LUND UNIVERSITY

Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit: Étude transversale

Ågren, Malin

2005

Link to publication

Citation for published version (APA):
Ågren, M. (2005). *Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit: Étude transversale*. [, French Studies]. Lund University.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

P E R L E S

Petites Études Romanes de Lund
Extra Seriem
Commentaires & Communications

Malin Ågren

Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit. Étude transversale

(licentiatavhandling)

Lund **N°21** **2005**

PERLES

est le bulletin de l'Institut d'Études Romanes de Lund de la faculté de linguistique de l'Université de Lund. PERLES accueillent en pré-publication des articles de linguistique, de littérature et de didactique écrits par les collaborateurs de l'Institut ou par les chercheurs associés. Les articles doivent être rédigés selon les instructions données en fin de volume et accompagnés d'un court résumé en anglais ou en français d'une dizaine de lignes. Les langues de publication sont le français, l'espagnol, l'italien, l'anglais et le suédois. Le comité de rédaction cherche à instaurer des échanges avec d'autres publications. Prière de prendre contact avec le comité de rédaction sous l'adresse indiquée sur la couverture.

Comité de rédaction :

Björn Larsson, littérature et philosophie du langage
Suzanne Schlyter, linguistique et didactique

Malin Ågren

Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit. Étude transversale.

(licentiatavhandling)

Petites études de l'Institut d'études romanes de Lund,
Extra Seriem, n° 21

©2005 Malin Ågren

La loi suédoise interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou des ses ayants, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée.

All rights reserved. No part of this text may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the copyright owner, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Imprimé en Suède.

ISSN : 1400-1810

Abréviations

L1 :	Langue maternelle
L2 :	Langue acquise plus tard que la langue maternelle ; langue étrangère
SN :	Syntagme nominal
SV :	Syntagme verbal
1ps :	Première personne du singulier (*je chante, je suis*)
2ps :	Deuxième personne du singulier (*tu chantes, tu es*)
3ps :	Troisième personne du singulier (*il chante, il est*)
1pp :	Première personne du pluriel (*nous chantons, nous sommes*)
2pp :	Deuxième personne du pluriel (*vous chantez, vous êtes*)
3pp :	Troisième personne du pluriel (*ils chantent, ils sont*)
NSD :	Nom sans déterminant
DP :	*Determiner Phrase*, Syntagme nominal
* :	L'astérisque indique une forme non-normative.

Table de matières

I. INTRODUCTION ……..... 5

0. Introduction générale …… 5
0.1 But de la thèse ……. 6
0.2 Plan de la thèse ……... 7

II. PARTIE THÉORIQUE ……. 9

Chapitre 1. La langue écrite dans l'acquisition d'une langue étrangère ……... 9
1.1 Tendances générales ……... 9
1.2 La modélisation et les théories sur la production écrite en L2 …….. 11
1.3 Quelques caractéristiques du scripteur en L2 et de son texte …… 12
1.4 Résumé ……...14

Chapitre 2. Le nombre – quelques définitions ……... 15
2.1 Distinction syntaxique et sémantique ……..……. 15
2.2 Les divers constituants de la phrase ……. 16
2.3 Le nombre en suédois et en anglais …….. 16
2.4 Résumé …….. 18

Chapitre 3. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement ……. 19
3.1 Études longitudinales sur le développement en L2 ……... 19
3.2 Itinéraires acquisitionnels des Suédois apprenant le français L2 …….. 20
3.3 Résumé …….. 23

Chapitre 4. Les caractéristiques du français écrit ……. 24
4.1 Différences générales entre une langue orale et une langue écrite …….. 24
4.2 Le français comme orthographe alphabétique ……. 25
4.3 Le français écrit …… 25
4.3.1 La morphologie silencieuse ……... 26
4.3.2 Difficultés de traitement de la langue écrite française ……..…27
4.3.3 Le cas du nombre : la logique de la pluralité versus la difficulté de l'inaudible..28
4.3.4 Une perspective de développement sur l'acquisition du nombre écrit en L1…….29
4.4 Résumé …….. 30

Chapitre 5. Le traitement morphologique ……. 32
5.1 L'approche du système duel (*Dual System/Words and Rules*) ……. 33
5.2 L'approche connexionniste ……... 34
5.3 L'approche intermédiaire ; la coexistence de règles et d'instances mémorisées ……..35
5.4 Résumé …….… 37

Chapitre 6. La mise en place des hypothèses …… 38

III. PARTIE MÉTHODOLOGIQUE …… 41

Chapitre 7. Le corpus CEFLE de Lund …… 41
7.1 Les apprenants suédophones de français et les scripteurs francophones ……. 41
7.2 Les tâches …… 42

7.3 L'étude transversale et le test de niveau ……..…… 44
7.4 Les niveaux linguistiques ……..…… 47
7.5 La procédure statistique …… 51

Chapitre 8. Considérations méthodologiques …… 52
8.1 Méthode écologique ou expérimentale dans l'étude du nombre écrit …….. 52
8.1.1 La méthode écologique ……..52
8.1.2 La méthode expérimentale ……53
8.1.3 La coexistence des deux approches ……... 54
8.2 Appliquer les recherches de l'oral sur l'écrit – quelques difficultés …… 54
8.3 La fréquence de l'input en français L2 écrit …… 55

IV. PARTIE EMPIRIQUE ……... 58

Chapitre 9. Le nombre nominal ……... 60
9.1 Préliminaires …… 60
9.2 Le marquage nominal – précocité et différences individuelles …… 61
9.3 Le morphème –s du nombre nominal ……...… 63
9.3.1 Stade 1 ……64
9.3.2 Stade 2 ……65
9.3.3 Stade 3 …… 66
9.3.4 Stade 4 …… 67
9.3.5 Groupe contrôle …… 68
9.3.6 Discussion …… 69
9.4 Les noms avec un pluriel en –x …… 71
9.4.1 Subdivision des noms en –x …… 72
9.4.2 L'apparition du –s régulier dans le domaine irrégulier …….. 73
9.4.3 Les noms qui résistent au morphème –s …….. 77
9.4.4 Développement non linéaire …… 79
9.4.5 Conclusion et discussion des noms en –x ……80
9.4 Conclusion : le nom et le nombre …… 82

Chapitre 10. Le nombre verbal …… 85
10.1 Vue d'ensemble du nombre verbal …… 85
10.2 Le nombre et les verbes réguliers en –er …… 89
10.2.1 Préliminaires …… 89
10.2.2 Analyse des données ……... 91
10.2.2.1 Stade 1 ……... 91
10.2.2.2 Stade 2 …… 91
10.2.2.3 Stade 3 …… 92
10.2.2.4 Stade 4 …… 93
10.2.2.5 Groupe contrôle ……... 93
10.2.3 L'accord en nombre nominal (-s) et verbal (-nt)……...… 94
10.3 Le nombre et les verbes irréguliers avec changement de radical …… 95
10.3.1 Préliminaires ……... 95
10.3.2 Analyse des données …….. 96
10.3.3 Surgénéralisations sur le modèle des verbes réguliers (–nt)…….. 98
10.3.3.1 Où le –nt non-normatif apparaît-il ? ……...… 100
10.3.3.2 Développement non linéaire …… 102
10.4 Le nombre et les verbes irréguliers fréquents: *sont, ont, vont et font …… 104*

