



LUNDS
UNIVERSITET

FRAK11
Mémoire (15 hp)
Linguistique

L'influence de l'écrit sur l'oralisation en FLE

Une étude sur la morphologie verbale

Delphine Duban
Semestre de printemps 2023
Directrice : Malin Ågren

Table des matières

1 Introduction.....	3
2 But de l'étude et questions de recherche.....	5
3 Cadre théorique.....	6
3.1 L'orthographe française : qui est-elle, d'où vient-elle ?	6
3.2 Influence de l'oral sur l'écrit et de l'écrit sur l'oral.....	8
3.3 La morphologie verbale : une morphologie parfois silencieuse, souvent trompeuse à l'oral.....	11
4 Méthode.....	14
4.1 Les participants.....	14
4.2 La tâche.....	15
4.3 Catégories d'analyse (classification des données avant analyse).....	16
5 Résultats.....	18
5.1 Données quantitatives générales.....	18
5.2 La production orale par catégories et sous-catégories.....	21
6 Discussion et conclusion.....	28
Bibliographie.....	32

1 Introduction

Le français est une langue qui se caractérise par une grande différence entre son système oral et son système écrit. Plus précisément, il s'agit ici d'une différence au niveau des phonèmes et des graphèmes : ce qui s'entend (les phonèmes) ne s'écrit pas toujours (graphèmes) ou ce qui s'écrit ne se prononce pas automatiquement, à la différence de l'espagnol contemporain qui tout au long de son histoire, a réussi à faire correspondre les sons avec la manière dont ils sont écrits (Jaffré, 2005 : 29). Il y a donc une correspondance entre les morphèmes et les graphèmes en espagnol (et en italien) qui ne se retrouve pas en français. C'est le cas, par exemple, des configurations sonores qui peuvent se transcrire par différentes lettres, comme le son /k/ qui peut s'écrire *qu*, *c* ou *k*, ou des configurations sonores qui n'ont rien à voir avec le son à produire (exemple (1)).

(1) le mot *seconde* se prononce /səgɔ̃d/ et non pas /səkɔ̃d/

Mais c'est aussi le cas des morphologies silencieuses telles que le *-s* du pluriel (exemple (2)), des lettres muettes à la fin des mots (*muet* /mɥɛ/, *souris* /suri/) ou des terminaisons verbales en *-ent* (exemples (3) et (4)) qui ne produisent aucun son à l'oral. Nous pouvons donc imaginer combien il peut être difficile de distinguer le pluriel (PL) du singulier (SG) à l'oral en dehors d'un contexte défini.

(2) SG : vache /vɑʃ/¹
PL : vaches /vɑʃ/

(3) SG : il rêve /ilʁɛv/
PL : ils rêvent /ilʁɛv/

(4) SG : il rêvait /ilʁɛvɛ/
PL : ils rêvaient /ilʁɛvɛ/

Les exemples (2), (3) et (4) concernent la morphologie silencieuse du nombre : soit le nom/pronom ou le verbe est au singulier soit il est au pluriel. Mais à l'oral, comme le font remarquer certains auteurs, « le nombre (singulier vs pluriel) est signalé essentiellement par les

1 La transcription entre barres obliques est la transcription phonétique du mot qui précède.

variations des déterminants (*le/les ; un/des ; ma/mes...*) et des auxiliaires (*a/ont ; est/sont*).» (Catach 1986, cité dans Thévenin et al, 1999 : 40)

C'est également le cas avec les homonymes (exemples (5) et (6)), qui peuvent ou non s'écrire de la même manière (homographes s'ils ont la même orthographe) mais pour lesquels, là encore, seul le contexte peut donner la signification.

(5) avions /avjɔ̃/: imparfait du verbe avoir à la 3^e personne PL
avion /avjɔ̃/: nom masculin désignant un appareil aérien

(6) dans /dɑ̃/: préposition
dent /dɑ̃/: nom féminin désignant un organe dur et blanc de la bouche.

Dans les cinq exemples ci-dessus (exemples (2) à (6)), nous notons que la transcription phonétique est identique à chaque fois, peu importe que le nom soit au singulier ou au pluriel, que le verbe soit conjugué à la 3^e personne SG ou à la 3^e personne PL ou qu'il soit conjugué au présent ou à l'imparfait. Les changements liés au genre, au nombre ou au temps de conjugaison ne sont pas audibles à l'oral.

Dès lors, l'orthographe du français peut être qualifiée de *profonde* (Ågren, 2016 : 96) et posera certains problèmes aux enfants francophones qui selon Marty, « [devront] faire appel à l'analyse grammaticale pour orthographier correctement » (2001, cité dans Ågren, 2008 :53), tout comme aux apprenants du français langue seconde (L2). Déjà, Seymour et al (2003) notent des différences dans l'apprentissage de la lecture pour les langues dont l'orthographe est dite profonde. Ils observent que cet apprentissage se fera plus lentement lorsque l'orthographe est profonde (français) que lorsqu'elle est transparente (espagnol et italien).

Dans ce mémoire, nous étudierons la lecture en français L2 chez des apprenants en contexte guidé (universitaire). La situation de ces apprenants de français L2 (ou français langue étrangère, FLE) est particulière : ils doivent apprendre le français, écrit et oral plus ou moins simultanément, dans un contexte guidé où l'écrit joue un rôle important. En Suède, l'input (c'est à dire l'exposition à la langue cible) en classe de langue moderne² est principalement écrit et les élèves vont lire des textes, faire des exercices de grammaire et de vocabulaires à l'écrit. L'input oral sera minoritaire car en dehors de la classe, et à moins d'avoir la langue cible comme langue maternelle à la maison, les

2 En français, le terme de langues vivantes évoque les langues étrangères qui sont enseignées à l'école. En Suède, les langues modernes regroupent les langues étrangères qui sont enseignées à l'école tel que le français, l'allemand, l'espagnol ou l'italien (et éventuellement d'autres langues) à l'exception de l'anglais. Cette langue a un statut à part car c'est une matière obligatoire enseignée dès l'école primaire et jouit d'une exposition très différente dans la société suédoise que celle des langues dites modernes.

élèves seront peu exposés au français oral. Ce qui nous intéresse, dans ce mémoire, est donc de savoir si cette exposition à un input à dominance écrite aura des répercussions sur la manière dont ces apprenants produisent le français oral. Un domaine pertinent semble être le traitement de la morphologie et des lettres silencieuses qui sont présentes en français écrit mais qui ne doivent pas s'entendre en français parlé. Plus précisément, la morphologie verbale silencieuse est, en français, un domaine complexe et difficile pour les apprenants de FLE (Véronique, 2009). Cela rend ce domaine intéressant à étudier pour beaucoup de chercheurs qui se sont notamment penchés sur la morphologie du nombre, notamment verbale (Fayol 2008 ; Ågren & van de Weijer 2013). C'est ce domaine que nous explorons dans cette étude.

Pour autant, la recherche en didactique s'est surtout intéressée à l'impact que pouvait avoir l'oral sur l'écrit des apprenants du français L2 (voir par exemple, Ågren, 2013), c'est-à-dire plus concrètement, comment les élèves retranscrivent ce qu'ils entendent (ou n'entendent pas). Un domaine qui attire l'attention de la recherche en acquisition du français est celui de l'orthographe grammaticale en français L1 (Fayol 2003 ; Fayol & Jaffré 2016) et L2 (Ågren, 2008) c'est-à-dire les difficultés à apprendre à exprimer cette morphologie à l'écrit. Or, rares sont les études qui portent sur le rôle de l'écrit sur l'apprentissage de l'oral en FLE. Certaines, comme celle de Detey (2005), s'intéressent à l'influence de l'écrit sur la prononciation du FLE mais pas à ce que les apprenants peuvent produire comme sons. Bassetti et al. s'étonnent d'autant plus de cette lacune, que l'input en classe de langue seconde est essentiellement écrit. Ils remarquent que :

It is rather surprising that systematic empirical research on orthographic effects on L2 phonology is a relatively recent enterprise, even though L2 teachers have long known that orthographic forms can affect pronunciation (Bassetti & al., 2015:1).

La recherche doit donc encore évoluer afin de montrer si (et comment) l'input écrit influence l'oralisation chez les apprenants de français L2. Il semble donc pertinent de rechercher si le fait de lire le français influe sur la manière dont cette langue sera oralisée par des apprenants L2 en Suède. Pour approfondir ce domaine, nous avons réalisé une étude empirique basée sur l'oralisation du français écrit dans une tâche de lecture auprès de 20 apprenants suédois de FLE au niveau débutant et intermédiaire.

2 But de l'étude et questions de recherche

La présente étude souhaite investiguer la manière dont des apprenants débutants de FLE en Suède vont oraliser les morphologies verbales qu'ils vont lire.

Notre objectif consiste en l'étude d'éventuelles traces de langue écrite (les graphèmes) sur la production orale des apprenants (les phonèmes) dans une tâche de lecture qui est censée capter le passage de l'écrit à l'oral – un passage où les deux versions du français (oral et écrit) sont confrontées. Le point de départ étant que l'input joue un rôle important lors de l'apprentissage d'une L2 dans un contexte guidé, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

1. L'input à dominance écrite dans le contexte guidé du français L2 laisse-t-il des traces dans la langue parlée des apprenants de FLE à un niveau initial (dans une tâche de lecture) ? Si oui, lesquelles ?
2. Mettant l'accent sur la morphologie verbale, quelles sont les structures morphographiques qui semblent les plus frappées par cette influence de l'écrit ?
3. À quel niveau de langue cette influence semble-t-elle disparaître chez les apprenants L2 ?

