

*L'ACQUISITION DE LA TEMPORALITÉ PASSÉ CHEZ LES APPRENANTS DU  
FRANÇAIS L3*

By

ANDRA KRISTEN SORIA

---

A Thesis Submitted to The Honors College  
In Partial Fulfillment of the Bachelor's degree

With Honors in

French

THE UNIVERSITY OF ARIZONA

MAY 2014

Approved by:



Dr. Dalila Ayoun

Department of French & Italian

## The University of Arizona Electronic Theses and Dissertations Reproduction and Distribution Rights Form

The UA Campus Repository supports the dissemination and preservation of scholarship produced by University of Arizona faculty, researchers, and students. The University Library, in collaboration with the Honors College, has established a collection in the UA Campus Repository to share, archive, and preserve undergraduate Honors theses. Theses that are submitted to the UA Campus Repository are available for public view. Submission of your thesis to the Repository provides an opportunity for you to showcase your work to graduate schools and future employers. It also allows for your work to be accessed by others in your discipline, enabling you to contribute to the knowledge base in your field. Your signature on this consent form will determine whether your thesis is included in the repository.

Name (Last, First, Middle) Soria, Andrea Kristina

Degree title (eg BA, BS, BSE, BSB, BFA): BA

Honors area (eg Molecular and Cellular Biology, English, Studio Art): French

Date thesis submitted to Honors College: May 1, 2014

Title of Honors thesis: Acquisition de la temporalité passe chez les opposants de

Francis L3  
The University of Arizona Library Release Agreement

I hereby grant to the University of Arizona Library the nonexclusive worldwide right to reproduce and distribute my dissertation or thesis and abstract (herein, the "licensed materials"), in whole or in part, in any and all media of distribution and in any format in existence now or developed in the future. I represent and warrant to the University of Arizona that the licensed materials are my original work, that I am the sole owner of all rights in and to the licensed materials, and that none of the licensed materials infringe or violate the rights of others. I further represent that I have obtained all necessary rights to permit the University of Arizona Library to reproduce and distribute any nonpublic third party software necessary to access, display, run or print my dissertation or thesis. I acknowledge that University of Arizona Library may elect not to distribute my dissertation or thesis in digital format if, in its reasonable judgment, it believes all such rights have not been secured.

Yes, make my thesis available in the UA Campus Repository!

Student signature: \_\_\_\_\_ Date: 5/13/14

Thesis advisor signature: [Signature] Date: 5/17/14

No, do not release my thesis to the UA Campus Repository.

Student signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

## Résumé

L'acquisition de la temporalité passé est un sujet bien exploré en linguistique appliquée et en acquisition d'une L2, mais il n'y a pas un corps extensif d'études dans l'acquisition d'une L3. Ce compte-rendu se concentre sur les études importantes de la L2 et de la L3, pour arriver à une conclusion de comment la L1 et la L2 influencent l'acquisition d'une L3. Le sujet de recherche pour répondre à cette question est l'acquisition de la temporalité passé en français par des L1 anglais ou espagnol, parce que l'espagnol a des structures morphologiques similaires à celles du français (aspects perfectif et imperfectif) contrairement à l'anglais (qui distingue entre le perfectif et le progressif). Les études empiriques expliquent les procès d'acquisition avec plus de détail, pour pouvoir arriver à une réponse de comment la L1 et la L2, et le rôle (natif ou apprenant) d'une langue aident l'apprenant à acquérir des structures similaires ou différentes dans une troisième langue.

## L'Acquisition de la Temporalité Passé chez les Apprenants du Français L3.

### Introduction

La linguistique appliquée est une matière interdisciplinaire qui recherche comment le langage affecte les relations entre les personnes. De nombreuses disciplines font partie de la linguistique appliquée : la psychologie, la linguistique, la sociologie et l'informatique, par exemple. Les chercheurs en linguistique appliquée cherchent comment le langage est utilisé et interprété, et comment cela influence la société.

Les études d'acquisition d'une deuxième langue (L2) font partie de la linguistique appliquée. Le but de ces études est de comprendre comment une personne acquiert une langue étrangère ; comment elle apprend une autre structure, et aussi comment elle apprend une autre perspective : une façon différente de penser et de s'exprimer.. Les études de l'acquisition d'une L2 s'intéressent aux procès qu'une personne utilise pour aller de sa langue maternelle à une langue seconde, et les variations linguistiques qu'elle doit adopter.

L'acquisition d'une L3 est un procès complètement différent qui mérite ses propres études. Dans ce compte -rendu, nous étudierons comment l'acquisition d'une deuxième langue diffère de l'acquisition d'une troisième langue, quels facteurs de la L1 et la L2 influencent l'acquisition de la L3, et comment les structures similaires dans des langues différentes aident à l'internalisation du bon usage des structures dans la nouvelle langue. En tenant compte de ceci, nous analyserons l'acquisition de la temporalité passé chez les apprenants du français L3, pour déterminer si les locuteurs d'espagnol L1, (qui a un système de temporalité passé similaire à celui du français) et d'anglais L2 (qui a un système différent) ou bien, si les locuteurs de l'anglais L1 et de l'espagnol L2 peuvent acquérir plus facilement la temporalité passé en

français, contrairement à l'acquisition d'une seule de ces langues. Autrement dit, les apprenants hispanophones bénéficient-ils du transfert positif de la distinction aspectuelle entre le perfectif et l'imperfectif en français L2 ?

Les études de l'acquisition d'une L3 sont importantes parce qu'elles peuvent nous apprendre comment les êtres humains s'approprient d'autres langues, comment l'acquisition d'une autre langue dans la petite enfance diffère de celle dans la vie adulte, et les rôles que jouent nos deux premières langues dans l'appropriation d'une troisième langue.

### La temporalité du passé

A ma connaissance, il n'y a pas encore d'études sur l'acquisition du français L3 par des locuteurs L1 et L2 anglais/espagnol ou vice-versa, donc, nous analyserons la difficulté qu'éprouvent les apprenants à acquérir la temporalité passé dans la L2 pour créer une hypothèse et proposer des études en ATL français à l'avenir.