10.4.1 Préliminaires *104*
10.4.2 Analyse des données *104*
10.4.2.1 Stade 1 ..... *105*
10.4.2.2 Stade 2 ..... *105*
10.4.2.3 Stade 3 ..... *106*
10.4.2.4 Stade 4 ..... *106*
10.4.2.5 Groupe contrôle *107*
10.4.2.6 Surgénéralisation du –ont? *107*
10.5 Taux de réussite de l'accord en nombre des trois catégories de verbes 109
10.6 Conclusion et discussion: le nombre verbal 110

Chapitre 11. Le nombre adjectival 114
11.1 Préliminaires 114
11.2 L'accord en nombre de l'adjectif : analyse des données 115
11.2.1 Stade 1 ..... *116*
11.2.2 Stade 2 ..... *117*
11.2.3 Stade 3 ..... *118*
11.2.4 Stade 4 ..... *119*
11.2.5 Groupe contrôle *119*
11.3 Le placement de l'adjectif 120
11.4 Le nom, le verbe et l'adjectif 123
11.5 Conclusion et discussion du nombre adjectival 125

Chapitre 12. Le déterminant et le nombre 126
12.1 Préliminaires 126
12.1.2 Le rôle du déterminant *127*
12.2 Analyse des données 127
12.2.1 Les numéraux *127*
12.2.2 L'article défini, indéfini et possessif *128*
12.3 Retour sur le rôle du déterminant pour l'accord en nombre 130
12.4 Conclusion et discussion du déterminant et le nombre 131

V. CONCLUSION 133

Chapitre 13 : Bilan et perspectives 133

13.1 La morphologie du nombre en français L2 écrit : formes et développement 133
13.2 L'écrit par rapport à l'oral en français L2 135
13.3 Perspectives 136

Bibliographie 138

Appendice i
Tâches ii
Les apprenants du corpus CEFLE (années scolaires) iii
Les apprenants du corpus CEFLE (stades) iv

I. INTRODUCTION

Introduction générale

L'intérêt des recherches sur la langue écrite en acquisition d'une langue étrangère s'explique par la situation unique de l'écrit dans l'acquisition d'une langue étrangère en salle de classe. Cette acquisition présente plusieurs particularités par rapport à l'acquisition d'une langue maternelle[1]. En apprenant leur langue maternelle, les petits enfants ne savent ni lire ni écrire. En acquisition d'une L2, par contre, de nombreux apprenants formels sont des scripteurs experts en L1 qui écrivent leurs premiers mots en L2 en même temps qu'ils les prononcent. Ainsi, dans ce contexte, l'écriture et la lecture sont des sources puissantes d'output, d'input et d'interaction linguistique. Harklau (2002) cite des recherches américaines qui montrent que l'acte d'écrire et de lire est important dans la salle de classe en L2. Elle souligne donc le rôle important de l'écrit pour des apprenants qui savent lire et écrire.

> In fact, one might argue that descriptions and theories of second language acquisition that deal with classrooms or with literate individuals are incomplete until they consider the role of writing and reading in acquisition (Harklau 2002: 341).

Plusieurs études montrent que l'écriture n'est pas seulement un moyen de communication mais aussi un outil efficace pour apprendre une langue étrangère (voir par exemple Weissberg, 2000 ; Wolff, 2003).

La présente étude empirique, consacrée à l'acquisition de la morphologie du nombre en français L2 écrit, s'insère entre plusieurs domaines de recherches bien établis en linguistique appliquée. L'analyse se veut complémentaire et novatrice pour deux raisons. Premièrement, elle propose une ouverture pour les nombreuses recherches consacrées au développement morphosyntaxique de l'interlangue parlée des apprenants suédophones de français L2 (voir Bartning et Schlyter, 2004 pour une synthèse) vers l'étude de **l'acquisition de la morphosyntaxe de la langue écrite**. Deuxièmement, elle offre un élargissement de l'étude de l'acquisition de la morphologie flexionnelle du français écrit en L1 vers l'acquisition de cette même morphologie dans le domaine du **français L2** (cf. entre autres Fayol, 2003a et b ; Largy, 2002 ; Totereau, 1998, Totereau et al, 1997). La lacune dans le domaine de l'écrit en acquisition du français L2 par des suédophones nous a poussés à créer un vaste matériel écrit, le corpus CEFLE de Lund, qui contient près de 400 textes écrits par des apprenants de français L2 à des niveaux différents et par un groupe contrôle de scripteurs francophones. L'analyse de ce corpus permet de mieux connaître le développement linguistique spécifique à l'écrit en français L2 et de situer cette acquisition par rapport à celui en français L1.

En mettant l'accent sur acquisition et sur morphologie, l'on entre au coeur du débat actuel concernant la nature du traitement morphologique et de sa mise en oeuvre en acquisition d'une L1 ou d'une L2. À ce propos, les théories comme celles de Bybee (1985 et 1991) et Ellis (2002), dites connexionnistes, attachant un rôle décisif à la fréquence des morphèmes dans l'usage de la langue, s'opposent à l'école du système duel (Pinker, 1998 et Clahsen, 1999) qui considère une dissociation entre les processus flexionnels réguliers et irréguliers. Selon ces derniers, les deux processus correspondent à deux mécanismes psychologiques qualitativement différents : des règles symboliques, d'un côté, versus un processus où les items sont gardés individuellement en mémoire, de l'autre. Nous aurons l'occasion de revenir à ces théories dans la discussion des résultats de notre analyse empirique. Or, dans des études récentes sur l'acquisition du français écrit L1, plusieurs psycholinguistes ont méticuleusement

[1] Désormais, la notion de *langue étrangère* sera abrégée *L2* et celle de *langue maternelle L1*.

abordé la question de l'application de règles morphologiques. Les résultats montrent que les morphèmes réguliers ne sont pas appliqués de manière équivalente à tous les items (Largy et Cousin, 2004 ; Largy, Fayol et Cousin, 2004). Il semble que la fréquence interne des items sous leur forme fléchie joue un rôle dans cette mise en oeuvre. Ces chercheurs montrent donc qu'il semble difficile de tirer une ligne droite entre règles et instances mémorisées dans le cas du français écrit.

La maîtrise de la morphologie joue un rôle important pour la compréhension et la production de nombreuses langues écrites. Ce rôle est particulièrement vital en français puisque son système orthographique est caractérisé par de nombreuses marques morphologiques qui ne se prononcent pas. Dans le cadre de la présente étude sur l'acquisition de la morphologie du nombre, les concepts écrit - oral, régulier - irrégulier, ainsi que fréquent - non fréquent, se trouvent au coeur de l'analyse. L'acquisition d'une langue étrangère sera discutée à la lumière des études évoquées ci-dessus. En comparant et en discutant les différences entre morphologie régulière et irrégulière en français écrit ainsi que leur relation en ce qui concerne l'accord en nombre, nous proposons une vue d'ensemble en ce qui concerne l'acquisition de la catégorie grammaticale du nombre telle qu'elle se présente dans la production écrite des apprenants en langue étrangère.