3 Cadre théorique

Dans ce cadre théorique, nous nous attacherons à déterminer en quoi l'orthographe du français est une orthographe profonde. Ensuite, nous nous focaliserons sur le cas spécifique de la morphologie verbale pour enfin détailler la recherche précédente dans le domaine de l'orthographe profonde et des difficultés de production de celle-ci.

3.1 L'orthographe française : qui est-elle, d'où vient-elle ?

Brachet, dans sa *Nouvelle grammaire française fondée sur l'histoire de la langue*, rappelle que « [n]ous parlons à l'aide de mots qui servent à exprimer nos pensées. Ces mots sont formés d'un ou de plusieurs *sons*, que l'on représente dans l'écriture par des signes appelés *lettres*. » (1874 :15).

Brachet rappelle également que l'orthographe est la manière de bien écrire. Tout comme Walter (1988), Brachet confirme la difficulté de l'orthographe française car il note que les sons et les lettres ne correspondent pas toujours. Ainsi, le mot *vola* comptabilise quatre lettres pour quatre sons différents mais le mot *taureau* est composé de sept lettres pour trois sons différents (/toʁo/). Brachet écrira que:

Pour que l'orthographe française fût parfaite, il faudrait que chaque *mot* écrit fût composé d'autant de *lettres* qu'il y a de *sons* dans le mot parlé, c'est à dire que chaque *son* fût représenté par une seule *lettre*, et que cette lettre lui fût exclusivement réservée, comme cela a lieu dans le mot *vola* [...] (1874 :15).

Cette remarque est identique à celle que fait Walter (1988 : 280) qui confirme l'idée de Brachet, qu'un mot peut contenir plus de lettres que de sons. Walter va utiliser les termes de *monèmes* et de *phonèmes* afin de caractériser ce qui est écrit et ce qui est entendu. Elle précise qu'un *monème* (que d'autres appelleront *morphème*) peut être plus qu'un mot et elle prend l'exemple d'un *jardin*. Nous retrouvons le monème *un jardin* et le monème *et* qui donne le sens du mot : *un petit jardin* (1988 : 276). Cela signifie donc que le monème *-et* représente un son (/e/) mais va également préciser le sens en s'ajoutant au mot *jardin*. De son côté, le *phonème* représente le son que va produire le *monème*, il diffère en cela de la simple lettre de l'alphabet, comme nous l'avons vu avec les exemples donnés par Brachet (1874 :15). Ce phénomène est dû à une évolution de l'orthographe au fil du temps.

L'histoire de l'orthographe française est liée à l'histoire de la langue française et il est impossible de décrire dans le détail, cette évolution, puisqu'elle s'étend sur des siècles. Cependant, Walter (1988 : 273-348) donne une vue d'ensemble sur l'orthographe française et emploie elle-même, les qualificatifs de « tyrannique et [...] incohérente » pour la caractériser (Walter, 1988 : 312), rejoignant ainsi les commentaires de Brachet sur l'orthographe française qui aurait pu être parfaite en faisant correspondre les sons et les lettres (1874 :15).

Selon Walter, l'orthographe s'est transformée au fur et à mesure des siècles pour améliorer la communication, surtout à l'écrit. Il est important de préciser que la langue française, au départ oralisée, s'est peu à peu convertie afin de favoriser la communication écrite.

Walter explique qu'au temps de l'Ancien français (du IX^e au XIII^e siècle), l'écriture correspondait beaucoup plus à la phonétique, « la forme graphique avait tant bien que mal réussi à se calquer sur la prononciation » (1988 : 315) et elle cite l'exemple du mot « hier » qui s'écrivait alors « ier ».

Un changement s'opère au XIII^e siècle : la langue écrite, pour être utilisée par les hommes de loi (clercs de notaire, juristes), utilise des mots qui sont univoques. Les mots vont alors se transformer et contenir des lettres supplémentaires qui ne seront, en général, pas prononcées : « Les formes graphiques s'étoffent, s'allongent et surtout s'éloignent de plus en plus des mots prononcés. » (Walter, 1988 : 317). Par exemple, le nombre 20 qui jusqu'alors s'écrivait *vint* et qui se transforme en reprenant le *g* du latin *viginti* et devient *vingt* (Walter 1988 : 317). Le *g* est ajouté à l'écrit mais reste muet.

Il semble que ces transformations soient effectuées afin de distinguer les mots les uns des autres : permettre leur compréhension et améliorer leur lisibilité à l'écrit, quand des lettres mal calligraphiées pouvaient être confondues. Walter donne l'exemple du mot *loup*, qui au fil de l'histoire et des besoins se voit attribuer un *p* final pour le différencier du mot *lon* (ancien *l'on*)

quand il était mal calligraphié (1988 : 318-319). Les mots se composent alors de morphèmes silencieux qui peuvent poser problème à l'écrit comme à l'oral, que l'apprenant soit français natif ou apprenant du français langue étrangère.

Nous détaillerons plus amplement les morphèmes silencieux après avoir établi un état des lieux de la recherche en matière d'influence de l'oral sur l'écrit et de l'écrit sur l'oral.

3.2 Influence de l'oral sur l'écrit et de l'écrit sur l'oral

Comme nous l'avons déjà remarqué dans l'introduction, jusqu'à aujourd'hui et à notre connaissance, peu d'études ont rapporté les effets que peut avoir un input essentiellement écrit sur l'oralisation des apprenants de français L2.

En effet, c'est plutôt le domaine de l'apprentissage du français écrit qui a fait l'objet de nombreuses recherches et l'intérêt des chercheurs (linguistes, psychologues, etc.) s'est porté sur l'influence que l'oral peut avoir sur la production écrite des apprenants de L1 ou L2. Ainsi, des études se sont intéressées aux difficultés d'apprendre à écrire une morphologie silencieuse, c'est-à-dire qui ne se prononce pas à l'oral mais qui s'écrit, notamment en L1 (Fayol 2008 ; Fayol et Jaffré 2016) mais également en L2 (Ågren 2008 ; Surcouf 2011). Pourtant, certaines études montrent les difficultés à prononcer les mots, lorsque des apprenants L2 ajoutent des sons qui n'existent pas chez les locuteurs natifs : il y a ajout d'un son correspondant à la graphie lue. Ce que Bassetti & Atkinson appellent l'épenthèse (2015 : 68).

De l'apprentissage de l'écrit en L1 et en L2

En classe, en langue maternelle ou en langue seconde, l'écrit s'invite dans l'enseignement donné aux élèves, sous la forme de la lecture et de l'écriture.

Fayol, dans son ouvrage qui traite de *L'acquisition de l'écrit* (2013) pour les natifs français, rappelle, qu'avant toute chose, l'écrit, à la différence de l'oral, n'est pas inné. Ainsi, un enfant va pouvoir apprendre à s'exprimer oralement en vivant tout simplement au contact d'autres personnes et notamment de ses parents (2013 : 8), tandis que ce qu'il appelle l'« invention humaine » qu'est l'écrit demande des efforts cognitifs supplémentaires puisque l'écrit utilisera des « dispositifs cérébraux initialement dévolus à d'autres fonctions » (2013 : 8).

C'est ce que confirme Vigner (2015), lorsqu'il décrit les compétences que les enfants L1 ont déjà acquises dans leur langue avant de commencer à pratiquer l'écrit (lecture/écriture) et il rejoint Fayol (2013), en précisant que ces compétences sont acquises par le simple fait d'être dans un milieu social, un milieu familial où il y a une communication quotidienne et régulière.

Pour Vigner, la première compétence qui est acquise par l'enfant L1, est celle de pouvoir aisément communiquer au travers d'une conversation et par là-même, mettre à profit ce qu'il appelle les « automatismes langagiers » (2015 : 270). La deuxième compétence est celle d'avoir réussi, inconsciemment, à incorporer et à utiliser correctement les règles qui régissent la langue parlée (assimilation des règles de grammaire). Enfin, la troisième compétence consiste, selon Vigner, en « l'acquisition d'une intuition linguistique ». Cette « intuition » va favoriser la compréhension et la réalisation d'écrits qui seront valables et compréhensibles. (2015 : 270). L'auteur précise encore que « [l']écrit intervient de la sorte comme code second par rapport à ce code premier qu'est la langue dans ses formes orales ». Pour cet auteur, il existe un système langagier dans chaque langue ; système que l'apprenant L1 maîtrise avant d'entrer dans l'écrit mais que l'apprenant L2 ne maîtrisera pas avant son entrée dans l'écrit (Vigner 2015 : 274). Ce système langagier ou ces connaissances langagières selon Fayol (2013 : 271) permettent d'entrer dans l'écrit, c'est à dire d'apprendre à lire et écrire dans la langue cible. L'existence de telles connaissances langagières pose la question, déjà suggérée par Bassetti et Atkinson (2015) ci-dessus, de cette entrée dans l'écrit lorsque l'entrée se fait essentiellement par l'écrit : manuels scolaires, lecture personnelle, rédaction de divers textes ou encore, réalisation d'exercices à l'écrit pour revoir les notions enseignées. Il s'agit de savoir si cet input écrit a une influence sur l'oralisation des apprenants L2 en début d'acquisition.