L'anglais, le français et l'espagnol ont quelques structures grammaticales qui se chevauchent. Par exemple, la temporalité passé est exprimé par deux temps en français, le passé composé et l'imparfait, qui respectivement expriment le perfectif et l'imperfectif en termes d'aspectualité. Néanmoins, le système aspectuel anglais est différent : il distingue entre le prétérit pour le perfectif et le passé progressif pour le progressif. L'aspect progressif est grammaticalisé en espagnol, mais il n'est pas grammaticalisé en français. Donc, l'espagnol a 3 temps dans la temporalité passé : le prétérit (perfectif), le passé progressif (progressif) et l'imparfait (imperfectif), et le français n'a que le passé composé (perfectif) et l'imparfait (imperfectif). Donc, deux des catégories aspectuelles dans l'espagnol et le français sont les mêmes, mais elles sont différentes en anglais et en français.

Basée sur ces systèmes morphologiques, mon hypothèse suggère que il est plus facile pour un locuteur L1 anglais d'acquérir la temporalité passé en espagnol que d'acquérir la temporalité passé en français. L'anglais et l'espagnol partagent deux temps, le prétérit et le passé progressif (PRE- *yo comí/I ate*, PPRO- *yo estaba comiendo/I was eating*), et les deux langues ont une similarité morphologique pour le progressif (mais pas le prétérit, l'espagnol ayant des formes beaucoup plus riches et variées), mais l'anglais et le français ne partagent qu'une temporalité passé, et ce n'est pas la même morphologiquement. La structure du passé composé est AUX + PP (*j'ai mangé*), mais en anglais le prétérit, son équivalent, n'est qu'une forme simple (*I ate*). La structure du passé composé est plus similaire à celle du past perfect (passé perfectif), qui est composé aussi par un AUX + PP, mais cette temporalité est exprimée en français par le passé composé ou des verbes modaux. En revanche, l'acquisition de l'imperfectif en français ou en espagnol devrait poser des problèmes aux locuteurs natifs de l'anglais, cette forme n'étant pas représentée dans leur système aspectuel.

### Acquisition L2 de la temporalité

Pour savoir si cette hypothèse est correcte, voici quelques études sur l'acquisition L2 de la temporalité passé en espagnol et en français chez les apprenants L1 anglais. Il est important de tenir en compte les similarités et les différences entre les structures morphologiques dans chaque langue.

Ayoun (2001) a fait une étude pour tenter de déterminer quelle méthode d'instruction serait la plus efficace pour acquérir l'aspect dans la temporalité passé en français L2 chez les adultes. Ayoun a comparé trois méthodes différentes : le retour d'information négatif, l'information positive préemptive, et le retour d'information positif et négatif explicites. Le

retour d'information négatif suit une faute de production, et corrige explicitement (on dit à l'apprenant ce qui est faux). L'information positive préemptive consiste à montrer un modèle de la bonne forme, puis on pose une question pour éliciter la bonne production de cette forme chez l'apprenant, et finalement, l'évidence des retours positifs et négatifs c'est la méthode d'instruction traditionnelle, ou l'enseignant corrige les mauvaises formes et montre les bonnes formes de la langue. La question à laquelle Ayoun voulait répondre c'était si les retours négatifs écrits implicites étaient plus efficaces pour acquérir la distinction aspectuelle de la temporalité passé en français L2.

Ayoun a mené son étude avec 145 étudiants anglophones à différents niveaux de compétence en français L2. La majorité était entre les âges de 18 et 20, et la plupart des participants avaient l'anglais comme L1. Les participants ont passé un examen préliminaire composée d'une tâche à compléter et d'une tâche de composition libre, et ils ont été divisés en 3 groupes au hasard. Un groupe (G) a reçu les retours positifs, dans la forme d'un cours traditionnel, puis, ils ont complété ils ont été donnés des tâches différentes à la suite de chaque traitement. Les autres deux groupes ont lu une histoire et ils ont écrit des phrases décrivant ce qui se passait dans l'histoire en choisissant la bonne forme du verbe dans des phrases.

*Elle / jouer / \_\_\_\_\_ tout l'après-midi.*  
(She / to play / \_\_\_\_\_ all afternoon long.)

Mais le groupe avec le modèle de la bonne forme a lu une phrase avec cette structure, et puis a choisi la bonne forme. Par exemple :

*Elle a joué de la guitare tout l'après-midi.*  
 (She played the guitar all afternoon long.)

And then they would be asked below the same illustration:

*De quoi est-ce qu'elle / jouer?*  
 (What / she / to play?)

Après 5 semaines, tous les groupes ont a fait la même tâche de composition. Les résultats ont montré que le groupe R, qui était le groupe avec les retours négatifs écrits, ont amélioré leur performance dans le dernier examen par rapport à leur performance dans l'examen avant l'étude (+38.476%). Le groupe avec les modèles a amélioré sa performance de 32.62%, et le groupe avec l'instruction traditionnelle a amélioré sa performance de 27.91%. Le tableau dessous montre les résultats d'une façon plus détaillée :

**TABLE 5**  
**Pretest and Posttest Means (Percentages) by Groups and Competency Levels (PC and IMP Combined)**

	<i>N</i>	Pretest	<i>SD</i>	Posttest	<i>SD</i>
R-low	9	34.48	24.61	78.81	18.97
R-mid	22	45.14	25.22	84.41	23.59
R-high	14	44.59	23.58	95.65	6.89
R average		42.89	24.41	86.79	19.64
M-low	17	48.37	24.00	82.50	25.15
M-mid	24	45.78	24.83	75.40	24.12
M-high	8	54.12	17.83	83.00	11.16
M average		48.04	23.29	79.91	22.66
G-low	17	39.91	25.52	73.70	18.73
G-mid	22	52.08	25.84	75.04	22.24
G-high	12	45.08	34.97	80.10	16.10
G average		46.41	28.06	75.79	19.85

Mais les chiffres ont montré que le groupe R a amélioré sa production du passé composé et de l'imparfait, mais les autres deux groupes ont fait pire dans le dernier examen que dans l'examen avant l'étude. En général, tous les participants ont amélioré leur bonne production de la



temporalité passé, mais le groupe qui avait les retours négatifs (groupe R) a réalisé les tâches considérablement mieux que les autres groupes.

Labeau (2005) a fait une étude pour tester une version de l'Hypothèse de l'Aspect (Aspect Hypothesis), qui suggère que l'acquisition des verbes se fait selon leur catégorie lexicale. Comme nous venons de le voir, le français n'a pas un temps progressif, comme l'anglais et l'espagnol. Labeau voulait savoir si les apprenants du français L2 utilisent leur connaissance du passé composé pour exprimer des idées non téléiques (non perfectives), s'ils utilisent l'imparfait pour exprimer des idées téléiques, et si les apprenants associent l'imparfait avec le progressif en anglais, et si ça change avec une compétence plus avancée dans la langue.