Buts de cette étude

En Suède, depuis une vingtaine d'années, les chercheurs en linguistique française se sont intéressés au développement de l'interlangue des apprenants suédophones de français (*cf.* par exemple Forsberg, 2005 ; Sanell, 2005 ; Bartning et Schlyter, 2004 ; Granfeldt, 2003; Kihlstedt, 1998). Basées sur des corpora longitudinaux, ces études décrivent des itinéraires acquisitionnels et des stades de développement allant des débutants jusqu'à un niveau très avancé de français. Typiquement, ces études concernent toutes le développement de la langue parlée. Or, à la lumière de ces travaux, pour une langue comme le français présentant de grandes différences entre écrit et oral, un certain nombre de questions s'imposent concernant la langue écrite en général et la morphosyntaxe de cette langue écrite en particulier. L'un des premiers buts de notre étude sera donc de tourner le regard vers l'acquisition de la morphologie écrite en L2.

Le but principal du présent travail s'exprime sous deux angles spécifiques ; l'un de caractère générale, mettant l'accent sur le passage des études sur le développement de la langue parlée à l'étude de la langue écrite ; l'autre, plus spécifique, décrivant les formes et le développement de la morphologie du nombre du français écrit pour les apprenants en langue étrangère.

Les questions principales auxquelles nous souhaitons répondre en ce qui concerne le passage des recherches sur l'oral à celles sur l'écrit sont donc les suivantes :

- Est-il possible, à partir de nos connaissances sur le développement morphosyntaxique du français L2 à l'oral, de supposer un développement semblable dans le domaine de la morphosyntaxe de l'écrit, plus particulièrement dans celui de l'expression du nombre ?

- Quelles seraient les différences/similitudes entre le développement de l'écrit et de l'oral en ce qui concerne le nombre ?

Cette dernière question, ainsi que la volonté d'y donner une réponse satisfaisante, forment l'arrière-plan de cette étude. Une tentative de réponse à la question du passage de l'oral à l'écrit sera discutée et évaluée en fin d'analyse.

En mettant l'accord en nombre du français écrit au centre, cette étude propose une analyse d'une catégorie grammaticale qui, étant essentiellement silencieuse à l'oral, est spécifique à la langue écrite. Par conséquent, elle est sensée enrichir nos connaissances sur le développement linguistique des apprenants de français en Suède et contribuer à une meilleure compréhension de l'acquisition et de la production de l'écrit. Notre but est centré autour des questions suivantes :

- Comment et quand les apprenants marquent-ils le nombre dans le syntagme nominal et verbal ?

- Les différents constituants de la phrase : le nom, le déterminant, l'adjectif et le verbe, sont-ils marqués pour le nombre au même moment dans l'acquisition ou existe-t-il des difficultés particulières liées à des constituants spécifiques ? Quelles explications pourraient rendre compte des différences éventuelles dans ce domaine ?

- Quelle est la relation entre les morphèmes réguliers et silencieux, le –s dans le syntagme nominal et le –nt dans le syntagme verbal, d'un côté, et les marques irrégulières du nombre, telles que le –x nominal ou les verbes en –ont (*sont, ont, vont* et *font*) ou ceux avec changement de radical, de l'autre ?

- Quelles sont les principales similitudes et différences entre l'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre du français écrit L1 et L2 ?

Nos connaissances dans le domaine du français écrit langue étrangère semblent d'autant plus importantes à développer, vu le fait que la majorité des Suédois qui apprennent le français en salle de classe consacrent un temps considérable à apprendre à écrire en français. L'accord silencieux en nombre est l'une des difficultés auxquelles sont affrontés les apprenants. Dans une perspective plus immédiate, de par son approfondissement dans les caractéristiques du français L2 à l'écrit, cette étude se veut également une contribution à la mise en place de l'analyse automatique de textes écrits en français comme langue étrangère, proposée par Granfeldt et collaborateurs dans l'élaboration du logiciel *Direkt Profil* (Granfeldt *et al.* 2005a et 2005b).

Notre analyse est avant tout empirique et elle se veut à la fois descriptive et comparative. D'une part, en tant qu'étude exploratrice, elle propose une esquisse de l'accord morphologique en nombre en acquisition du français L2. D'autre part, en insistant sur *le développement* de la catégorie morphologique du nombre en acquisition L2, elle compare en premier lieu des apprenants à des niveaux linguistiques différents. À ce propos, nous aurons l'occasion de revenir au rapport entre l'acquisition du français écrit en L1, telle qu'elle nous est présentée dans la littérature, et celle en L2. À la fin de la partie théorique, nous reviendrons aux questions posées ci-dessus et émettrons un certain nombre d'hypothèses à vérifier dans notre analyse empirique.

Plan de cette étude

Cette étude se divise en quatre parties. En premier lieu, **la partie théorique** présentera le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude. Dans le premier chapitre, nous décrirons de

façon sommaire l'état des recherches dans le domaine de l'écrit en L2. Au chapitre 2, la définition du nombre sera discutée dans une perspective syntaxique, morphologique et sémantique. Le chapitre 3 accentuera le point de départ de cette étude: les itinéraires acquisitionnels en acquisition d'une langue étrangère et les recherches sur le développement de la morphosyntaxe du français parlé des apprenants suédophones. Ensuite, dans le chapitre 4, les particularités du français écrit seront soulevées : la relation entre l'oral et l'écrit, la morphologie silencieuse, le cas du nombre et les difficultés de traitement de cette morphologie. Le chapitre 5 permettra au lecteur d'entrer dans le domaine de l'acquisition de la morphologie. Le débat actuel sur le traitement psychologique reçoit une attention particulière et nous discuterons les différentes approches connexionnistes et dualistes ainsi que des approches intermédiaires. La partie théorique se terminera sur la mise en place des hypothèses (chapitre 6).

La partie méthodologique sera en premier lieu consacrée à la présentation du corpus CEFLE de Lund (chapitre 7). Ensuite, le chapitre 8 entamera les difficultés méthodologiques auxquelles nous nous sommes heurtés durant la mise en place de l'étude et pendant le recueil des données en Suède et en France. Nous discuterons des choix méthodologiques qui ont été faits tout au long du travail et des outils d'analyse dont nous nous sommes servis.

Dans **la partie empirique,** nous présenterons les résultats de l'analyse de l'expression du nombre dans la production écrite des apprenants suédophones. Cette partie sera divisée en quatre grandes sections : celle du nom (chapitre 9), du verbe (chapitre 10), de l'adjectif (chapitre 11) et du déterminant (chapitre 12). Les deux morphèmes silencieux du nombre : le –s nominal et le –nt verbal, se trouveront au centre de notre analyse. Il est à souligner que ces chapitres ne rendent pas uniquement compte du domaine des morphèmes réguliers puisqu'ils entament également la question du rapport entre la morphologie régulière et irrégulière (-x dans le SN et *sont/ont/vont/font* dans le SV). La discussion théorique sera intégrée dans la discussion des résultats empiriques.

Sous la rubrique **Bilan et perspectives** (chapitre 13), nous traiterons les points centraux de notre analyse et proposerons des interprétations théoriques. Nous présenterons également les projets que nous souhaitons développer dans notre travail de thèse de doctorat.