Quand l'oral influence l'écrit et quand l'écrit influence l'oral

En ce qui concerne les élèves L1, l'influence de l'oral sur la production écrite est évidente, puisque tout ce que l'enfant, l'élève, a pu emmagasiner comme connaissances langagières avant de débiter ce que Fayol appelle une « instruction explicite » de l'écrit à l'école (2013 ; 54), va favoriser l'apprentissage de l'écrit. Ceci est la première preuve d'une influence de l'oral sur l'écrit (Fayol 2013 ; Vigner 2015). Si cette première influence est plutôt positive et favorise l'écrit, il est une deuxième influence de l'oral sur l'écrit qui est, elle, plutôt négative et principalement due à ce que nous nommons l'orthographe profonde du français (voir notre introduction). En effet, diverses études ont montré que l'écrit des élèves de français L1 sera influencé par l'oral et que ces élèves auront des difficultés à orthographier correctement les mots, se basant sur l'oralisation des mots et écrivant ce qu'ils entendent. C'est le cas de l'étude menée par Ågren et van de Weijer (2013) montrant que les enfants francophones L1 auront tendance à écrire, à leurs débuts, ce qu'ils entendent au niveau des désinences verbales et donc à confondre les formes verbales de la 3^e personne SG et de la 3^e personne PL, alors que les apprenants L2 ne feront pas les mêmes fautes.

En ce qui concerne les apprenants de français L2, Vigner affirme que les apprentissages du FLE ont une relation particulière avec l'écrit. L'écrit représente souvent la « porte d'entrée » dans la langue étrangère. Il semble nécessaire que les apprenants sachent écrire en français mais cela ne pourra se faire avec l'aide de l'oral puisque les connaissances du français parlé dans ce groupe d'apprenants sont encore relativement faibles (2015 : 270). De plus, Vigner considère que l'input écrit est important et nécessaire pour l'apprentissage du FLE, car cette exposition écrite à la langue cible serait plus fiable que l'input oral car il n'y a pas, dans les textes, de fautes d'élocution, de prononciation, d'accent territoriaux. La fiabilité de l'écrit repose également sur les règles homogènes et communément admises (la grammaire, la syntaxe, l'orthographe). Cette sûreté de l'écrit va permettre aux apprenants de FLE d'entrer en douceur dans la langue cible, au contraire de l'oral qui est rapide. Pour Vigner, l'écrit est plus homogène que l'oral et permettra aux apprenants d'avoir de bonnes bases dans la langue cible (2015 : 271), cela leur permet donc de mieux communiquer à l'oral.

D'ailleurs, plusieurs études, même si elles ne sont pas spécifiquement axées sur l'influence de l'écrit sur l'oral, montrent que l'input écrit constitue un avantage pour les apprenants L2 dans leur acquisition du français. Van Daal et Wass (2016 : 2) montrent par exemple que l'écrit permettrait une meilleure reconnaissance des mots : après lecture d'un mot, le participant à l'étude reconnaissait le mot en question plus facilement qu'après l'avoir entendu. D'autres auteurs, comme Ågren et van de Weijer (2013 : 7) avancent que la moindre exposition des L2 à un input oral permettrait aux apprenants d'écrire correctement et plus facilement que les enfants L1, notamment en ce qui concerne les morphologies silencieuses.

Une remarque est nécessaire à ce stade, concernant l'apprentissage de l'écrit. En effet, il est important de rappeler que les apprenants de L2 savent déjà lire et écrire dans leur L1. Ils fournissent donc un effort cognitif moindre que les enfants L1 qui doivent d'une part apprendre à écrire un mot en formant des lettres sur le papier et d'autre part, l'écrire correctement. En cela, le travail cognitif demande plus d'énergie pour les plus jeunes et favorise les erreurs.

La lecture, un écrit influencé par la L1

La langue est décrite par certains auteurs, comme « [étant] d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer des messages authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit » (Germain & Netten 2005 : 7). Cette habileté est, pour eux, permise par l'utilisation de l'oral qui joue un grand rôle afin que les apprenants de L2 puissent lire et écrire dans la langue cible. Pour Germain et Netten (2005 : 7), l'oral a une influence sur l'apprentissage de la lecture chez les apprenants L2 : ces derniers vont apprendre à lire dans la langue cible où ils seront confrontés à de nouveaux graphèmes qui

correspondent à de nouveaux sons. Ces nouveaux sons étant, bien souvent, inexistant dans leur langue maternelle parlée, les apprenants transposeront ce qu'ils connaissent de leur L1 sur leur apprentissage en L2 (Germain et Netten, 2005). Donc les informations phonologiques en L1 des apprenants vont avoir une incidence sur leur apprentissage de la lecture et sur l'oralisation.

Koda nous rappelle que les capacités de décodage des apprenants L2 dans leur L1 - autrement dit, leurs capacités à lire un texte et à le comprendre - pourraient influencer leur apprentissage de la lecture en L2 :

[t]hese results have been interpreted as suggesting that L1 decoding skills are used in L2 phonological information extraction; and that L1 orthographic properties have a measurable impact on L2 decoding development (Koda, 2012 :167).

Il est donc vraisemblable que si les apprenants de français L2 utilisent leurs connaissances langagières dans leur L1 pour décoder et pour lire en L2, cela les amène à prononcer des morphologies qui sont silencieuses surtout si dans leur L1, l'orthographe est peu ou moins profonde que l'orthographe du français. Cela concerne notamment la morphologie verbale comme nous le verrons dans la section suivante.

3.3 La morphologie verbale : une morphologie parfois silencieuse, souvent trompeuse à l'oral

Étudier la morphologie d'un mot va permettre de percevoir les différentes parties du mot qui donnent des informations sur celui-ci. Le mot est-il au pluriel ? Au féminin ? Au masculin ? etc. Dans un premier temps, nous nous attacherons à la morphologie des mots en général pour ensuite nous intéresser à la morphologie verbale.

À l'instar de Walter, Pierre Léon, phonéticien francophone, reprend le terme de *monème* afin de qualifier l'unité de sens la plus petite. Il va plus loin en différenciant dans ces monèmes, les *lexèmes* et les *morphèmes*. Pour Léon, le lexème est une unité linguistique qui a du sens en elle-même, c'est à dire que cette unité peut très bien exister par elle-même. Le morphème, quant à lui, va venir s'attacher à un lexème pour ajouter une information et peut-être lui donner un tout autre sens. (2007 :16)

Si nous reprenons l'exemple du *jardinnet* (Walter 1988 : 276), auquel nous faisons référence dans notre §3.1, nous avons donc le lexème *jardin*, qui a un sens propre, signifiant selon le dictionnaire Larousse, un « [t]errain, souvent clos, où l'on cultive des légumes, des fleurs [...] » et le morphème *-et* est un *suffixe* puisque ajouté à la fin du mot. Ce morphème *-et* a pour but de donner un nouveau sens au mot car ce suffixe *-et* est un diminutif, il signifie « petit ». Nous sommes donc

face à un mot qui a une nouvelle signification : *un petit jardin*. Dans le cas de ce morphème *-et*, nous notons bien que ce n'est pas un morphème silencieux. Nous allons bien le prononcer, en lisant /ʒɑrdinɛ/ mais grâce à la transcription phonétique, nous notons que le *digramme*³ *-et* se compose des lettres *e* et *t* ; il correspond à un seul *phonème* : /ɛ/.

D'autres morphèmes sont silencieux. Par exemple, les morphèmes du pluriel nominal, que ce soit *-s* ou *-x*, ces lettres se retrouvent en français écrit, mais restent silencieuses à l'oral ainsi que le montrent les groupes nominaux suivants (exemples (7) et (8)) :

- | | | | | |
|-----|---------|--------|-----------|--------|
| (7) | le chat | /ləʃa/ | les chats | /ləʃa/ |
| (8) | le pou | /ləpu/ | les poux | /ləpu/ |

Nous remarquons qu'à l'oral et au pluriel, seul le déterminant permet de distinguer la forme au singulier de la forme au pluriel. En français oral, la morphologie du nombre pour les noms, reste donc silencieuse, tandis que la morphologie du genre est audible à l'oral et se note à l'écrit (exemple (9)), comme suit :

- (9) un chat – une chatte /œʃa/ - /ynʃat/

Dans l'exemple (9), l'ajout du morphème *-te* donne une information supplémentaire : c'est d'un chat femelle dont il s'agit.

Il est une catégorie grammaticale qui connaît bien les morphèmes silencieux ; nous voulons parler du verbe. La morphologie verbale est considérée comme étant particulièrement difficile dans l'apprentissage du français L1 ou L2 (Santens & al., 2022 : 2).

Le verbe en français est classé en 3 groupes : 1^{er}, 2^e et 3^e groupe. Les verbes du 1^{er} groupe se terminent par *-er* tandis que les verbes du 2^e groupe finissent en *-ir*. Les autres verbes sont réunis au sein du 3^e groupe (se terminent en *-ir*, *-oir* et *-re* (sauf *aller*, qui se termine en *-er*, mais ne suit pas la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe). Une différence en français parlé se fait entendre à ce stade : le morphème *-er* qui termine tous les verbes du 1^{er} groupe, se prononce /e/, alors que nous prononcerons /iʁ/, /vwɑʁ/ et /ʁ/ pour les autres groupes.

3 Un digramme est défini par le Larousse, comme « un groupe de deux lettres employé pour transcrire un phonème unique ».

Si dans certains mots comme *mer*, *cher*, *amer*, le *-r* va être prononcé (/mɛʁ/, /ʃɛʁ/, /amɛʁ/), le phonème *-er* terminant un verbe du 1^{er} groupe est un digramme dans lequel le *-r* ne se prononce pas. Par exemple : *manger* /mãʒe/, *aimer* /ɛme/, *bouger* /buʒe/, *chanter* /ʃãte/...