61 apprenants du français L2 dans une université anglaise ont participé à cette étude. 21 participants étaient des étudiants de première année, 17 étaient des étudiants de deuxième année, et 23 étaient des étudiants de quatrième année qui venaient d'étudier dans un pays francophone. Ils ont complété des tâches diverses : textes à compléter, narratif à l'écrit et à l'oral, descriptions orales et une tâche pour juger l'acceptabilité de certaines structures morfo-syntaxiques.

Les résultats ont montré que les participants à tous les niveaux préféraient le passé composé avec les verbes téléiques, dans les narratifs à l'écrit et à l'oral.

**Table 2.** Distribution of morphological marking within each lexical aspectual class based on written narratives.

	Stative verbs	Atelic verbs	Telic verbs	Total
Year 1 ( <i>n</i> = 21)				
PC	8.91%	58.65%	81.62%	64.7%
IMP	91.09%	41.35%	18.38%	35.3%
Tokens	101	104	370	575
Year 2 ( <i>n</i> = 17)				
PC	12.96%	72.55%	94.74%	77.07%
IMP	87.04%	27.45%	5.26%	22.93%
Tokens	54	51	209	314
Year 4 ( <i>n</i> = 22)				
PC	7.09%	55.66%	94.76%	72.02%
IMP	92.91%	44.34%	5.24%	27.98%
Tokens	127	106	439	672
Control group ( <i>n</i> = 6)				
PC	10%	70.97%	98.96%	80.95%
IMP	90%	29.03%	1.04%	19.05%
Tokens	20	31	96	147

**Table 5.** Distribution of lexical aspectual classes within each morphological marker based on oral narratives.

	Stative verbs	Atelic verbs	Telic verbs	Tokens
Year 1 ( <i>n</i> = 21)				
PC	3.93%	20.25%	75.83%	484
IMP	58.78%	15.27%	25.92%	131
Year 2 ( <i>n</i> = 17)				
PC	1.38%	19.5%	79.13%	436
IMP	79.25%	9.43%	11.32%	159
Year 4 ( <i>n</i> = 22)				
PC	2.37%	17.48%	80.15%	675
IMP	80.31%	14.57%	5.12%	254
Control group ( <i>n</i> = 6)				
PC	3.08%	16.25%	80.77%	260
IMP	63.08%	27.69%	9.23%	65

Mais la majorité des apprenants ont montré une très haute compétence de la temporalité passée. Labeau émet hypothèse que c'est peut-être explique par Hypothèse de la Préférence Distributionnelle (Distributional Bias Hypothesis), qui suggère que la combinaison des temps et des catégories verbales chez les neufs apprenants peut être le résultat de la distribution des

données (Andersen 1993) (Labeau 2005 : 82). La majorité des apprenants ont un usage excessif de l'imparfait avec les verbes avoir et être, mais ils n'utilisent pas ces verbes avec la même fréquence au passé composé, peut-être parce qu'il y a des expressions idiomatiques avec avoir et être qui sont proto-typiquement marquées avec l'imparfait, comme « avoir un accident » (Labeau 2005 : 85). Néanmoins, les résultats ne nous donnent pas une explication concrète au sujet du développement des usages de l'imparfait. On ne peut pas distinguer par les résultats si les apprenants ont utilisé l'imparfait pour exprimer la progressivité ou l'imperfectivité, donc, l'intention des apprenants est inconnue et on ne peut pas répondre à la troisième hypothèse de l'étude sans faire des autres études pour le vérifier.

Par ailleurs, voici quelques études sur l'acquisition de la temporalité passé en espagnol L2, afin de comparer les deux langues et pouvoir faire des conclusions au sujet de la facilité d'acquisition des deux langues par locuteurs d'anglais L1. Salaberry (2011) a proposé qu'en ayant plus d'expérience avec une langue, les effets de l'aspect lexical et l'inflexion verbale augmentent. Cette théorie est le contraire de ce que les chercheurs ont pensé auparavant, comme Bardovi-Harlig (1994), qui a proposé que les apprenants commencent leur acquisition en faisant des marques prototypiques dans les verbes, comme l'aspect lexical et « grounding », et acquièrent les formes non-prototypiques avec l'augmentation de leur compétence dans la langue.

L'aspect lexical c'est l'interprétation du verbe, classifiée comme perfectif ou imperfectif, selon le contexte et le sens du verbe. Par exemple, les verbes statifs, les verbes d'activité, ou les verbes d'achèvement et accomplissement. Fondamentalement, les deux premières catégories des verbes sont atéliques (imperfectives) et les deux dernières sont téliques (perfectives), mais cela dépend du contexte et du mode du verbe. « Grounding » est le rôle du verbe dans un narratif. Les

activités complètes, la ponctualité et d'autres activités perfectives sont dans le premier plan de l'histoire, et le contexte, les activités non perfectives, et les informations générales sont dans l'arrière-plan, et en général sont imperfectives.

Salaberry (2011) a mené une étude avec 4 groupes d'apprenants d'espagnol L2 (286 au total) et un groupe de 149 locuteurs natifs en tant que groupe témoin. Les participants ont complété un discours écrit avec 40 verbes. Il s'agissait de la narration d'un dessin animé, faite par un locuteur natif. Les apprenants devaient choisir entre le perfectif (prétérit) et l'imperfectif (imparfait) pour chaque verbe. Voici un extrait du texte utilisé pour cette tâche :

Ayer **1 (fui – iba)** a visitar la  
antigua casa de mi abuelo.  
**2 (Fue – Era)** la casa en la que **3 (pasé – pasaba)**  
muchas horas felices de mi infancia. La casa **4 (estuvo –  
estaba)** abandonada, pero todavía **5 (tuvo – tenía)**  
muchos recuerdos de las veces que **6 (visité – visitaba)**  
a mi abuelo.

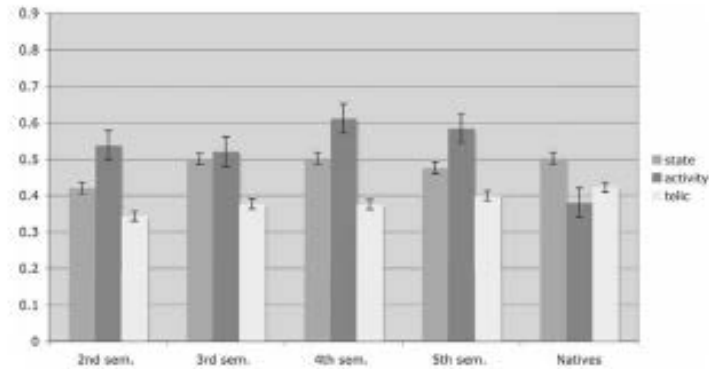


Figure 1. Distribution of scores according to LEXICAL ASPECT by level of proficiency.