II. PARTIE THÉORIQUE

Le but de cette partie théorique est de présenter l'arrière plan du présent travail et de situer notre étude empirique par rapport aux recherches actuelles dans plusieurs domaines qui y sont liés, à savoir :

- l'acquisition de l'écrit en langue étrangère
- l'acquisition de la morphologie
- l'étude des itinéraires acquisitionnels
- l'acquisition du français écrit

Avant de commencer la discussion théorique, il convient de clarifier un concept clé pour cette étude : la notion de langue seconde (L2). Dans ce travail, nous avons choisi d'employer le terme L2 au sens large, désignant l'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle. Une L2 peut, au sens propre du terme, correspondre à la langue *seconde* d'un apprenant, mais elle peut aussi bien correspondre à une troisième, quatrième ou cinquième langue étrangère. Pour les apprenants de cette étude, le français correspond effectivement à la troisième ou quatrième langue étrangère alors que l'anglais est la langue seconde au sens précis du terme. À l'instar de Mitchell et Myles (1996 : 2), nous adoptons la perspective que le processus acquisitionnel sous-jacent est essentiellement le même, malgré des différences de circonstance, d'input et de motivation, etc. dans les deux cas. Il est également à noter que, de façon générale, le terme L2 semble majoritairement employé dans la littérature dans ce domaine, notamment en français (voir Barbier, 2004), désignant l'acquisition de l'anglais ou d'une autre langue étrangère.[2]

Cette distinction faite, nous allons entamer la présentation théorique de ce champ de recherche. Dans cette partie théorique, les définitions nécessaires seront discutées et les recherches antérieures dans les domaines évoqués ci-dessus seront soulevées afin de préparer le terrain pour la partie empirique qui se trouve au coeur de notre analyse. Finalement, les chapitres théoriques mèneront à l'émission d'un certain nombre d'hypothèses ultérieurement testées dans l'analyse des données du corpus CEFLE.

1. La langue écrite dans l'acquisition d'une langue étrangère

L'intérêt de ce chapitre est de situer l'étude de l'écrit dans le domaine des recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère. Cette brève introduction au domaine de l'écrit en L2 ne vise pas l'exhaustivité. Au contraire, son but est de présenter un survol des caractéristiques du scripteur en L2 et de son texte ainsi que des tendances actuelles dans ce champ de recherche.

1.1 Tendances générales

Dans le domaine de recherche de l'acquisition d'une langue étrangère, les recherches centrées sur l'acquisition de la langue écrite sont minoritaires. Pourtant, l'étude de la langue écrite en acquisition d'une L2 a en ce moment atteint une certaine maturité et l'étude formelle du scripteur en L2, du processus d'écriture et de l'enseignement de l'écriture en L2 connaît une histoire relativement courte mais productive (Matsuda *et al.* 2003). En faisant un

[2] Un autre terme possible serait LE, *langue étrangère*, comme dans FLE, *Français Lange Étrangère*. Nous sommes pourtant de l'avis que cette notion est avant tout employée dans le domaine didactique, mettant l'accent sur les circonstances d'acquisition.

bref survol dans le domaine, il semble important de mentionner deux facteurs principaux qui ont influencé ce champ de recherche : les changements dans la relation oral/écrit dans la société en générale et dans le domaine des recherches linguistiques en particulier ainsi que la forte dominance des études sur l'acquisition de l'anglais L2.

Historiquement, l'acte d'écrire est une invention plutôt récente ; son histoire date d'un peu plus de 6000 ans. Par rapport à l'histoire de la langue parlée, cela reste une période limitée. Longtemps, l'écriture a été un art réservé à une élite de la société (Grabe et Kaplan, 1996). Toutefois, la langue écrite a connu une grande renommée grâce à l'idéologie de la norme et la volonté de standardisation qui régnaient au XVIIIe et au XIXe siècles. Au moment de chercher un modèle de langue homogène, c'est la langue littéraire, écrite, qui a servi de norme. Le XXe siècle, par contre, est marqué par l'intérêt de la linguistique pour la langue parlée, notamment la description des variétés parlées (langue familière, formes régionales…). La langue parlée est ainsi reconnue comme ayant un statut au moins aussi important que celui de l'écrit (Gadet, 1996). Ainsi Saussure, entre autres, met en valeur la langue parlée en argumentant pour la primauté de l'oral sur l'écrit:

> Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage… (Saussure 1974: 45)

La pensée que la langue parlée laisse apercevoir la capacité linguistique innée du cerveau humain commence à voir le jour, ce qui sera la base de l'école générative de Chomsky. L'être humain apprend à parler la langue dans le milieu où il vit et l'acquisition de la langue parlée se fait très tôt et de façon spontanée. La langue écrite, au contraire, s'acquiert beaucoup plus tard et de façon "non-spontanée". Elle exige d'être enseignée. Parmi les linguistes modernes, il est généralement accepté que la langue écrite soit transmise culturellement alors que la langue parlée est biologiquement transférée de génération en génération. Comme le soulignent Grabe et Kaplan (1996), le *savoir écrire* peut être considéré comme une véritable technologie, à savoir un ensemble de compétences sophistiquées qui doivent être acquises et souvent entraînées. Il ne s'agit donc pas d'une habileté qui accompagne automatiquement la maturation d'un être humain, ce qui pourrait expliquer, toujours selon Grabe et Kaplan (1996), l'intérêt secondaire pour cette acquisition dans les recherches en linguistique pendant la deuxième moitié du siècle dernier.

Or, comme le souligne Gadet (1996), Europe occidentale est une société fondée sur l'écrit et qui sait valoriser l'écrit. Aujourd'hui, le débat ne porte plus sur l'antériorité (supériorité) d'un mode sur l'autre mais plutôt sur les outils théoriques et descriptifs dont nous avons besoin pour comprendre l'oral et l'écrit respectivement ainsi que leur interrelation. Tout en reconnaissant les spécificités de chacun, la question se pose s'il ne serait pas possible d'imaginer une sorte de métasystème qui les intègre tous les deux (de Pietro & Wirthner 1996). Il existe des frontières moins claires, parfois même contradictoires, entre ces deux systèmes de langue. On ne peut plus, comme avant, opposer oral (spontané, volatil) et écrit (travaillé, produit fini, durable). Par exemple, comme le constatent plusieurs chercheurs, la nouvelle informatique grand public a augmenté les formes de production écrite et, dans certains domaines, l'écrit est en train de devenir quasi interactif (le courriel et le chat). Ainsi, la maîtrise de l'écriture a gagné encore une dimension (Fayol 1997). Harklau (2002) et

Warschauer (2003) soulignent qu'avec le développement récent de la technologie, la communication écrite a connu un aspect socialisant dans le sens qu'il est aujourd'hui normal pour beaucoup de personnes de discuter, négocier, collaborer ou plaisanter par voie électronique, c'est-à-dire par écrit. Cela implique une perspective nouvelle et des potentiels énormes pour l'enseignement de la langue écrite en L2 (surtout de l'anglais mais aussi d'autres langues).

Durant les dernières décennies, les études de la langue écrite en L2 ont formé un champ de recherche indépendant avec son propre forum de communication et de publication. C'est surtout dans le monde anglophone que ce développement a eu lieu (Grabe & Kaplan 1996). Aux États-Unis, il y a un débat et un corps de chercheurs très actifs exploitant le domaine de l'écriture en L2 (*second language writing*). Ici, la publication *The Journal of Second Language Writing* joue un rôle primordial dans le développement des discussions théoriques et didactiques de la langue écrite de l'anglais L2. En Europe, par contre, il manque un forum équivalent pour les études de l'acquisition de la langue écrite en L2 d'autres langues européennes. Certes, ces langues sont plus nombreuses et plus dispersées mais il est clair qu'il faut tourner le regard vers le monde anglophone pour étudier le front actuel de la discipline. Il semble donc exister de nombreuses lacunes à combler dans le domaine de l'acquisition de la langue écrite de la plupart des langues européennes autres que l'anglais.