Toujours concernant les verbes, il est une terminaison verbale qui est morphologiquement silencieuse : le morphème *-ent* termine les verbes conjugués à la troisième personne du pluriel (3^e personne PL). Brachet explique que, historiquement, la 3^e personne PL se termine en *-ent*, car ce morphème vient du latin. Il sert aussi à différencier les homophones verbaux, car les trois personnes du singulier (*je*, *tu il/elle/on*) ont la même terminaison phonétique que la 3^e personne PL (1874 : §264). L'exemple (10) montre le verbe *chanter*. Nous notons que la transcription phonétique de la conjugaison est identique pour ces quatre personnes.

(10)	Je chante	/ʒɔʃãt/
	tu chantes	/tyʃãt/
	il chante	/ilʃãt/
	elles chantent	/ɛlʃãt/

Cette terminaison en *-ent* est également valable pour d'autres temps de conjugaison que le présent de l'indicatif et pour tous les groupes verbaux. Nous retrouvons ce morphème à l'imparfait ou au passé simple de l'indicatif (exemples (11), (12) et (13)).

(11)	ils chant <u>ent</u>	/ilʃãt/
(12)	ils chantai <u>ent</u>	/ilʃãtɛ/
(13)	ils chantèr <u>ent</u>	/ilʃãtɛʁ/

Cette morphologie silencieuse serait due, selon Brachet, aux origines latines de notre langue. « [e]nt est toujours muet dans les terminaisons plurielles des verbes, parce qu'en latin *ant* (**am**-ant) était de même inaccentué, [...] toute voyelle latine inaccentuée, à la fin du mot, devient muette ou disparaît. » (1874 : §264). Elle doit dès lors être différenciée du morphème *ent* des mots *couvent* (/kuvã/) ou *impatient* (/ɛpasjã/).

Une autre morphologie silencieuse des verbes peut induire en erreur : la lettre finale des verbes des 2^e et 3^e groupes. En effet, ceux-ci se terminent par *t* (*elle finit*, *il met*) ou par *d* (*il tond*). En français, les consonnes qui terminent un mot (peu importe sa catégorie grammaticale : verbe, nom, adjectif...) sont muettes (exemples (14), (15) et (16)).

(14)	Elle finit	/ɛlfini/
------	------------	----------

(15) Il met /ilmɛ/

(16) Il tond /iltɔ̃/

Il est évident que ces morphologies verbales vont poser quelques problèmes aux apprenants du FLE que ce soit à l'oral ou à l'écrit, surtout que, comme l'affirme Surcouf, les apprenants débutants de L2 voudront établir une connexion entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils lisent, en « [...] attribuant un phonème à un graphème » (2015 : 98). Mais cela n'est pas rédhibitoire et il est possible à une personne qui apprend à lire et à écrire en français, d'apprendre les phonèmes ainsi que les graphèmes qui manquent d'équivalent dans leur langue d'origine.

4 Méthode

Dans cette partie, sera décrite la méthode utilisée afin d'analyser l'oralisation du français écrit (voir la section 5). Nous procéderons à une présentation des participants à l'étude empirique ainsi qu'à une description de la tâche. Enfin, nous détaillerons les différentes catégories retenues pour notre analyse.

4.1 Les participants

L'étude empirique que nous menons, repose sur les données d'une étude précédente portant sur 40 étudiants de FLE (voir Ågren, 2015). De langue maternelle suédoise, ils sont inscrits à l'université, en Suède, à différents niveaux linguistiques, allant des débutants aux apprenants plus avancés. Leur niveau de FLE est compris entre A1 et B, selon l'échelle européenne du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018). Leur niveau a été mesuré à l'aide du test de vocabulaire du logiciel DIALANG, accessible sur Internet (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>, Ågren 2015 : 165).

Comme indiqué dans le Tableau 1, parmi les participants de l'étude de Ågren (2015), nous avons sélectionné 26 apprenants des niveaux A1, A2 et B1 pour notre étude. Les apprenants du niveau B2 (au nombre de 14) ont été exclus du fait de leur niveau avancé.

Tableau 1. *Les participants retenus pour l'étude*

Groupe	Niveau	Résultat Dialang VOC (sur 30 points)	Femmes	Hommes	Nombre total de participants
Débutant	A1	8-11 points	5	2	7
Élémentaire	A2	13-17 points	6	3	9
Intermédiaire	B1	19-23 points	8	2	10
Total			19	7	26

4.2 La tâche

Nous souhaitons dans cette étude, analyser l'oralisation du français écrit chez des apprenants de FLE, lors d'une tâche de lecture (voir à ce sujet, Bassetti & Atkinson (2015), sur une tâche de lecture à voix haute réalisée par des étudiants italiens apprenant l'anglais). Pour rappel, le français écrit est la principale source d'exposition à laquelle sont soumis les apprenants de FLE en Suède, dans un contexte guidé. La lecture avait pour but de connaître la manière dont sont prononcées les différentes morphologies verbales et il n'était pas, ici, question, de tester la compréhension écrite des participants.

La tâche qui constitue la base de cette étude est la lecture d'un texte ayant pour titre « Paul et Pauline font la fête » déjà proposée lors d'une étude précédente sur la production de la liaison préverbiale en FLE et publiée par Ågren (2015). Dans notre étude, les participants étaient invités à lire le texte sur une présentation PowerPoint, sur ordinateur. Ce texte consistait en une histoire répartie sur 21 diapositives et l'écrit était à chaque fois accompagné d'une illustration (Figure 1).



Victor vient ouvrir et Paul et Pauline lui disent "Bon anniversaire!". Ensuite, ils entrent pour rencontrer les autres invités.

Figure 1. Diapositive n°16 de « Paul et Pauline font la fête » illustrant le texte

L'histoire raconte les aventures de deux enfants, Paul et Pauline, qui reçoivent une invitation à la fête d'anniversaire de leur ami Victor et qui doivent dès lors se préparer, apprendre à danser et emballer les cadeaux qu'ils vont offrir pour ensuite se rendre à la fête et s'y amuser.

Les participants à l'étude ont regardé la série d'images sur ordinateur et pouvaient avancer la présentation PowerPoint image par image, à leur rythme, en lisant l'histoire à voix haute en

français. Leur lecture a été enregistrée sur l'ordinateur à l'aide du logiciel Audacity et pour cette étude, nous avons fait une transcription des fichiers sonores.

À l'issue des 26 transcriptions de l'étude, notre attention s'est portée sur les terminaisons verbales qui représentent une grande source d'erreurs de la part des participants, comme nous avons déjà pu en faire la remarque à la section 3.3 de notre étude. Ces terminaisons verbales ont été catégorisées et elles sont détaillées dans la section suivante.

4.3 Catégories d'analyse (classification des données avant analyse)

Comme évoqué ci-dessus, nous nous sommes concentrées sur les erreurs des participants concernant la prononciation ou l'absence de prononciation des terminaisons verbales, ceci afin de faire une analyse systématique de la production orale des participants dans la tâche de lecture.

En nous basant sur les erreurs d'oralisation des terminaisons verbales écrites par rapport aux formes prononcées selon les normes du français parlé, nous avons obtenu un nombre limité d'items comparables. Ces terminaisons verbales sont partiellement silencieuses et elles ont déjà été la cible de nombreuses études sur la production écrite (voir section 3.2), ce qui rend intéressant la comparaison avec la production orale de cette même morphologie en français L2 de notre étude.

Dans l'analyse empirique, nous avons mis l'accent sur trois catégories de formes verbales, toutes présentes dans la tâche de lecture. Il s'agit des verbes du 1^{er} groupe à la 3^e personne du singulier et du pluriel dans des contextes au présent (catégories A et B), d'autres verbes à la 3^e personne du singulier et du pluriel (catégories C et D) et les verbes du 1^{er} groupe à l'infinitif (catégorie E). Elles sont présentées et exemplifiées dans le Tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. *Les catégories de formes verbales retenues pour l'étude*

Catégorie d'analyse	Caractéristique	Sous-groupe	Nombre total d'items testés	Exemple (écrit)	Exemple (oral)
A	Verbes du 1^{er} groupe (au présent)	3 ^e personne du singulier	20	pense	/pãs/
B		3 ^e personne du pluriel	10	emballent	/ãbal/
C	Autres verbes (au présent, sauf <i>être, avoir, aller</i> et <i>faire</i>)	3 ^e personne du singulier	13	met tient ouvre	/mɛ/ /tjê/ /uvɛ/
D		3 ^e personne du pluriel	13	mettent	/mɛt/
E	Verbes à l'infinitif	1 ^{er} groupe + <i>aller</i>	18	chercher aller	/ʃɛʁʃe/ /ale/

Certaines formes verbales ont volontairement été exclues de l'étude. Il s'agit des participes passés et des participes présents. Dans le texte constituant la tâche de lecture, se trouvent 6 occurrences de participes passés (par exemple, à la diapositive n°14 *sont tombées*) et 1 occurrence de participe présent (diapositive n°11 *en attendant*). Toutes les occurrences de participes ont été produites correctement par les participants à l'étude.

Ont également été exclues de l'étude, les formes verbales au conditionnel, au subjonctif et au futur, de même que les formes conjuguées des verbes auxiliaires *être* et *avoir*, et des verbes *faire* et *aller* (sauf en ce qui concerne l'infinitif, catégorie E, dans le Tableau 2). Ces morphologies verbales ne font pas l'objet d'erreurs en lecture à voix haute, confirmant l'idée que la morphologie de ces verbes est très rapidement maîtrisée par les apprenants de FLE qui les apprennent comme des unités figées (Santens et al, 2022 : 9-10).

Le nombre d'items testés correspondant à chaque catégorie permet de connaître le nombre d'items testés dans la catégorie sur la totalité du texte.