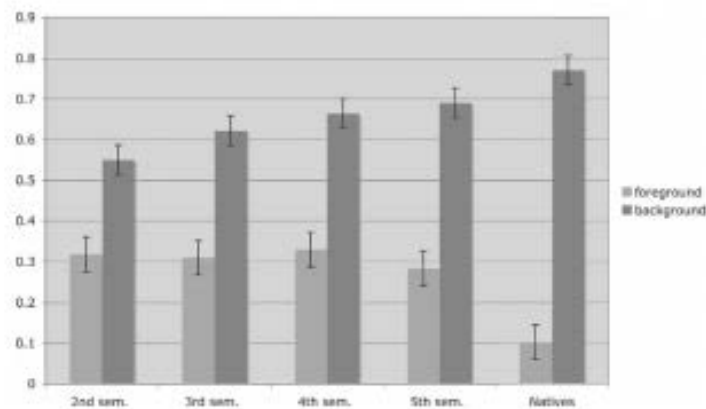


Figure 2. Distribution of scores according to GROUNDING by level of proficiency.

Les résultats indiquent que les apprenants et les locuteurs natifs utilisent le prétérit et l'imparfait, mais les locuteurs natifs ont utilisé le « grounding » (usage prototypique) plus fréquemment et plus efficacement que les apprenants d'espagnol L2. Les locuteurs natifs se distinguent des apprenants parce qu'ils produisent le prétérit plus efficacement pour exprimer des événements qui sont mis en scène au premier plan, et l'imparfait pour exprimer des événements en contexte ou en fond.

Table 6. *Three-way significant interaction effects decomposed.*

Aspect	Grounding	Significant comparisons by proficiency level	Std. error	Significance
States	FOREGROUND	Native speakers vs. 3rd semester	.042	.022
States	Background	Native speakers vs. 2nd semester	.039	.000
		Native speakers vs. 3rd semester	.031	.000
Activity	FOREGROUND	None	None	None
Activity	Background	2nd semester vs. 4th semester	.051	.014
		2nd semester vs. 5th semester	.059	.039
		2nd semester vs. native speakers	.041	.006
Telic event	FOREGROUND	Native speakers vs. 2nd semester	.035	.000
		Native speakers vs. 3rd semester	.028	.000
		Native speakers vs. 4th semester	.035	.000
Telic event	Background	Native speakers vs. 2nd semester	.064	.000
		Native speakers vs. 3rd semester	.051	.000
		Native speakers vs. 4th semester	.063	.002

Les résultats confirment l'hypothèse de Salaberry : l'aspect lexical et « grounding » ne sont pas acquis chez les apprenants débutants. Il se trouve plutôt que la relation entre l'inflexion verbale et l'aspect lexical et « grounding » augmentent avec la compétence dans la L2. Finalement, le « grounding » est le plus difficile pour acquérir. La maîtrise de cette partie de l'acquisition de la temporalité passé prédomine dans les locuteurs natifs et les apprenants avancés d'espagnol L2. (Salaberry 2011 :196)

Finalement, l'étude menée par Hasbún (1996) se concentre sur l'aspect lexical et son acquisition par les apprenants d'espagnol L2, pour tester l'Hypothèse Aspectuelle et l'Hypothèse de la Préférence Distributionnelle. 80 apprenants d'espagnol L2 à différents niveaux de compétence, et 20 locuteurs natifs d'espagnol latino-américain ont participé à une tâche écrite où les participants devaient raconter le film muet *Modern Times* de Charlie Chaplin. Par exemple :

17. El auto estaba lleno de gente y había un sólo lugar para sentarse, entonces Charlie quedó [pret] de pie.  
[Learner 4:16]

The car was full of people and there was only one place to sit down, so Charlie remained standing.

Hasbún a analysé la distribution des verbes au prétérit, l'imparfait et le passé progressif, et a comparés les différents niveaux de compétence. Elle a trouvé que pour exprimer une information générale, les apprenants des niveaux débutants utilisaient le présent, et leur usage du prétérit était très limité. Mais avec l'augmentation de la compétence et la maîtrise de la langue, les apprenants utilisaient davantage le prétérit et l'imparfait, par exemple, participants au niveau 1 ont utilisé l'imparfait dans 0,2% de cas, mais les locuteurs natifs l'ont utilisé dans 16.9% des cas. Les participants au niveau 4 ont utilisé l'imparfait le plus souvent, mais n'ont guère utilisé le présent, par rapports aux locuteurs natifs. Cela est peut-être dû fait que le présent narratif est maîtrisé par les locuteurs natifs, mais que les L2 avancés ne l'ont pas encore tout à fait acquis, comme on peut le voir dans ce tableau :

### Use of Verbal Morphology by Level

Level	Preterite	Imperfect	Present	Others
1	21 (4.2%)	1 (0.2%)	435 (87.2%)	42 (8.4%)
2	155 (34.9%)	50 (11.3%)	207 (46.6%)	32 (7.2%)
3	431 (67.7%)	114 (17.9%)	45 (7.1%)	47 (7.4%)
4	545 (62.5%)	208 (23.8%)	43 (4.9%)	76 (8.7%)
NS	502 (43.5%)	195 (16.9%)	295 (25.6%)	197 (8.0%)

En général, pour tous les niveaux il y avait une association entre la morphologie perfective et les verbes téliques, la morphologie imperfective et les verbes d'état, ainsi que la morphologie progressive et les verbes d'activité. Ces résultats confirment l'Hypothèse Aspectuelle de Andersen, mais pour les niveaux plus avancés, il y avait plus de flexibilité, et ils ont démontré le bon usage de la temporalité et l'aspectualité des verbes dans toutes les catégories verbales, selon le contexte.

La comparaison des résultats pour les apprenants du français L2 et les apprenants d'espagnol L2 montre que il est plus facile d'acquérir la temporalité passé en espagnol pour les apprenants d'anglais L1. Les résultats de Hasbún étaient très optimistes, et c'était la seule étude qui a inclu le passé progressif en espagnol, qu'est similaire à celui de l'anglais (ESP- *estaba comiendo*/ ANG- *I was eating*). Les autres études ont montré des résultats similaires- les anglophones ont des problèmes pour acquérir les temps perfectifs et imperfectifs, dans les narratifs en particulier, mais ils les acquièrent avec du temps et de l'expérience. Les niveaux avancés le maîtrisent toujours, par rapport aux niveaux débutants, conformant par ailleurs l'hypothèse de Salaberry.