1.2 La modélisation et les théories sur la production écrite en L2

Dans l'acquisition de la langue écrite d'une L2, de nombreux facteurs influencent le développement des connaissances, tels que les connaissances de scripteur en L1, l'enseignement précédant l'écrit en milieu scolaire, le niveau des connaissances générales de la L2 et les besoins différents de chaque apprenant. Selon Weissberg (2000), ces facteurs interagissent de façon variée pour chaque apprenant en raison des différences d'âge, de sexe, de personnalité, d'attitude, de style d'apprenant et de traditions de l'écrit dans la culture à laquelle appartient l'apprenant. Toutes ces variables et leurs combinaisons possibles mettent en évidence la difficulté de créer un modèle théorique propre à l'écrit en L2. Grabe et Kaplan (1996) soulèvent la même dispersion et les connaissances incomplètes de nombreux facteurs inclus dans l'acquisition de la langue écrite en L2. Selon ces chercheurs, il n'est donc pas étonnant que les recherches dans le domaine n'aient pas avancées au-delà des recherches de l'écrit en L1. Or, en considérant les mêmes facteurs, ils font remarquer qu'une reprise complète des recherches et des pratiques du contexte de l'écrit en L1 ne semble pas tout à fait satisfaisante. Tout en étant conscient des parallèles qui, *de facto*, existent entre l'écrit en L1 et L2, il faut reconnaître les circonstances très différentes qui entourent les deux formes d'acquisition.

Silva (1990) résume l'histoire de l'enseignement de la langue écrite en anglais L2 pour montrer que la grande disparité des approches[3] a eu un effet négatif sur la discipline. On a pu constater un manque de consensus dans des questions importantes, un manque d'évaluation de différentes approches et un manque de synthèse des connaissances théoriques et empiriques. Cet état des choses explique pourquoi il n'y avait pas, en 1990, une théorie généralement acceptée de l'écrit en L2. La dernière décennie a vu naître un mouvement pour combler cette lacune et ce manque de théorie sur l'écriture en L2. Pourtant, ce travail s'est avéré difficile (voir par exemple Cumming et Riatzi, 2000). Grabe (2001) explore plusieurs questions liées au développement d'une théorie sur l'écriture en L2 et son développement. En révisant les

[3] *Une approche* est considérée comme une théorie sur l'enseignement d'une langue.

théories de l'écriture en L1 et les tentatives de théories en L2, il constate que le temps n'est peut-être pas encore venu pour une théorie propre à l'écriture en L2:

> The discussion […] raises a number of differences between L1 and L2 writing. However, […] it is most likely the case that a distinct theory of L2 writing may need to wait until models of writing move beyond a basic descriptive stage of development. Instead, I suggest that the work done by Silva and others to categorize ways in which L1 and L2 writing differ and to assemble research to support these differences, is a key stage in theorising a separate L2 writing model (Grabe 2001: 54).

Les chercheurs qui essaient d'esquisser une image globale de l'état actuel des théories sur l'écrit en L1 et L2, comme Grabe et Kaplan (1996), laissent même sous-entendre que l'écriture en L2 semble être un domaine si varié et distinct de situation en situation qu'une théorie générale n'est peut-être pas possible, du moins, ajoutent-ils, avec les connaissances actuellement accessibles. Barbier (2004) exprime la même pensée :

> Pourtant, au vu de l'hétérogénéité des approches méthodologiques employées, et des profils très variés de rédacteurs, les synthèses de ces travaux sont particulièrement complexes à effectuer. Les auteurs qui s'y sont essayés éprouvent de réelles difficultés à dégager une théorie cohérente et unifiante par rapport à l'ensemble des données observées (Barbier, 2004 : 197).

En l'absence d'une théorie propre à l'écrit en L2, la plupart des modèles qui existent dans ce domaine sont basés sur la production de texte en L1. Sans entrer dans les détails, nous adaptons la distinction de Grabe et Kaplan (1996) entre les modèles de construction de texte et les modèles du processus d'écriture. Le premier genre de modèle essaye de répondre à la question « Quelles sont les facteurs inclus dans la production de texte ? » alors que le deuxième cherche à décrire la réponse à la question « Comment ces composants variés sont-ils combinés dans la production de texte ? ». Dans le premier cas, Grabe et Kaplan (1996 : 60-83) proposent un modèle descriptif de la production de texte écrit qui est repris par d'autres chercheurs en L1 et L2. En ce qui concerne le processus d'écriture, les modèles les plus souvent cités sont ceux de Flower et Hayes (1980, 1983) ensuite développés par Chenoweth et Hayes (2001) et celui de Bereiter et Scardamalia (1987).

Tout récemment, quelques auteurs ont esquissé des modèles spécifiques pour le processus de formulation en L2. Il faut mentionner entre autres Schoonen *et al.* (2003) qui abordent les difficultés particulières au processus d'écriture en L2 en s'appuyant sur le modèle de Chenoweth et Hayes. Le modèle de Wang et Wen (2002), basé sur celui de Hayes et Flower, rend compte de la similarité entre les processus rédactionnels en L1 et en L2. Ils mettent l'accent sur la nature bilingue des traitements opérés pendant l'écriture en L2 et le processus bidirectionnel et interactif entre les deux langues. Zimmermann (2000), quant à lui, met l'accent sur les maintes tentatives de formulation lors de la rédaction en L2. Selon cet auteur, le modèle de Hayes et Flower n'est pas suffisamment précis pour rendre compte du processus de formulation en L2. Zimmermann est de l'avis que la L1 aurait une influence mineure sur le processus de formulation en L2. Or, comme le souligne Barbier (2004), aucune des tentatives de modélisation de la production écrite en L2 citées ci-dessus ne constitue un modèle de référence systématique.

1.3 Quelques caractéristiques du scripteur en L2 et de son texte

Plusieurs aspects particuliers se discernent en ce qui concerne le processus d'écriture en L2 ainsi que ce qui en résulte, le texte. Les traits typiques de la langue écrite en L2 soulevés dans cette section, servent à illustrer les caractéristiques spécifiques de cette écriture.

La tâche d'écriture en L2 est perçue comme laborieuse et coûteuse en temps. Cornaire et Raymond (1999) résument l'état des recherches en plusieurs sous-catégories du domaine en commençant par le temps de la rédaction. Celui-ci est plus long en L2, en raison du temps de réflexion du scripteur au niveau de l'orthographe et de la grammaire, ce aux dépens des dimensions textuelles et rhétoriques. Il a été noté que les rédacteurs en L2 planifient leur texte de manière moins systématique et l'on a pu observer une diminution du nombre d'idées planifiées et incorporées dans le texte. De plus, la révision en L2 est plus laborieuse qu'en L1 et elle est surtout de nature grammaticale. Le scripteur en L2, du moins dans les stades précoces, a un répertoire de stratégies[4] limité ou même inadéquat et en cela il ressemble au scripteur inexpérimenté en L1. Celui-ci ne garde pas le lecteur éventuel en tête pendant la rédaction puisqu'il écrit surtout pour lui-même. Le texte a souvent un trait égocentrique et un caractère de narration. Un scripteur à ce niveau se préoccupe presque exclusivement de la grammaire et de l'orthographe et il a du mal à se souvenir du sens de son texte. Il est généralement reconnu que les scripteurs compétents se préoccupent de leurs idées alors que les scripteurs moins habiles se concentrent sur la grammaire et sur le vocabulaire. Pour finir, une des procédures utilisées pour compenser le manque de moyens linguistiques consiste à utiliser des mots de la langue maternelle.

