « Sur la syntaxe de l'aspect ». Dans *Temps et Aspect : de la morphologie à l'interprétation*, sous la direction de B. Laca, 99-121. Paris : Presses universitaires de Vincennes.
- Guéron, J. & J. Lecarme . 2004. *The Syntax of Time*. Cambridge : MIT Press.
- Larrivée P. 2002. « Sémantique conceptuelle et sémantique référentielle du passé composé ». Dans *Cahiers Chronos Les temps du passé en français et leur*

- enseignement*, sous la direction de E. Lebeau et P. Larrivée, p. 51-69. Radopi : Amsterdam.
- Montrul, S. 2006 "Incomplete acquisition in bilingualism as an instance of language change" Dans *L2 Acquisition and Creole Genesis*, sous la direction de. C. Lefebvre, L. White & C. Jourdan. 379-400. Amsterdam: Benjamins.
- Muntrul, S & R. Slabakova, 2002. "Acquiring morphosyntax and semantic properties of aspectual tenses in L2 Spanish." Dans *The acquisition of Spanish morphosyntax: the L1/L2 connection*, sous la direction de T. Pérez-Leroux & J. Licerias, 131-149. Dordrecht: Kluwer.
- Muntrul, S. & R. Slabakova. 2001. "Is Native-like competence possible in L2 acquisition?" Dans les *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*, 522-53, Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Smith, C. 1991. *The parameter of aspect*. Dordrecht : Kluwer.
- Wilmet, M. 1976. *Études de morpho-syntaxe verbale*. Klincksiek, Paris.
- White, L. (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.

Annexe A : Caractéristiques des participants

	L1= F	L1=X	L1=A	AGE	ANNEES	SCOL.	IMM.	SEJOUR
1a	X				———	F		
1b	X				———	F		
1c		X		4-5		F		
1d	F= LD	X		4-5		F		
1'a	X					F		
1'b	X					F		
1'c	X					F		
1'd	X					F		
2a			X	11	15	A		6 M
2b			X	20	16	A		6 M
2c			X	15	45	A		4 A
2'a			X	5	17	A	X	3 M
2'b			X	7	13	A		
2'c			X	7	15	A	X	3 M
2'd		X		5	15	A		OUI

Tableau 1 : Caractéristiques des sujets