## Acquisition L3 de la temporalité

Un vaste corps d'études existe concernant l'acquisition de la temporalité passé du français L2, mais il n'y a pas beaucoup d'études sur le même sujet avec le français L3. La manière d'apprendre une nouvelle langue est différente quand on apprend sa deuxième langue que quand on apprend une troisième ou quatrième langue, particulièrement chez les adultes. Il y a quelques connaissances et systèmes cognitifs qu'un adulte a déjà développés quand il apprend une deuxième langue, et donc ils ont déjà disponibles quand on commence le processus d'acquisition dans une L3.

Il est important de savoir comment on apprend une nouvelle langue, et comment on acquiert les structures nécessaires pour bien s'exprimer dans cette nouvelle langue. Nous explorerons quelques théories sur l'acquisition d'une deuxième langue, et d'une troisième langue aussi. La question principale est si on utilise les structures de sa langue maternelle pour mieux comprendre et mieux acquérir les structures dans une autre langue (anglais ou espagnol), ou si on se fie à la langue L2 pour attribuer du sens dans les nouvelles structures.

L'étude de l'acquisition d'une troisième langue est nouvelle et donc il n'y a pas beaucoup de recherche sur ce sujet, mais il y en a de plus en plus, comme Lindqvist (2012) et Jaensch, (2008), pour n'en citer que quelques-unes. Récemment, il y a plus d'intérêt à l'acquisition d'une L3 grâce à la globalisation, à la migration et à l'échange des cultures grâce aux réseaux sociaux. Pour cette étude, nous nous concentrerons sur le français comme L3 avec des locuteurs d'anglais L1 et d'espagnol L2, ou d'espagnol L1 et d'anglais L2.

## Théorie de la Grammaire Universelle

Pour commencer à parler du multilinguisme, il est important d'expliquer le débat qui existe parmi les chercheurs d'acquisition d'une deuxième ou troisième langue. Les chercheurs ont des opinions différentes au sujet du niveau d'acquisition qu'un apprenant d'une langue étrangère peut atteindre. Nous nous concentrerons sur la théorie de la Grammaire Universelle de Chomsky (1965), parce que cette théorie a été proposée dans le cadre de l'étude de l'acquisition de la L1, et puis elle était appliquée à l'acquisition de langues secondes. La théorie de la Grammaire Universelle (GU) propose qu'il y a un système universel de principes, et ce système interagit avec les paramètres lexicaux de chaque langue (Bayona 2010 : 8).

Grace à la GU, un nombre de chercheurs en acquisition L2 suggèrent que les apprenants ont toujours accès direct à ces principes, qui, même s'ils n'existent pas dans leurs L1, peuvent toujours être utilisés dans une L2, L3, etc. et ainsi de suite. Il est possible que tous les apprenants puissent avoir une compétence presque native dans leur L2. Par exemple, en espagnol, on ne doit pas exprimer le sujet devant son verbe parce que chaque inflexion verbale à une forme différente pour chaque pronom (+ pro-drop). Mais en anglais et en français, les inflexions du verbe pour chaque pronom sont les mêmes, soit phonologiquement soit morphologiquement, et donc on a besoin d'exprimer le sujet chaque fois, pour communiquer ce dont on parle (- pro-drop). Cet exemple illustre ce que Chomsky a suggéré : on peut changer ses principes, de [+pro-drop] à [- pro-drop], pour les adapter à la langue qu'on apprend et avoir les mêmes paramètres qu'un locuteur natif a quand on apprend une langue étrangère.

Il y a aussi des théories qui ne sont pas si absolues, et qui proposent des différentes perspectives sur la capacité d'un apprenant d'acquérir les catégories fonctionnelles (CFs, une autre façon de dire principes et paramètres) dans une L2 ou une L3, spécialement quand ces langues ont des paramètres différents de leur L1 (Liszka 2009 : 230). Il y a deux perspectives

qui incluent tous les théories d'ADL/ATL : Ceux qui pensent que la GU est toujours accessible, et ceux qui pensent qu'après quelque temps, elle ne l'est plus.

La première de ces théories est « Représentation Fonctionnelle Totale » (Full Functional Representation), qui propose que les apprenants d'une L2 (ou une autre langue) ont la capacité d'acquérir des CFs, et toutes leurs caractéristiques et propriétés, et ça leur permet de produire des représentations grammaticales presque-natives (Liszka 2009 : 230). L'hypothèse de « Missing Surface Inflection » par Prévost et White (2000) propose que quand un apprenant produit des fautes grammaticales ou utilise des défauts dans une langue, ce n'est pas parce qu'il n'a pas acquis les CFs dans sa L2. Des facteurs comme l'insécurité et l'inquiétude peuvent affecter la performance de l'apprenant, et ça ne veut pas dire qu'ils ne connaissent pas les bonnes structures de cette langue.

Schwartz et Sprouse (1996) offrent une autre théorie, l'hypothèse de « Transfert Complet/ Accès Complet » (Full Transfer/ Full Access). Cette théorie propose que les CFs sont transmises de la L1 à la L2 quand on commence à acquérir cette langue. Mais après quelque temps, au lieu de produire les caractéristiques de la L2 avec les caractéristiques de la L1, une nouvelle grammaire résulte, contrainte par la GU. Selon Schwartz et Sprouse, l'hypothèse du Transfert Complet/ Accès Complet soutient l'existence de la GU, parce que quand on apprend une nouvelle langue, on produit des formes qui ne sont pas présentes dans les données linguistiques primaires mais qui sont présentes dans les grammaires de quelques langues dans le monde. Aussi, un apprenant peut avoir des problèmes à acquérir les CFs d'une L2 si les données sont ambiguës, mais malgré leur ambiguïté et rareté, les apprenants avancés acquièrent les bonnes CFs et comprennent les relations entre le sens et la forme des données dans la nouvelle langue.

Mais il y a des chercheurs aussi qui pensent qu'il n'y a aucune accessibilité à la GU pour un apprenant L2. Quand un apprenant acquiert une autre langue, c'est grâce à un « comportement universel lié aux stratégies utilisées au cours de l'acquisition » (Bardel 2006), ça veut dire, les procès cognitifs qu'on emploie pour apprendre quelque chose de nouveau, mais pas le système de la GU. La théorie du « Déficit Représentationnel » (Representational Deficit) soutient ce point de vue. Elle propose que les CFs qui sont différentes dans la L1 et la L2, ne pourront pas être acquises après la période critique, parce qu'elles ne sont plus interprétables après cette période. L'acquisition d'une L2 est différente à celle d'une L3. L'acquisition d'une L3 est plus complexe parce qu'il y a des facteurs différents qui influencent l'acquisition des CFs et la production correcte d'une nouvelle langue. Voici un peu plus d'information sur l'acquisition d'une L3.