Toutes les catégories retenues dans le Tableau 2 ont un point commun : une morphologie silencieuse. Cela signifie que ce qui est écrit diffère de ce qui sera lu, le français ayant une orthographe profonde.

Cela se remarque grâce à la transcription phonétique (« exemple oral » Tableau 2). Ainsi, concernant les verbes du 1^{er} groupe conjugués à la 3^e personne SG (catégorie A Tableau 2), nous remarquons que le *e* final n'apparaît pas dans la transcription phonétique, indiquant que celui-ci ne doit pas être prononcé. Le dernier son produit sera donc celui d'une consonne (sauf pour les verbes du 1^{er} groupe comme *créer*, *agréer* etc). Il en est de même pour les verbes du 1^{er} groupe conjugués à la 3^e personne PL du présent ainsi que pour le présent des autres verbes conjugués à la 3^e personne PL (respectivement catégories B et D Tableau 2) : ceux-ci se terminent par le morphème *-ent* à l'écrit, qui n'est pas prononcé à l'oral. C'est la consonne qui se trouve placée avant ce morphème *-ent* qui devra être produite, ainsi que le montre la transcription phonétique.

Concernant la catégorie C, détaillant les verbes autres que ceux du 1^{er} groupe conjugués à la 3^e personne SG, leur terminaison est, là encore, une morphologie silencieuse : la consonne finale ne doit pas être produite.

Enfin, la dernière catégorie (catégorie E du Tableau 2) est celle des verbes du 1^{er} groupe à l'infinitif. Ces verbes se terminent en *-er* à l'écrit mais comme nous pouvons le voir avec la transcription phonétique, c'est le son /e/ qui sera produit et non pas le /ʁ/.

Par rapport à notre première question de recherche, nous allons émettre les hypothèses suivantes concernant une influence potentielle de la langue écrite sur l'oralisation de la morphologie verbale des apprenants de FLE dans la tâche de lecture:

Catégorie A: La dernière lettre de la forme verbale *e* (parle) sera prononcée /e/

Catégorie B: Le morphème *-ent* sera prononcé, soit comme /ent/, soit comme /ã/ (comme dans *naturellement*, *violent*, etc)

Catégorie C: La dernière lettre de la forme verbale sera prononcée, par exemple /mɛt/ pour *met*, /dit/ pour *dit*, etc.

Catégorie D: Le morphème *-ent* sera prononcé, soit comme /ent/ soit comme /ã/ (comme dans *naturellement*, *violent*, etc.)

Catégorie E: Le *-er* de l'infinitif (*parler*) sera prononcé /ɛʁ/

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats de notre recherche.

5 Résultats

5.1 Données quantitatives générales

Dans cette section, nous reprenons les données quantitatives générales donnant une vue d'ensemble de la production correcte de chaque groupe de participants et des erreurs corrigées. Ainsi, le Tableau 3 montre le nombre d'étudiants, par groupe, produisant des erreurs pour les trois catégories retenues dans notre étude : les verbes à la 3^e personne SG, les verbes à la 3^e personne PL et les verbes à l'infinitif (voir section 5.2 pour des exemples).

Tableau 3. *Nombre d'erreurs et pourcentage de formes correctes, par groupe et par catégorie*

Catégorie	Groupe	Nombre de formes testées	Nombre total de formes produites par groupe	Nombre d'erreurs par groupe	Pourcentage de formes correctes
A (1 ^{er} gr. SG)	A1 (n=7)	20	140	19	86,40 %
	A2 (n=9)	20	180	5	97,20 %
	B1 (n=10)	20	200	0	100,00 %
B (1 ^{er} gr. PL)	A1 (n=7)	10	70	27	61,40 %
	A2 (n=9)	10	90	6	93,30 %
	B1 (n=10)	10	100	1	99,00 %
C (autres SG)	A1 (n=7)	11	77	9	88,30 %
	A2 (n=9)	11	99	8	91,90 %
	B1 (n=10)	11	110	5	95,40 %
D (autres PL)	A1 (n=7)	14	98	54	44,80 %
	A2 (n=9)	14	126	16	87,30 %
	B1 (n=10)	14	140	11	92,10 %
E (1 ^{er} gr. INF + A1 (n=7) aller)	A1 (n=7)	17	119	16	86,50 %
	A2 (n=9)	17	153	13	91,50 %
	B1 (n=10)	17	170	0	100,00 %

Ce tableau ne reprend pas les productions qui ont été corrigées par les participants à l'étude : elles sont considérées comme des formes correctes.

Ce tableau 3 nous montre que globalement peu d'erreurs sont commises par les participants à l'étude puisque, concernant la prononciation de la morphologie verbale, les pourcentages de formes correctes se trouve rarement en dessous de 85 %. Ainsi, les catégories A, C et E sont plus correctement produites que les catégories B et D. Ces deux catégories représentent respectivement les verbes du 1^{er} groupe à la 3^e personne PL et les autres verbes à la 3^e personne PL.

En effet, le pourcentage de formes correctement prononcées dans ces deux catégories permet d'emblée de noter les morphologies verbales qui posent problème au groupe A1. Nous notons que l'oralisation des morphologies verbales de la 3^e personne PL pose des difficultés au groupe d'apprenants débutants. Le pourcentage de formes correctes n'atteint que 61,4 % pour la catégorie B des verbes du 1^{er} groupe à la 3^e personne PL et ce pourcentage baisse à 44,8 % pour la catégorie D, des autres verbes conjugués à la 3^e personne PL.

Ce tableau 3 permet également de noter les différences entre les groupes d'apprenants. C'est dans le groupe A1 que le plus grand nombre de morphèmes silencieux sont prononcés. Ces

morphèmes silencieux sont très peu oralisés par le groupe A2 pour finalement ne quasiment plus faire l'objet d'erreur en B1 (sauf pour certaines formes « autres » aussi bien au SG qu'au PL). Le tableau 4 et le diagramme 1 reprennent ces observations en montrant le nombre d'étudiants par groupe qui, au moins une fois, produisent des erreurs de prononciation.

Tableau 4. *Nombre d'étudiants par groupe produisant des erreurs*

	A1	A2	B1
Verbes 3 ^e pers. singulier	7/7	4/9	3/10
Verbes 3 ^e pers. pluriel	7/7	6/9	5/10
Verbes infinitif	3/7	2/9	0/10

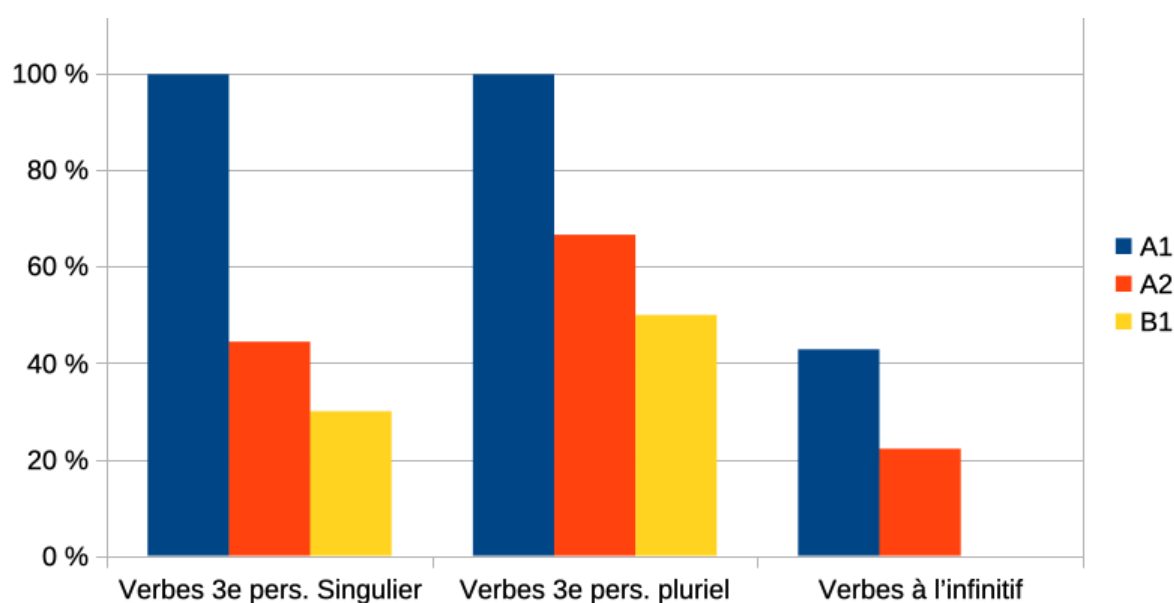


Diagramme 1. *Taux de participants produisant des erreurs, par groupe d'apprenants et par catégorie*

Sans surprise, le diagramme 1 montre que les erreurs de production sont plus nombreuses pour le groupe d'apprenants débutants que pour les deux autres groupes. Ainsi, sur 7 participants dans le groupe A1, ils sont 7 à faire des erreurs dans les deux premières catégories énoncées, soit les verbes à la 3^e personne SG et les verbes à la 3^e personne PL et il semble ces apprenants de niveau débutant ont moins de problèmes d'oralisation avec les infinitifs : ils ne sont plus que 3 apprenants sur un total de 7 à avoir une production orale erronée concernant les infinitifs.

Sans surprise également, il y a moins d'apprenants du groupe A2 qui font des erreurs que d'apprenants au groupe A1. Le groupe avec le plus petit nombre d'apprenants à faire des erreurs de

prononciation dans ce domaine est le groupe B1, dans toutes les catégories. En ce qui concerne la catégorie E (les infinitifs), aucun apprenant du groupe B1 ne se trompe.