En ce qui concerne les stratégies utilisées en écriture, les recherches résumées par Cornaire et Raymond (1999) ont montré que certaines habiletés et stratégies peuvent être transférées de la Ll à la L2 et que les compétences du scripteur en L1 servent de ressource de stratégies pour l'écriture en L2. Valdés *et al.* (1992) montrent par exemple que la compétence d'organiser l'information dans un texte peut être transféré de la L1 (anglais) chez des étudiants d'espagnol dans un milieu académique. Edelsky (1982, cité dans Cornaire et Raymond 1999 et dans Valdés *et al.* 1992) a également montré qu'il est possible de transférer des stratégies d'écriture de la L1 à la L2. Toutefois, le niveau linguistique peut être un obstacle à ce transfert. Dans la lignée d'Edelsky, Wolff (2000) signale que la compétence d'écriture en L1 est souvent visible dans la production de textes en L2 mais que cette relation n'est pas toujours valable. L'on ne peut pas conclure que de nombreuses stratégies en L1 suffisent pour devenir un bon scripteur en L2 (Wolff 2000). En outre, Wolff se demande si le transfert des compétences procédurales en écriture est possible sans l'assistance d'un professeur.

Nombreux sont les chercheurs qui constatent qu'il y a des différences nettes entre les textes produits en L1 et en L2 (voir p. ex. Carson 1988, Silva 1992, Schoonen *et al.* 2003). Comme l'indique Barbier (2004), une grande partie de ces différences entre production écrite en L1 et L2 sont des différences sur le plan quantitatif. En regardant les textes écrits en L2 de plus près, on remarque quatre caractéristiques spécifiques (Cornaire et Raymond 1999). Premièrement, les textes sont plus courts que ceux écrits en L1 et ils contiennent moins d'information (voir aussi Silva, 1992). Deuxièmement, les textes écrits en L2 sont caractérisés par un vocabulaire restreint et de nombreuses redondances lexicales. Troisièmement, la syntaxe est moins complexe et contient moins d'enchâssements en L2. Cela fait que les unités d'information sont plus courtes qu'en L1. Dans ce domaine, le scripteur essaie de contourner la difficulté et de se mettre à l'abri des risques en écrivant de façon simple et peu développée (Carson 1988). Finalement, ce qui est peu étonnant, on trouve davantage d'erreurs dans les textes écrits en L2 au niveau de la forme globale du texte, de la syntaxe, de l'orthographe et des marques de cohésion.

[4] *Une stratégie* refère à une tactique spécifiques ou un savoir qu'on utilise en abordant l'écriture, par exemple comment organiser le texte en introduction, discussion et conclusion, les effets obtenus de certains genres, l'adaptation du texte au lecteur, les différentes manières de planifier le texte ainsi que de le réviser, etc.

1.4 Résumé

De ce bref survol de la littérature dans le domaine de l'étude de la langue écrite en L2, nous retenons pour la suite les points suivants :

- Les recherches centrées sur l'acquisition de la langue écrite en L2 sont minoritaires et elles portent surtout sur l'anglais L2.
- Les études sur l'acquisition de l'écrit dans d'autres L2 que l'anglais sont peu nombreuses.
- L'acquisition de la langue écrite en L2 est caractérisée par une interrelation de facteurs divers. A l'heure actuelle, les connaissances sur les nombreux facteurs régissant cette forme d'acquisition sont encore incomplètes et c'est la raison pour laquelle la plupart des chercheurs se réfèrent à des modèles de production de texte en L1.
- Le temps de rédaction est plus long en L2 qu'en L1, ce qui est dû aux réflexions du scripteur à l'orthographe et à la grammaire.
- Le scripteur en L2, du moins dans les stades précoces, a un répertoire de stratégies limité ou même inadéquat et en cela il ressemble au scripteur inexpérimenté en L1.
- Certaines habiletés et stratégies peuvent être transférées de la Ll à la L2, mais, le niveau linguistique peut être un obstacle à ce transfert.
- Les textes écrits en L2 sont plus courts que ceux écrits en L1 et ils sont caractérisés par un vocabulaire restreint. La syntaxe y est moins complexe et contient moins d'enchâssements. Par rapport à un texte écrit en L1, il nous étonne peu que le texte écrit en L2 comporte plus d'erreurs au niveau de la forme globale du texte, de la syntaxe, de l'orthographe et des marques de cohésion.

2. Le nombre : quelques définitions

Dans ce deuxième chapitre, il est indispensable de préciser la catégorie grammaticale qui constitue le centre d'intérêt de ce travail, celle du nombre. Plusieurs notions méritent d'être soulevées quant à cette catégorie, car les conséquences au niveau de leur acquisition se montreront essentielles pour la compréhension des résultats empiriques.

2.1 Distinction syntaxique et sémantique

Le nombre connaît une distinction syntaxique d'un côté et une distinction sémantique de l'autre. La distinction syntaxique peut être exprimée par le trait [± singulier] et elle est généralement présente sous forme de marque flexionnelle. Le nombre est un trait grammatical du nom comptable avec lequel s'accordent les éléments adjacents : les déterminants, les adjectifs, les pronoms et les verbes (Corbett 2000 ; Granfeldt 2003). Les concepts sémantiques du nombre sous-jacents sont ceux d'entité unique versus entités multiples perçues dans le monde. Le plus souvent, l'interface entre la syntaxe et la sémantique ne pose pas beaucoup de problèmes. Dans la majorité des cas, en français, les noms singuliers réfèrent aux entités uniques et les noms pluriels réfèrent aux entités multiples[5].

À ce propos, il est intéressant de comparer les traits de nombre avec ceux de genre. Le choix du nombre se fait à la base du contenu conceptuel du message alors que le genre est une propriété appartenant au nom lui-même. La distinction du nombre comporte un contenu sémantique clair et transparent qui exprime « un/une » ou « plus qu'un/une ». En comparaison, le genre des noms contient une base conceptuelle plus floue et il doit être acquis mot par mot. Alors que les apprenants peuvent *apercevoir* le singulier et le pluriel, ils sont obligés de *savoir* si un nom est masculin ou féminin. Cette différence pourrait expliquer pourquoi le genre est acquis plus tard que le nombre en L2 (voir Glahn et al 2000 pour une discussion).

Selon la distinction syntaxique présentée ci-dessus, le nombre est un trait qui produit un accord entre les différents éléments de la phrase. Dans le cas du nombre en français, l'accord est facilité par la transparence sémantique du système et la grande régularité des morphèmes du nombre nominal et verbal : le –s dans le syntagme nominal et le –nt dans le syntagme verbal.[6] Dans la majorité des cas, le pluriel, [- singulier], s'exprime par l'ajout d'un –s au nom et aux éléments du SN qui s'y accordent. De même, près de 90 % des verbes français s'accordent à la 3pp par l'ajout du morphème –nt à la racine du verbe. Quant à la relation entre ces deux morphèmes du nombre, il a été noté par Fayol (2003) que le morphème –s dans le SN est plus fréquent que le morphème –nt du SV.