### Théories sur l'acquisition d'une L3

La plupart des chercheurs d'ATL (Acquisition d'une Troisième Langue) sont d'accord pour proposer que les apprenants L3 ne sont pas exactement comme les apprenants L2 (Hammarberg 2001: 22). Les apprenants L3 ont une connaissance plus complexe par rapport à un apprenant L2, parce qu'ils savent déjà comment acquérir une langue, et les procès qu'on doit utiliser. Mais, pour mieux comprendre comment la L1 et la L2 influencent l'acquisition de la L3, il est important de savoir ce qu'est un apprenant L2. Selon Hammarberg, un apprenant multilingue mur a trois caractéristiques : premièrement, il parle plus de deux langues. Dans ce cas, on considère la L1 comme une langue apprise avant la « période critique », qui est dans la petite enfance. Donc, si on est bilingue depuis la petite enfance, on a deux langues comme ses L1s. Mais une personne multilingue peut avoir plus d'une L1, ou une L1 et une L2. Un apprenant multilingue doit avoir aussi la capacité de choisir quelle langue il ou elle veut utiliser

selon chaque contexte et il ou elle peut séparer une langue de l'autre, mais a aussi la fluidité linguistique pour les utiliser en alternance ou pour permettre une langue d'influencer l'autre. Finalement, il est aussi sous-entendu que la compétence de cet apprenant dans chaque langue est à un niveau de compétence différent (ibid :22).

### Les influences de la L1 et la L2 sur la L3

Il y a un débat sur quelle langue influence plus l'acquisition d'une troisième langue : la L1 ou la L2. Hammarbeg (2001) et Bardel (2006) ont trouvé que dans le choix entre la L1 et la L2, le statut de la L2 joue un rôle important dans la L3. En fait, les L2s déjà acquises jouent un rôle plus grand dans l'acquisition d'une L3 que nous ne le pensions. Il y a quelques facteurs qui influencent ça, par exemple, des similarités de forme, de compétence et la fréquence d'utilisation de la L2 (Bardel 2006 : 23.) Par exemple, si la L2 a une typologie plus proche de la L3 que la L1, la L2 a tendance à être la source d'influence principale. De plus, si on a un haut niveau de compétence dans la L2, il est plus probable qu'on transfère la L2 à la L3. Aussi, si on a parlé la L2 récemment, cette langue influencera l'acquisition et la production de la L3, parce qu'on a accès à cette langue.

Mais il y a aussi d'autres facteurs qui peuvent influencer quelle langue se transfère plus à la L3, comme le niveau d'éducation. Pour les personnes qui ont appris leur L2 dans un environnement scolaire, comme une salle de classes, il est plus facile de faire des connexions entre leur L2 et leur L3, parce qu'ils « puisent dans leur L2 avant de puiser dans leur L1 » (Bardel 2006 : 4) (Dietrich & Perdue 1995). Comme nous l'avons vu, la compétence c'est aussi un facteur important dans l'ATL, parce que la facilité avec laquelle on s'exprime dans la L2 affecte le transfert de ces structures et typologies dans la L3 (Murphy 2003).

Si on n'a pas une haute compétence dans la L2, on peut faire plus de transferts négatifs dans la L3. C'est très difficile pour un apprenant d'arriver à une compétence quasi-native dans une L2. Du point de départ d'une L1 toute développée à un point d'arrivée d'une L2 presque native, il y a une interlangue, qui est le continuum de la L1 à la L2 en passant par l'appropriation de nouvelles structures et l'adoption de nouveaux paramètres si nécessaire.. Quand on n'arrive pas à une compétence avancée, cela veut dire qu'on avait pas bien acquis la L2. Cela cause une série de phénomènes linguistiques qui affectent le transfert des structures de la L2 à la L3 (Cenoz, 2001). Par exemple, on peut former des unités lexicales consistant en des morphèmes qui n'existent ni dans la L2 ni dans la L3. Ce phénomène est appelé « Without Identified Pragmatic Purpose » (Sans Objectif Pragmatique Identifié) (Hammarberg 2001 ; Murphy 2003). Une typologie L3 similaire à celle de la L2 peut influencer des transferts aussi, ou peut adapter la L2 aux paramètres de la L3 (faire un calque sémantique ou syntaxique). Cela se déroule souvent quand on a des écarts dans la langue cible (ce qu'on essaie d'utiliser, dans ce cas probablement la L3.)

Il y aussi des « Effets d'une langue étrangère » (Foreign Language Effect) qui, comme nous venons de lire, fait que la L2 influence l'autre langue étrangère, que c'est la L3, parce que, quand on les apprend dans le même environnement, on utilise les liaisons des systèmes cognitifs qu'on a utilisés pour acquérir la L2 pour acquérir la L3. Dernièrement, un autre phénomène commun trouvé dans l'acquisition d'une L3 est l' « Effet de la dernière langue » (Last Language Effect) qui c'est le même dont Bardel a parlé. Si on utilise souvent sa L2, cela aura un effet sur l'acquisition de la L3, ou, si on vient de parler une langue, elle aura une influence sur l'expression de la L3.

Cet effet s'applique aussi aux des bilingues passifs et les bilingues actifs et comment les langues qu'ils savent déjà influencent leur production de la L3. Les bilingues passifs sont les personnes qui connaissent deux langues mais qui n'en parlent qu'une souvent. Par exemple, une personne qui a acquis une L2, mais qui ne la pratique presque jamais. Peut-être que, bien qu'elle la connaisse, elle ne l'a pas parlée depuis longtemps. Au contraire, un bilingue actif est une personne qui utilise sa L2 très souvent, peut-être plus souvent que sa L1. Par exemple, des étudiants étrangers aux Etats-Unis qui, parlent anglais, leur L2, plus fréquemment que leur L1, parce qu'ils habitent dans un environnement où leur L2 est la langue dominante.