Dans le Tableau 5, nous avons repris le nombre des corrections qui sont faites par les apprenants eux-mêmes lors de la lecture, toujours par groupe et par catégorie. Le fait que les apprenants s'autocorrigent est intéressant dans le sens où ce mécanisme indique que leur interlangue est en train de s'affiner et que lorsqu'ils entendent leur propre production d'une morphologie silencieuse, ils remarquent qu'il y a une erreur produite.

Tableau 5. *Les auto-corrections par apprenants et par catégorie*

	A1	A2	B1
Verbes 3 ^e pers. sing	1	0	0
Verbes 3 ^e pers. pluriel	9	2	0
Verbes à l'infinitif	0	0	0

Il apparaît que les autocorrections faites par les apprenants sont plus nombreuses dans le groupe A1. C'est aussi dans ce groupe que les erreurs de production sont les plus nombreuses. Ce sont les formes verbales à la 3^e personne PL qui sont le plus l'objet d'autocorrection (exemple (17)). Encore une fois, cela démontre que l'acquisition est en cours.

(17) Diapositive n°8 : « Ils emballent le cadeau de Victor ensemble. »

*STU A1 : /ilz *ābalā lə kado ābal lə kado də viktɔʁ āsābl/

Nous approfondissons les résultats quant aux corrections dans le paragraphe suivant, où nous allons détailler les erreurs de productions pour chaque catégorie et indiquer, le cas échéant, les autocorrections de la part des participants à l'étude.

5.2 La production orale par catégories et sous-catégories

Les grandes catégories relevées lors de notre étude sont : les verbes du 1^{er} groupe, les autres verbes (sauf *être*, *avoir*, *aller* et *faire*) et les verbes à l'infinitif, comme le montre le Tableau 2 (§4.3). Dans cette sous-section, nous allons examiner, catégorie par catégorie, les types d'erreurs qui sont produites par les apprenants L2 de nos trois groupes. D'abord celles qui concernent les hypothèses puis les erreurs non prévues.

Commençons avec les productions concernant les verbes du 1^{er} groupe pour lesquelles nous distinguons deux sous-catégories : lorsque le verbe est conjugué à la 3^e personne SG (catégorie A) et lorsque le verbe est conjugué à la 3^e personne PL (catégorie B). Pour chaque catégorie, nous avons identifié les erreurs, le nombre d'occurrences dans le texte ainsi que le cas échéant, les corrections spontanées. Nous y avons ajouté les exemples tirés de la transcription.

Catégorie A : quand le e final devient /e/ (Tableau 6)

Pour la catégorie A des verbes du 1^{er} groupe au SG, un certain nombre d'apprenants, surtout dans le groupe A1, prononcent le e final comme le phonème /e/. Ce qui est résumé dans le tableau 6 et illustré par l'exemple (19).

Tableau 6⁴. Verbes du 1^{er} groupe 3^e personne SG : quand le e final devient /e/

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	19	140	1
A2 (n=9)	5	180	0
B1 (n=10)	0	200	0

Dans l'histoire à lire, 20 verbes du 1^{er} groupe sont conjugués à la 3^e personne SG et les apprenants débutants (A1) ont produit 19 erreurs, prononçant le e final comme /e/. Ces erreurs sont au nombre de 5 pour le groupe A2 et il n'y a plus aucune erreur de ce type qui est produite par le groupe B1. Nous notons une seule auto-correction spontanée pour le groupe A1. Ce type d'erreur est illustré dans l'exemple (19). L'exemple (20) montre le seul cas d'auto-correction dans cette catégorie.

(19) Diapositive n°5 Paul a la tête qui tourne (/tuʁn/)⁵

*STUA1 : Paul a la tête qui */tuʁne/⁶

(20) Diapositive n°19 Tout le monde s'amuse (/samyz/)

*STUA1 : Tout le monde */samyze/ /samyz/

Pour cette catégorie, il n'y a pas d'autre type d'erreur.

Catégorie B : quand -ent est prononcé comme /ã/

Comme nous le montre le tableau 7, les apprenants peuvent prononcer le -ent comme /ã/.

4 Pour tous les tableaux de productions erronées, le nombre d'occurrences (Occurrences) correspond au nombre de verbes du texte multiplié par le nombre de participants par groupe. Par exemple, dans le tableau 6, nous rencontrons 20 verbes du 1^{er} groupe conjugués à la 3^e personne du SG. Il y a donc 140 occurrences pour cette catégorie.

5 Entre parenthèses et barres obliques, nous inscrivons la transcription phonétique correcte du mot précédent.

6 Entre barres obliques, nous inscrivons la transcription phonétique du mot donnée par l'apprenant.

Tableau 7. *Verbes du 1er groupe 3^e personne PL : quand -ent devient /ã/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	27	70	7
A2 (n=9)	4	90	2
B1 (n=10)	0	100	0

Les résultats concernant cette catégorie montrent bien que les apprenants de niveau débutant vont prononcer le *-ent* des verbes comme /ã/ (exemple (21)) et ce, de manière très significative. Mais le chiffre baisse considérablement dès le niveau A2 pour être nul au niveau B1. Le groupe des débutants est également le seul à s'auto-corriger et cette sous-catégorie, comme nous pourrions le constater en continuant l'analyse, est celle qui comporte le plus de productions erronées mais également le plus d'autocorrrections (exemple (22)).

(21) Diapositive n°4 Ils écoutent (/ekut/) la musique [...].

*STUA1 : Ils */ekutã/ la musique [...].

(22) Diapositive n°16 Ensuite, ils entrent (/ãtɾ/) [...]

*STUA1 : Ensuite, ils entrent */ãtɾã/ /ãtɾ/ [...].

Catégorie B : les erreurs non prédites

Ces erreurs apparaissent quand le morphème *-ent* devient /e/ (tableau 8, exemple (23)) ou lorsque le *-ent* devient /Ø/ (tableau 9, exemple (24)).

Tableau 8. *Verbes du 1^{er} groupe 3^e personne PL : quand -ent devient /e/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	4	70	0
A2 (n=9)	2	90	0
B1 (n=10)	0	100	0

Nous remarquons que les erreurs en /e/ sont peu nombreuses et elles sont inexistantes dans le groupe B1. Il n'y a aucune auto-corrrection spontanée pour cette catégorie.

(23) Diapositive n°13 [...] et se dirigent (/diʁiʒ/) vers la petite maison de Victor.

*STUA1 : [...] et se */diʁiʒe/ vers la petite maison de Victor.

Le dernier type d'erreur pour la catégorie B est la prononciation du *-ent* final sous forme de /Ø/, même si cette erreur n'est pas très fréquente, comme illustré dans le tableau 9.

Tableau 9. *Verbes du 1er groupe 3^e personne PL : quand -ent devient /Ø/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	3	70	0
A2 (n=9)	0	90	0
B1 (n=10)	1	100	0

Pour cette catégorie, les apprenants ont produit très peu d'erreurs. C'est toujours le groupe des débutants qui réalise le plus d'erreurs. Le groupe B1 produit une erreur (exemple (24)) tandis que le groupe intermédiaire, A2, ne fait aucune erreur.

(24) Diapositive n°4 Ensuite, les enfants s'entraînent (/sãtɾɛn/) à danser.

*STUB1 : Ensuite, les enfants */ sãtɾɛ̃/ à danser.

Catégorie C : la dernière lettre de la forme verbale est prononcée

Nous continuons l'analyse de nos résultats en étudiant les productions concernant les autres verbes autre que être, avoir, aller et faire. Ces verbes appartiennent tous au 3^e groupe.

Les apprenants L2 participant à l'étude vont produire une erreur en prononçant la consonne muette des autres verbes à la 3^e personne SG, comme l'explique le tableau 10.

Tableau 10. *Autres verbes à la 3^e personne SG se terminant par une consonne muette qui est prononcée par les apprenants*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	7	77	0
A2 (n=9)	6	99	0
B1 (n=10)	5	110	0

Nous notons que tous les groupes d'apprenants peuvent produire cette erreur, Les productions erronées concernent toutes les mêmes verbes : *mettre* et *attendre* (exemple (25)). D'autres verbes de ce groupe se terminant par une consonne muette, semblent ne pas prêter à confusion pour les participants à l'étude comme le verbe *dire* ou *prendre*. Aucun groupe n'a effectué d'auto-correction pour cette catégorie.

(25) Diapositive n°3 Paul met (/mɛ/) un nœud papillon [...].

*STUA1 : Paul */mɛt/ un nœud papillon [...].

Catégorie C : les erreurs non prédites

Pour la catégorie C, les verbes des autres groupes conjugués à la 3^e personne SG, les apprenants produisent deux autres types d'erreurs : le *e* final devient /e/ (tableau 11), ou *-ient* (/jɛ̃/) est prononcé /jã/ (tableau 12).

Tableau 11. *Autres verbes dont la 3^e personne SG se termine par e : quand le e final devient /e/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	1	14	0
A2 (n=9)	2	18	0
B1 (n=10)	0	20	0

Dans le cas de ces verbes du 3^e groupe dont la 3^e personne SG se termine par un *e*, peu d'erreurs sont à noter. Aucune auto-correction n'a été relevée pour cette sous-catégorie. Les occurrences portaient sur les verbes *ouvrir* et *découvrir*, comme le montre l'exemple (26).

(26) Diapositive 17 Victor ouvre (/uvʁ/) le cadeau [...].

*STUA1 : Victor * /uvʁe/ le cadeau

Enfin, concernant cette catégorie, une erreur apparaît pour le verbe *tenir*. La 3^e personne SG du verbe aura une terminaison en *-ient*, qui se prononce /jɛ̃/ et qui peut être source d'erreur, comme le montre le tableau 12.