En ce qui concerne un petit groupe de noms et d'adjectifs, le pluriel est marqué par un –x (voir chapitre 9). Selon New et al (2004), il est question de 2 % des noms et des adjectifs qui prennent un –x au pluriel. Cependant, il est à noter qu'il existe donc en français écrit, deux formes pour marquer la même fonction. Nous aurons l'occasion de revenir à cette observation dans notre analyse du nombre nominal dans la partie empirique. Encore une fois, les conditions dans le SV sont semblables : un petit groupe de verbes marquent le nombre de manière déviante avec un pluriel audible en [õ] : *ils sont/ont/vont/font*. Ces formes verbales sont en revanche très fréquentes. En position intermédiaire se retrouvent les verbes irréguliers

[5] Il y a peu d'exceptions à cette règle générale. Voir pourtant Riegel *et al.* (1994 : 173) pour les noms massifs (les farines) et les noms collectifs (la foule).
[6] Le syntagme nominal sera désormais abrégé SN et le syntagme verbal SV.

et modaux (*ils veulent, ils prennent*) qui marquent le nombre avec un changement de radical et l'ajout du morphème –nt.

2.2 Les divers constituants de la phrase

Au niveau de l'accord en nombre, il est important de signaler qu'à l'intérieur de la phrase, il existe une différence sémantique entre constituants avec des implications possibles pour l'accord en nombre. En ce qui concerne les noms (et les pronoms), le –s de l'écrit est porteur d'une différenciation de sens. Le morphographème change le contenu conceptuel du nom : au lieu d'avoir *une pomme* à la main, on a plusieurs *pommes*. Pour les autres composants du syntagme nominal et verbal, il n'en est pas ainsi. L'ajout du –s à l'adjectif ou du –nt au verbe ne change pas le sens sémantique de ces éléments. En comparant *une pomme rouge* avec *des pommes rouges*, l'on peut constater que la couleur est aussi rouge dans les deux cas, avec ou sans –s. Réciproquement, entre *il joue* et *ils jouent*, le –nt n'indique pas un changement conceptuel de l'action verbale. Tout simplement, le morphème –nt assure la relation formelle entre le sujet de la phrase et le verbe. Dans l'étude de l'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre en français L1 écrit, cette différence entre le nom, d'un côté, et le verbe et l'adjectif, de l'autre, est soulevée comme étant un facteur essentiel dans l'acquisition (Totereau, 1998 ; Fayol, 2003b pour une synthèse). Soulignons en dernier lieu que, dans le domaine de l'acquisition d'une L2, il a également été observé que les adjectifs sont rares dans la production langagière des apprenants, aussi bien à l'oral (Bartning et Schlyter, 2004) qu'à l'écrit (Cornaire et Raymond, 1999 ; Hinkel, 2001). La relative rareté de l'adjectif dans les textes des apprenants pourrait effectivement entraîner des difficultés pour son accord en production de texte.

En ce qui concerne le déterminant, le –s n'est porteur d'aucun changement sémantique : entre *le livre* et *les livres* il n'y a pas de différence quant à leur niveau de définitude (Koehn 1994). En outre, il existe deux autres différences entre les éléments de la phrase nominale. D'un côté, à la différence des adjectifs et des noms, le marquage au pluriel des déterminants est audible (le/les, un/des, son/ses…). De l'autre, les articles pluriels sont des éléments très fréquents dans l'input. Il est possible que ces facteurs facilitent la mise en place du marquage en nombre des déterminants (voir par exemple Dewaele et Véronique 2000 pour l'accord en genre). Dans le domaine du français L2 oral, Granfeldt (2003) note que le nombre est exprimé sur le déterminant déjà à un stade initial. Une autre caractéristique des déterminants en L2 est que, dans des phases initiales, les apprenants ont tendance à préférer des numéraux (*deux maisons, trois voitures…*) à des articles définis ou indéfinis (Granfeldt, 2003 ; Parodi, Schwartz et Clahsen, 1997) ce qui correspond à une manière lexicale de marquer le nombre.

2.3 Le nombre en suédois et en anglais

Il est généralement admis que la production en langue étrangère peut être influencée par d'autres langues déjà acquises par l'apprenant. Il a été discuté comment et à quel point les langues interagissent dans la représentation mentale de la grammaire et du lexique (Grosjean, 2001 cité par Bardel, 2005). Dans notre cas, il est important de souligner l'influence éventuelle et possible de l'expression du nombre en suédois et d'autres langues étrangères sur l'apprentissage du français.

Quant au suédois, il est question d'une langue qui marque le nombre nominal et adjectival aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Par contre, les verbes ne sont accordés ni en personne ni en nombre :

L'accord dans le syntagme nominal suédois :

	Masculin	**Féminin**
Singulier :	*en söt pojke*	*en trevlig flicka*
	(un joli garçon)	*(une fille sympathique)*
Pluriel :	*två söt**a** pojk**ar***	*två trevlig**a** flick**or***[7]
	*(deux joli**s** garçon**s**),*	*(deux fille**s** sympathique**s**)*

Le paradigme verbal en suédois

Infinitif : *leka (jouer)*	**Infinitif : *vara (être)***
1ps : jag leker	*jag är*
2ps: du leker	*du är*
3ps: han/hon leker	*han/hon är*
1pp: vi leker	*vi är*
2pp : ni leker	*ni är*
3pp : dom leker	*dom är*

Bien que les apprenants ne soient pas sensés transférer de façon directe les morphèmes pluriels suédois aux noms et aux adjectifs français, il est à noter qu'ils sont familiers au phénomène d'accord nominal et adjectival. Inversement, le manque d'accord verbal suédois pourrait effectivement contribuer à une mise en place plus tardive de cet accord dans le domaine de l'acquisition d'une L2.

En suivant la piste d'un transfert éventuel des connaissances d'une langue vers une autre, il est important de mentionner que le français n'est pas la première langue étrangère d'un apprenant suédois. En général, les participants de cette étude ont étudié l'anglais depuis l'âge de neuf ans et, au lycée, ils ont globalement atteint un niveau avancé d'anglais à l'oral et à l'écrit. Il n'est pas sans importance de rappeler que le nombre nominal est marqué en anglais avec le même morphème qu'en français : le –s, qui en anglais est un -s audible (*one boy – two boy**s***). Il existe donc des ressemblances entre l'anglais et le français qui pourraient faciliter le marquage du nombre sur le nom en français écrit. Par contre, l'anglais ne connaît ni accord adjectival ni accord verbal en nombre.

[7] Remarquez qu'en suédois, l'adjectif est toujours placé en pré-position.

2.4 Résumé

Il est important de soulever les points suivants en ce qui concerne la notion du nombre :

- Le nombre exprime un contenu sémantique claire et transparent : un/une ou plus qu'un/une. Cette transparence conceptuelle est sensé faciliter son acquisition sur le nom.

- Le marquage du nombre nominal profite d'un changement de sens qui s'oppose à l'accord en nombre purement formel du déterminant, de l'adjectif et du verbe. Cette différence à l'intérieur des éléments de la phrase parle en faveur du marquage nominal par rapport à l'accord verbal et adjectival.

- Le morphème –s dans le syntagme nominal (sur les noms, les articles, les adjectifs et les pronoms) est plus fréquent que le morphème –nt dans le syntagme verbal (ce n'est que la 3pp qui est concernée).