Pour les bilingues passifs il est plus facile d'acquérir une L3 parce que la passivité de leur L2 facilite les effets du transfert positif et minimise les effets du transfert négatif (Bardel 2006 ; Murphy 2003 ; Bayona 2010). Le transfert positif (aussi appelé facilitatif) opère quand une propriété dans la L1 est similaire dans la L2, et cela facilite ou permet une acquisition plus aisée de structures appropriées dans la langue d'arrivée. Dans l'acquisition de la L3, si on peut se rappeler les structures L2 (constaté plus souvent dans le bilinguisme passif), il est plus probable qu'on fera des transferts positifs, parce que ceux-ci seront des transferts conscients. D'un autre côté, si on a une bonne compétence dans sa L2 et qu'on la pratique souvent, il est plus probable qu'on fera des transferts négatifs dans la L3. C'est à dire que l'on fera des transferts de la L2 à la L3, soit syntaxiques, soit lexicaux, qui ne sont pas grammaticaux ou qui n'existent pas dans la langue d'arrivée. Parce que la production de la L2 devient plus intuitive dans le bilinguisme actif, on a plus de possibilité de faire des mauvais transferts (transferts négatifs) automatiquement, sans réfléchir s'il s'agit de la bonne forme.

Études empiriques sur l'acquisition de la temporalité passé en français L2

Howard (2002) a mené une étude pour savoir si les paramètres prototypiques de la temporalité passé (le passé composé en français) sont plus facilement acquis que les paramètres non-prototypiques chez les apprenants du français L2. Howard a fait faire des entrevues d'une heure de durée avec 18 participants anglophones. Tous les apprenants étaient des femmes entre 20 et 22 ans, et elles avaient appris le français à l'école pendant 5-6 ans. Quelques apprenants avaient été exposés au français en dehors la salle de classe (des voyages, études à l'étranger), mais d'autres ne l'avaient parlé que dans un environnement éducatif. Au cours des entrevues sociolinguistiques, Howard a observé l'usage du passé composé et l'imparfait dans 4 types différents de verbes : les verbes statifs, les verbes qui expriment une activité, les verbes qui expriment un accomplissement et les verbes qui expriment l'achèvement. Howard a noté que dans les contextes perfectifs, l'usage du passé composé est plus fréquent que l'usage de l'imparfait dans les contextes imperfectifs avec les verbes d'achèvement et d'accomplissement comme « gagner » ou « réussir », mais l'imparfait est plus fréquent avec l'usage des verbes statifs, comme « être ». Ce qui est un usage prototypique et généralement acquis relativement tôt (Ayoun 2001,2004),

Van Messem (2006) a dirigé une étude en espagnol pour déterminer si l'intervention didactique (intervención didáctica) améliorerait l'acquisition de la temporalité passé en français. Elle voulait savoir si cette intervention serait également effective à tous les niveaux d'apprentissage, et elle voulait aussi savoir pourquoi les hispanophones L1 avaient des problèmes à acquérir la temporalité passée dans leur français L2 si les structures grammaticales en espagnol et en français sont similaires.

Van Messem a fait faire 3 tâches différentes aux apprenants : regarder 2 extraits de films muets, puis en écrire une description, et compléter une deuxième tâche au sujet des mêmes



films. Les apprenants ont été divisés en 2 groupes selon leur niveau : un groupe intermédiaire et un groupe avancé. Les apprenants ont été encore répartis dans 4 autres groupes : un groupe témoin, un groupe qui s'est concentré sur l'input sans explications, un groupe qui s'est concentré sur l'input avec explications, et un groupe qui s'est concentré sur la production. Chaque groupe (sauf le groupe témoin) a bénéficié d'une intervention didactique spécifique pour son groupe, et a dû compléter quelques activités avant de participer à l'étude.

Van Messem a trouvé que dans les groupes intermédiaires, le groupe concentré sur la production a distingué entre l'usage du passé composé et de l'imparfait plus fréquemment que les autres groupes, et dans les groupes avancés, il n'a avait pas beaucoup de différence entre tous les groupes. Donc, l'intervention didactique a été plus efficace pour le groupe intermédiaire que pour le groupe avance en général, mais il n'a pas un type d'intervention didactique spécifique qui est considérablement plus efficace que les autres. Finalement, l'étude a établi que les hispanophones L1 ont des problèmes pour acquérir la temporalité passé en français parce que leur L1 a une grande influence sur leur choix de structure, particulièrement pour les apprenants intermédiaires

Van Messem propose une hypothèse selon laquelle les hispanophones L1 choisissent le mauvaise aspect en français à cause d'un transfert négatif de la L1. En français, le passé composé est formé par un auxiliaire (être ou avoir) et le participe passé, et l'imparfait est seulement un verbe (ex. troisième personne singulier : a fait (PC) faisait (IMP)). En espagnol, les deux formes, la forme perfective et la forme imperfective, sont seulement un verbe (troisième personne singulier : hizo (PC) hacía (IMP)). Donc, typologiquement, les L1 espagnols ne peuvent pas se fier à la forme pour la forme des verbes en espagnol pour arriver à la bonne forme en français. Van Messem suggère que les apprenants qui ont des problèmes pour

distinguer le passé composé et l'imparfait ont des difficultés en général pour discerner entre les fonctions des formes verbales (Van Messem 2006 : 126).

Troisièmement, Izquierdo and Collins (2008) ont réalisé des entrevues auprès d'anglophones et hispanophones L1 qui étaient apprenants du français L2. Ils leur ont demandé comment ils choisissaient le bon aspect en parlant ou écrivant. Les hispanophones, qui ont l'aspect perfectif et imperfectif dans leur langue maternelle, n'avaient pas de préférence entre le passé composé et l'imparfait. En général, ils ont fait des transferts positifs de la L1 à la L2 pour arriver au bon aspect. D'un autre côté, les anglophones n'ont pas l'aspect imperfectif dans leur langue, et donc c'était plus difficile pour eux d'arriver au bon aspect. En général, ils ont dit à Collins qu'ils prenaient d'attention sur l'aspect lexical des verbes (confirmant encore l'Hypothèse Aspectuelle) et ils dépendaient des règles grammaticales.

### Discussion

Les études dessus montrent une variété d'opinions. D'une côté, Salaberry et Izquierdo montrent que c'est plus facile par les Hispanophones d'acquérir la temporalité passé en français L2 parce que l'espagnol et le français partagent l'aspect perfectif et imperfectif, et l'anglais ne l'ai pas. Mais Salaberry et Hasbún ont montré que c'est plus facile pour les anglophones d'acquérir la temporalité passé en espagnol, puisque les deux langues (anglais et espagnol) partagent le perfectif et le passé progressif.