Tableau 12. *Autres verbes à la 3^e personne SG se terminant en -ient (/jɛ̃/) prononcés /jã/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	1	21	0
A2 (n=9)	0	27	0
B1 (n=10)	0	30	0

Concernant cette catégorie, une seule erreur a été produite dans le groupe des débutants.

Pour la catégorie C, c'est en prononçant la lettre muette du verbe à la 3^e personne SG que les apprenants feront le plus d'erreurs (tableau 10).

Catégorie D : quand -ent est prononcé comme /ã/

Nous étudions maintenant la catégorie D, celle des autres verbes à la 3^e personne PL. Dans cette catégorie, les apprenants vont prononcer *-ent* comme /ã/ (tableau 13 et exemple (27)).

Tableau 13. *Autres verbes à la 3^e personne PL : quand -ent devient /ã/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	33	91	2
A2 (n=9)	6	117	1
B1 (n=10)	0	130	0

(27) Diapositive n°18 Paul et Pauline reconnaissent (/ʁəkɔnɛs/) la plupart d'entre eux.

*STUA2 : Paul et Pauline */ʁəkɔnɛsã/ /ʁəkɔnɛs/ la plupart d'entre eux.

Comme pour la catégorie B (tableau 7), l'erreur la plus fréquemment produite dans la catégorie D concerne la prononciation du morphème *-ent* en /ã/ et cette erreur fait aussi l'objet de plus d'auto-corrrections de la part des participants.

Catégorie D : les erreurs non prédites

Les apprenants vont également prononcer *-ent* comme /e/ (tableau 14 et exemple (28)), ou prononcer la 3^e personne PL comme la 3^e personne SG (tableau 15 et exemple (29)).

Tableau 14. *Autres verbes à la 3^e personne PL : quand -ent devient /e/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	2	91	0
A2 (n=9)	2	117	1
B1 (n=10)	3	130	0

Les résultats concernant cette sous-catégorie montrent que peu d'apprenants vont prononcer *-ent* comme /e/ mais ce type de production erronée touche indifféremment les groupes d'apprenants, du débutant à l'avancé. Le groupe A2 est le seul à produire une auto-corrrection (exemple (28)) .

(28) Diapositive n°18 Paul et Pauline reconnaissent (/kəkones/) la plupart d'entre eux.

*STUA2 : Paul et Pauline */kəkonese/ /kəkones/ la plupart d'entre eux.

Pour cette sous-catégorie, les erreurs du groupe A1 sont nombreuses mais ce nombre diminue fortement pour le groupe A2 et devient nul en B1. Nous notons aussi que les étudiants procèdent à quelques autocorrrections : 2 autocorrrections pour le groupe A1 et 1 pour le groupe A2.

Enfin, pour cette catégorie D, les apprenants peuvent prononcer le verbe à la 3^e personne PL comme la 3^e personne SG (tableau 15).

Tableau 15. *Autres verbes à la 3^e personne PL : quand -ent est prononcé comme la 3^e personne SG*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	15	91	0
A2 (n=9)	7	117	0
B1 (n=10)	8	130	0

Dans cette sous-catégorie, de nombreuses erreurs sont produites, par tous les groupes d'apprenants. Le fait que les étudiants B1 fassent plus d'erreurs pour cette sous-catégorie que pour les autres sous-catégories, est notable (exemple (29)).

(29) Diapositive n°21 Paul et Pauline disent (/diz/) « On y va » [...].

*STUB1 : Paul et Pauline */di/ « On y va » [...].

Catégorie E : -er devient /ɛʁ/

Étudions maintenant l'oralisation des verbes du premier groupe à l'infinitif et du verbe *aller*, qui partage la même terminaison : *er*. Dans le texte proposé à la lecture, se trouvent trois verbes du 3^e groupe à l'infinitif : *faire* (deux occurrences) et *ouvrir*. Ceux-ci ont fait l'objet de production correctes de la part des participants à l'étude.

Dans cette catégorie E des verbes à l'infinitif, une erreur prédite est celle dans laquelle les apprenants peuvent prononcer *-er* comme /ɛʁ/ (tableau 16 et exemple 30).

Tableau 16. *Verbes à l'infinitif du 1^{er} groupe + aller : quand -er (/e/) est prononcé /ɛʁ/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	7	126	0
A2 (n=9)	10	162	0
B1 (n=10)	0	180	0

Concernant les verbes à l'infinitif et la prononciation de la terminaison *-er* en /ɛʁ/, les productions erronées (exemple (30)) sont plus nombreuses dans les groupes A1 et A2. Le groupe B1 ne produit aucune erreur et aucun des groupes ne fait d'autocorrection.

(30) Diapositive n°21 Pauline va chercher (/ʃɛʁʃe/) les affaires [...]

*STUA1 : Pauline va */ʃɛʁʃɛʁ/ les affaires [...].

Catégorie E : les erreurs non prédites

Les apprenants vont faire deux autres types d'erreurs ; prononcer *-er* comme /ə/ (tableau 17) ou encore, comme /ã/ (tableau 18).

Les participants vont également prononcer le morphème *-er* comme /ə/ (tableau 17 et exemple (31)).

Tableau 17. *Verbes à l'infinitif du 1^{er} groupe + aller : quand -er (/e/) devient /ə/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	8	126	0
A2 (n=9)	3	162	0
B1 (n=10)	0	180	0

Dans ce cas, les productions erronées sont plus nombreuses chez les débutants (A1) que pour les A2 et les B1. Ce dernier groupe ne produit d'ailleurs aucune erreur en ce qui concerne les verbes à l'infinitif. Aucune autocorrection n'est relevée.

(31) Diapositive n°20 [...] tout le monde commence à danser (/dãse/).

*STUA1 : [...] tout le monde commence à */dãs/.

Enfin, le dernier type d'erreur produite concerne la prononciation du morphème *-er* en /ã/, comme le montrent le tableau 18 et l'exemple (32).

Tableau 18. *Verbes à l'infinitif du 1^{er} groupe + aller : quand -er (/e/) devient /ã/*

	Productions erronées	Occurrences	Auto-corrrections
A1 (n=7)	1	126	0
A2 (n=9)	0	162	0
B1 (n=10)	0	180	0

Dans cette dernière sous-catégorie, nous ne remarquons qu'une seule production erronée dans le groupe A1.

(32) Diapositive n°7 [...] qui commence à emballer (/ãbale/) le cadeau.

*STUA1 : [...] qui commence à */ãbalã/ le cadeau.

6 Discussion et conclusion

Notre étude a analysé l'influence de l'input à dominance écrite dans le contexte guidé du français L2 afin de déterminer si cette exposition écrite laisse des traces dans la langue parlée des apprenants FLE au stade initial et particulièrement sur la production de la morphologie verbale. C'est un sujet d'étude jusqu'ici très peu investigué, comme nous en faisons la remarque en introduction, reprenant ainsi l'affirmation de Bassetti et al (2015), qui s'étonnaient de ce que peu d'études portent sur l'influence de l'écrit dans l'oralisation en FLE alors même que les élèves sont essentiellement exposés à un input écrit dans ces classes. Nous avons choisi le corpus préexistant d'une tâche de lecture à voix haute (Ågren, 2015) afin de réaliser cette étude et répondre aux questions de recherche qui concernent l'influence de l'input écrit sur la morphologie verbale. Nous avons choisi d'étudier l'oralisation de la morphologie verbale, car il existe souvent une différence entre ce qui est écrit et ce qui doit être prononcé à l'oral dans ce domaine.

Pour reprendre notre première question de recherche, en l'occurrence celle de savoir si l'input écrit exerce une influence sur l'oralisation en français L2, les résultats semblent montrer que face à une orthographe profonde comme celle du français, les apprenants au stade initial vont produire des morphologies verbales qui sont normalement silencieuses ou produire une morphologie qui n'est pas celle attendue : les apprenants vont par exemple, avoir tendance à prononcer des lettres finales qui sont souvent muettes en français. Les participants à l'étude sont enclins à prononcer les morphèmes écrits étudiés et il semblerait donc que d'être exposé à un input essentiellement écrit influence l'oralisation des morphologies verbales chez ces apprenants. Nos hypothèses basées sur la prononciation des lettres finales ou des morphèmes du pluriel ont été

confirmées dans le sens que nous avons retrouvé les formes prédites chez les apprenants L2. Il faut pourtant souligner qu'ils produisent aussi des formes correctement prononcées et d'autres types d'erreurs qui ne sont pas prévisibles à partir de la forme écrite (voir discussion ci-dessous).

Notre deuxième question de recherche était de connaître les structures morphographiques qui semblent les plus frappées par cette influence de l'écrit. Il est possible de répondre, au regard des résultats de notre étude, que ce sont les morphologies verbales de la 3^e personne PL qui sont les plus frappées par l'influence de l'écrit. En effet, les morphologies de la 3^e personne PL ont un pourcentage de production correcte en dessous de 62 % pour le groupe A1 en ce qui concerne la catégorie des verbes du 1^{er} groupe (catégorie B Tableau 3) et en dessous de 45 %, pour le groupe A1 en ce qui concerne la catégorie des autres verbes (catégorie D Tableau 3). Nous parlons, ici, du morphème *-ent* qui est la marque de la 3^e personne PL : il est muet et se prononce comme la marque de la 3^e personne SG pour les verbes du 1^{er} groupe.