Ayoun, Izquierdo et Labeau ont montré que les anglophones se fient à l'aspect lexical des verbes pour déterminer si un verbe est perfectif ou imperfectif, mais, même si les anglophones ont des problèmes en acquérant les perspectives perfectives et imperfectives, ils les maîtrisent quand son compétence en française améliore.

La recherche sur les théories d'acquisition L3 change les perceptions sur l'acquisition de l'aspect en français. Dans le cas de l'espagnol, les apprenants ont des problèmes en choisissant le bon aspect à cause du transfert négatif de leur L1, et dans le cas des apprenants L1 anglais, ils ont des problèmes pour choisir le bon aspect avec des différents types de verbes. Ça suggère que si la L1 a des structures similaires à la L3, il y aura plus de transfert négatif, parce que la similarité typologique roulera aux apprenants à se fier dans leur connaissance intuitive au lieu de réfléchir sur les structures de la langue qu'ils apprennent. Quand les structures aspectuelles de la L1 différent de celles de la L3, c'est plus facile d'acquérir ces structures parce qu'on est conscient de ces différences, et peut-être on a déjà acquis la connaissance de comment adapter des nouvelles structures dans la langue qu'on apprend.

Comme nous venons de le voir, il y a d'autres facteurs qu'influencent les rôles de la L1 et la L2 dans la L3, comme la fréquence qu'on parle chaque langue, les similarités typologiques ou morphologiques entre les langues, et la méthode d'acquisition (salle de classe par rapport à un environnement plus naturel, comme un job). Il n'y a pas une seule influence qu'affecte l'acquisition d'une L3. C'est pourquoi il faut que nous fassions plus d'études en linguistique applique sur l'acquisition d'une L3, pour meilleur savoir des facteurs qu'influencent notre apprentissage, et comment pouvoir apprendre ou enseigner plus effectivement.

### Conclusion

Bien sûr, l'acquisition d'une troisième langue est différente que l'acquisition d'une deuxième langue, et l'influence de la L2 affectera aussi comment ce que la L3 se développe pour l'apprenant, mais cette théorie soutien les théories de Bardel (2006), Bayona (2010) et Murphy (2003). Nous avons établi que les similarités entre la L1 et la L2 encouragent le transfert négatif

dans la L3 par rapport au transfert positif, mais peut être ça sera le contraire quand la L1 est différente à la L2 et à la L3. Ça serait possible parce qu'on a déjà appris comment changer ses paramètres quand on a appris la L2, et donc il serait plus facile de les fixer ou de les changer dans la L3. Je suggère qu'il y ait plus d'études sur ce sujet, en particulier avec ces trois langues, pour contribuer à la connaissance de l'acquisition d'une troisième langue et de la temporalité passé en français. Ces études sont nécessaires avec des L1 anglais et L2 espagnol qui sont des apprenants du français L3, et avec des L1 espagnol et L2 anglais avec français comme L3 aussi. Ces études nous permettront savoir plus sur le rôle de la L1 et la L2 sur l'acquisition de la L3, et pour savoir si les similarités phonologiques ou typologiques dans chaque cas facilitent ou rend la bonne forme dans la L3 plus difficile à acquérir.

#### Références

- Ayoun, D. (2001). The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and the imparfait. *The Modern Language Journal*, 85(2), 226-243. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85531052?accountid=8360>
- Ayoun, D. 2004. The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French : A follow-up study. *Modern Language Journal* 88: 31-55.
- Ayoun, D., & Salaberry, M. R. (2008). Acquisition of English tense-aspect morphology by advanced french instructed learners. *Language Learning*, 58(3), 555-595. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85682229?accountid=8360>
- Bardel, C. 2006. La connaissance d'une langue étrangère romaine favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? *Acquisition et interaction en langue étrangère* 24: 149-180.
- Bardovi-Harlig, K. (2012). After process, then what? A longitudinal investigation of the progressive prototype in L2 english. *Cahiers Chronos*, 24, 131-151. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/1023037461?accountid=8360>

- Bayona, P. 2010. Crosslinguistic influences in the acquisition of spanish L3. (Order No. AAINR54268, *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, , 4654. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/758115156?accountid=8360>. (758115156; 201018664).
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. 2001. Towards Trilingual Education, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:1, 1-10.
- Dietrich, R., Perdue & Clive, P. 1995. Introduction. In *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Dietrich, Rainer, Klein, Wolfgang, & Noyau, Colette [Eds], Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 1995, pp 1-16.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen and R. Fouser (eds), 21-41. Clevedon: Multilingual Matters
- Hasbún, L. M. (1996). The role of lexical aspect in the acquisition of the Tense/Aspect system in L2 Spanish. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, , 4379-A. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85620127?accountid=8360>. (85620127; 9700323).
- Howard, M. 2002. Prototypical and non-prototypical marking in the advanced learner's aspectuo-temporal system. *EUROSLA Yearbook 2*: 87- 113.
- Izquierdo, J. (2009). Lexical aspect and the development of the past perfect and the imperfect in french as a second language: A quantitative study with hispanophone learners. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 65(4), 587-613. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85708724?accountid=8360>
- Izquierdo, J., & Collins, L. (2008). The facilitative role of L1 influence in tense-aspect marking: A comparison of hispanophone and anglophone learners of french. *The Modern Language Journal*, 92(3), 350-368. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85672738?accountid=8360>
- Labeau, E. (2005). Beyond the aspect hypothesis: Tense-aspect development in advanced L2 french. *EUROSLA Yearbook*, 5, 77-101. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85629871?accountid=8360>

- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1)  
Retrieved  
from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85654598?accountid=8360>
- Nicoladis, E., & Paradis, J. (2012). Acquiring regular and irregular past tense morphemes in English and French: Evidence from bilingual children. *Language Learning*, 62(1), 170-197. Retrieved  
from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/1010699861?accountid=8360>
- Noyau, C., Houdaifa, E., Vasseur, M., & Veronique, D. (1995). The acquisition of French.  
Retrieved  
from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/58323646?accountid=8360>
- Salaberry, M. R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism*, 14(2), 184-202. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S1366728910000052>
- Tracy-Ventura, N. (2008). Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 preterit and imperfect acquisition in Spanish. (Order No. AAI3318494, *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, , 2251. Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/85702920?accountid=8360>. (85702920; 200910340).
- Van Messem, M. I. (2006). Effects of pedagogical intervention on the acquisition of French aspectual distinctions. *Estudios De Linguistica Aplicada*, 44 Retrieved from <http://ezproxy.library.arizona.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/744446992?accountid=8360>