Le fait que ce morphème *-ent* soit prononcé différemment de la 3^e personne SG pourrait s'expliquer par le besoin d'établir une distinction avec cette 3^e personne SG tout comme cela pourrait s'expliquer par le fait que le phonème *-ent* soit souvent utilisé en français pour produire le son /ã/ comme dans l'adverbe *rapidement* (/ʁapɪdəmã/), l'adjectif *différent* (/difɛʁã/) ou encore le nom *parent* (/paʁã/). L'apprenant « généralise » en voulant faire correspondre un phonème à un graphème (Surcouf, 2011), ce que Bassetti et Atkinson appellent l'épenthèse (2015).

Mais, il se pourrait que ce soit une question de transfert de leur L1 (en l'occurrence le suédois) pour laquelle, l'orthographe est moins profonde et où un phonème est souvent égal à un graphème (Koda, 2012 ; Vigner, 2015). Ainsi, les apprenants suédois pourraient avoir tendance à prononcer les morphèmes parce que dans leur langue maternelle, tous les morphèmes correspondent à un phonème.

Enfin, notre troisième question de recherche concernait le niveau auquel l'influence de l'écrit semble disparaître. Toujours selon nos résultats, il apparaît que le groupe d'apprenants A1 (niveau initial) est celui qui produit le plus d'erreurs et qui a une tendance claire à prononcer des morphèmes qui devraient être silencieux à l'oral. Mais les résultats montrent également que cette production d'erreurs va rapidement s'atténuer en A2 pour quasiment disparaître en B1. Cela signifie que même si les apprenants sont exposés à un input écrit, ils vont rapidement intégrer que les morphèmes verbaux ne produisent bien souvent pas de son. De plus, le fait qu'il y ait bien plus d'autocorrection chez les apprenants A1 que pour les groupes A2 et B1, montre qu'il y a une évolution rapide dans ce groupe concernant l'appréhension des morphologies verbales et que cette évolution peut avoir lieu même si les apprenants sont essentiellement exposés à un input écrit.

Pour conclure, notre étude tend à montrer une influence de l'écrit sur l'oralisation de la morphologie verbale, puisque les apprenants débutants vont (parfois) prononcer cette morphologie qui est silencieuse. Cela reprend les quelques études, qui sans s'être précisément intéressée à l'influence de l'écrit sur l'oral, ont montré que l'écrit permettait d'avoir de bonnes bases en L2 (Vigner, 2005 ; Ågren & van de Weijer, 2013) et que dès lors, l'exposition à un input essentiellement écrit s'avérait bénéfique.

Cependant, notre étude reste limitée et il est important de remarquer qu'il y a des erreurs produites qui n'étaient pas prédites (pour les 4 catégories B, C, D et E) et qui ne résultent pas de l'influence de l'écrit sur l'oral. Par exemple, le fait pour un apprenant de prononcer *-ent* comme /e/ ou comme la 3^e personne SG (pour les autres verbes), peut provenir du fait que les étudiants entendent fréquemment des verbes à l'imparfait ou des participes passés ou encore que les verbes du 1^{er} groupes étant très majoritaires, ils reproduisent les sons qu'ils entendent le plus souvent, peu importe que le verbe soit du 1^{er} groupe ou non. En outre, il est bien connu dans la littérature sur l'acquisition de la morphologie verbale française que les apprenants L2 aux niveaux initiaux produisent des formes verbales non-accordées suivant le sujet, dites formes de base, qui correspondent le plus souvent à l'infinitif des verbes du premier groupe (*je parl/e/*) (Véronique, 2009). La production de la forme du 3^e personne SG dans des contextes PL des verbes irréguliers est aussi un phénomène observé dans la littérature (*les enfants /di/*) (Ågren & van de Weijer, 2013), souvent expliqué par la plus haute fréquence de cette forme dans l'input par rapport à celle du pluriel. Avec le développement de leur interlangue, ces formes se raréfient progressivement pour enfin disparaître aux niveaux plus avancés. D'autre part, il est vraisemblable que la L1 des apprenants joue un grand rôle dans l'appréhension des phonèmes et graphèmes de la L2 mais également dans l'assimilation d'un système verbale complexe, comme l'est celui de la langue française.

Ainsi, il manque, pour abonder dans le sens d'une influence de l'écrit sur l'oralisation en FLE, d'autres études, portant notamment sur la lecture à voix haute de la morphologie verbale par des apprenants francophones du français ou encore par des apprenants de français langue maternelle en Suède. Cela permettrait de contraster nos résultats et de pouvoir confirmer si l'écrit a une influence sur l'oralisation puisque les groupes « témoins » sont exposés au français oral régulièrement. De fait, cette étude exploratoire, de par sa méthode contrainte et exacte a permis d'examiner le passage entre écrit et oral ; mais elle reste partielle et d'autres études, avec d'autres méthodes d'investigation impliquant plus d'apprenants, pourraient venir confirmer nos résultats.

Il semble, enfin, que cette étude montre qu'il est important que l'input auquel sont soumis les apprenants soit varié et ne repose pas seulement sur l'écrit ou sur l'oral. Pour les apprenants L2, il

semble crucial d'être exposés à un input oral riche en début d'acquisition afin de bien mettre en place les formes orales de la langue à côté des formes écrites. Or, tous ceux qui sont familiers avec l'enseignement des langues étrangères dans un contexte scolaire, peuvent témoigner de la difficulté à satisfaire ce besoin ; l'enseignement du FLE en Suède ne fait pas exception. Ainsi, l'input écrit compose souvent la majorité de l'exposition des apprenants à la L2 et le peu d'input oral que pourra offrir l'enseignant, pendant le nombre d'heures consacrées à la L2, ne suffira pas à répondre à ce besoin d'exposition à l'oral.

Cependant, des solutions existent, qu'une prochaine étude sur l'influence de l'écrit sur l'oralisation du FLE pourrait investiguer. Notamment, les enseignants pourraient insister sur le décalage entre français oral et français écrit, en faisant travailler les apprenants sur les différents sons du français, en mêlant écrit et oral dès le début de l'enseignement. Cela pourrait, peut-être, atténuer les incertitudes face aux morphèmes silencieux et faciliter l'oralisation.

Bibliographie

- Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Thèse de doctorat, Etudes Romanes de Lund, 84, Université de Lund, Suède. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/4297314/1267127.pdf> (consulté le 23 mai 2023).
- Ågren, M. (2013). The impact of spoken French on the acquisition of written French in child L2 learners. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2013-1, 1-19.
- Ågren, M. (2015). La liaison préverbiale comme accord sujet-verbe en nombre en FLE. Dans Maria Paloheimo et Eva Havu (éds) *L'acquisition de constructions verbales en langue étrangère Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki XCIX* (pp159-174).
- Ågren, M. (2016). Apprendre l'orthographe profonde du français langue étrangère. *Revue de linguistique appliquée* 2016/2 (Vol. XXI), 95 à 108.
- Ågren, M. & van de Weijer, J. (2013). Input frequency and the acquisition of subject-verb agreement in number in spoken and written French. *Journal of French Language Studies*, February, 1-23.
- Bassetti, B., Atkinson, N. (2015). Effects of orthographic forms on pronunciation in experienced instructed second language learners. *Applied Psycholinguistics* 36, 67 – 91. Cambridge University Press online.
- Bassetti, B., Escudero, P. & Hayes-Harb, R. (2015) Second language phonology at the interface between acoustic and orthographic input. *Applied Psycholinguistics* 36, 1 – 6 Cambridge University Press online.
- Brachet, A. (1874) *Nouvelle grammaire française fondée sur l'histoire de la langue à l'usage des établissements d'instruction secondaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k63281113/f43.item.texteImage> (consulté le 23 mai 2023).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 14 août 2023).

- Detey, S. (2005) *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/l'apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*. Thèse de Doctorat, Linguistique Université de Toulouse Le Mirail – Toulouse II.
<https://theses.hal.science/tel-00458366> (consulté le 21 février 2023).
- Fayol, M. (2008). L'apprentissage de la morphologie du nombre. Dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré et Jean-Christophe Pellat (éds) *Nouvelles recherches en orthographe* 119-135. Limoges : Lambert-Lucas.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. & Jaffré, J.P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169-170.
<http://journals.openedition.org/pratiques/2984> (consulté le 3 mai 2023).
- Germain, C.& Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Revue Babylonia*, 2/05, 7-10. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf (consulté le 19 juin 2023).
- Jaffré, J. P. (2005). L'orthographe française, une exception ? *Le français d'aujourd'hui*, 148, 23-31.
- Koda, K. (2012). How to Do Research on Second Language Reading. Dans Alison Mackey and Susan M. Gass (éds) *Research Methods in Second Language Acquisition : A Practical Guide*, 158-179. Chichester : Blackwell Publishing Ltd.
- Léon, P. (2007). *Phonétisme et prononciations du français*. Malakoff : Armand Colin.
- Santens, S., Verroens, F. & Hadermann, P. (2022). L'acquisition de la morphologie verbale française par des apprenants néerlandophones à l'oral et à l'écrit. SHS Web of Conferences, 138. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806013> (consulté le 19 mai 2023).
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe ? *Revue Tranel*, 54, 93-112.
- Thévenin, M.G., Totereau, C., Fayol, M. & Jarousse, J.P. (1999). L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126, 39-52.

- Van Daal, V. H. P. & Wass, M. (2016). First- and Second-Language Learnability Explained by Orthographic Depth and Orthographic Learning : A « Natural » Scandinavian Experiment. *Scientific Studies of Reading*. DOI: 10.1080/10888438.2016.1251437
- Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Vigner, G. (2015). L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 179, 269 – 280. <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-269.htm> (consulté le 20 juin 2023).
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens, grandes et petites histoires de notre langue*. Paris : Robert Laffont.