- Il a été soulevé qu'il existe, en français écrit, plusieurs morphèmes qui expriment la fonction « pluriel » dans le SN, quoique de façon inégale en fréquence : le –s et le –x. Dans le SV, le –nt des verbes réguliers est en compétition avec le [õ]-final, transcrit -ont, des verbes fréquents *sont/ont/vont/font*.

- Les apprenants de français de notre corpus ont tous une langue maternelle, le suédois, dans laquelle le nom et l'adjectif s'accordent en nombre mais dans laquelle l'accord verbal n'existe pas. En outre, leur première langue étrangère est l'anglais, une langue qui marque le nombre nominal avec un –s audible mais qui ne fait pas d'accord en nombre adjectival et verbal au pluriel.

Les points relevés ci-dessus contribueront à la mise en place des hypothèses à la fin de cette partie théorique et ils seront évalués dans la partie empirique en rapport avec les résultats de notre analyse.

3. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement

En ce qui concerne le développement morpho-syntaxique dans l'acquisition d'une L2, il est intéressant (voire nécessaire) de se tourner vers les études de la langue parlée. La raison de cette constatation est simple: c'est dans ce domaine que l'on trouve des publications de recherches récentes et pertinentes. Dans de nombreuses études sur l'acquisition d'une langue étrangère, l'on a pu constater que le développement de divers phénomènes grammaticaux (par exemple le temps, l'aspect, l'accord, la négation et l'ordre des mots) est moins régulier et plus erroné que le développement en L1. Les diverses explications possibles de ce fait sont vivement débattues dans la littérature touchant à l'acquisition d'une langue étrangère (voir par exemple Mitchell et Myles, 1998). Or, bien que l'acquisition d'une L2 ne se développe pas comme en L1, il semble qu'elle suive sa propre logique.

3.1 Études longitudinales sur le développement en L2

Depuis les études de Clahsen, Meisel et Pienemann dans le projet ZISA (Clahsen *et al.* 1983), l'idée d'une séquence acquisitionnelle fixe des phénomènes grammaticaux dans l'acquisition d'une langue étrangère a souvent été discutée. L'on a pu constater que la grammaire de l'interlangue se développe de façon ordonnée pour des apprenants d'origines et de L1 diverses, quoique avec une vitesse et des taux de réussite variés. Dans le projet européen sur l'acquisition d'une langue étrangère (ESF), Klein et Perdue (1992 et 1997), entre autres, ont également établi des principes généraux concernant l'acquisition d'une L2. Leurs résultats montrent que les stades initiaux du développement de l'interlangue sont basés sur des principes universaux, indépendants de la langue source des apprenants. Ils appellent cette structuration des énoncés la variété de base (*basic variety*) et constatent que cette variété représente un équilibre relativement stable et naturel dans l'acquisition d'une L2. Selon ces chercheurs, il y a aussi une variation dans l'acquisition due à une influence de la L1 et à d'autres facteurs individuels, mais cette différenciation n'intervient que dans des stades plus avancés.

Les travaux les plus récents de Pienemann (1998) traitent le développement ou l'émergence d'une grammaire chez l'apprenant d'une L2 et montrent les conditions de processabilité qui sont nécessaires pour l'acquisition des règles grammaticales dans des phases différentes dans l'acquisition. Cette théorie de processabilité (TP) établit donc une hiérarchie acquisitionnelle. Le procès inclus dans l'acquisition peut être décrit comme la construction graduelle d'une grammaire mentale dans laquelle chaque étape de développement se base sur l'acquisition des étapes précédentes. Le développement de l'acquisition suit un modèle donné qui dépend de la capacité du cerveau humain de traiter de l'information. Des concepts cruciaux dans la TP sont *l'échange d'information* entre différents éléments et *la saillance perceptuelle* de certaines positions dans l'énoncé. L'acquisition inclut donc une capacité croissante à traiter des séquences de plus en plus complexes. Un exemple tiré du domaine de l'accord en nombre serait que le pluriel est d'abord marqué sur un constituant (*ballons*) où il n'y a pas d'échange d'information entre plusieurs constituants. Ensuite, sera acquis l'accord entre deux constituants du même syntagme (*les ballons/ballons rouges*) ce qui correspond à un échange d'information à courte distance. Selon la TP, un accord à travers des frontières phrastiques (*les ballons sont rouges*) survient à une phase de développement plus tardive. L'opération la plus complexe est celle où l'accord se fait à une distance syntaxique importante, comme entre une phrase principale et une subordonnée (*les ballons que mon frère m'a offerts sont rouges*).

La TP a servi de base et d'explication des séquences acquisitionnelles de maintes langues étrangères, par exemple l'allemand, l'anglais, le suédois et le japonais. De même, un des points captivants de cette théorie est que la syntaxe et la morphologie peuvent y être unies. La TP rend compte des parcours de développement chez les apprenants d'une L2 (adultes ou adolescents) indépendamment de la manière dont la langue est acquise (acquisition guidée ou non-guidée) et quel que soit l'ordre dans lequel ces phénomènes sont enseignés (Pienemann 1998).

3.2 Itinéraires acquisitionnels des Suédois apprenant le français L2

S'inspirant des travaux mentionnés ci-dessus (Klein et Perdue 1997, Clahsen *et al.* 1983 et Pienemann 1998), Bartning et Schlyter (2004) ont étudié l'acquisition du français par des suédophones adultes ou adolescents. Elles proposent six stades de développement qui s'étendent du début de l'acquisition jusqu'au niveau quasi-natif du français.

> Chaque stade proposé constitue un 'profil' grammatical typique d'un apprenant à un moment précis de son développement (Bartning et Schlyter, 2004 : 282)

Leurs résultats se basent sur deux corpus différents, le corpus InterFra de Stockholm (Bartning) et le corpus Lund (Schlyter), tous les deux contenant un français parlé où les apprenants doivent avoir recours à une langue automatisée et spontanée. Selon Bartning et Schlyter, il est probable que ces stades puissent être généralisés aux apprenants d'autres langues sources, du moins des langues germaniques, mais cela reste à vérifier dans de futures recherches.

De nombreux phénomènes ont été examinés par Bartning et Schlyter, tels que la structuration de la phrase (NUO, IUO et FUO[8] de Klein et Perdue, 1997), le développement des formes finies et l'accord des verbes, le système temporel (temps, mode et aspect), la négation, le développement des éléments nominaux, la construction *c'est*, et la subordination (pour plus de détails, voir tableau 7-4). En suivant le parcours développemental de chaque phénomène grammatical et en faisant la synthèse de ces itinéraires, Bartning et Schlyter arrivent à six stades d'acquisition. Les résultats de cette étude sont sensés servir de base à une évaluation plus exacte du niveau de développement linguistique d'un apprenant spécifique à un moment donné de l'acquisition.

L'échelle implicationnelle qui résulte de ces recherches, celle établie par Bartning et Schlyter pour le français L2 ou celle d'autres linguistes, contient toujours une relation logique et consistante entre les stades divers. Ceci implique que le stade 1 de l'acquisition doit être acquit avant le stade 2 et que le stade 2 est acquit avant le stade 3, etc. Un apprenant passe obligatoirement à travers les stades dans cet ordre donné, quoique avec une vitesse individuelle et variée. Évidemment, tous les apprenants n'arrivent pas à la fin de l'échelle et leur interlangue se fossilise à un stade intermédiaire. Or, un stade ne peut pas être exclu du développement et ce qui précède représente une condition obligatoire pour le stade suivant. Dans ce qui suit, nous citons le résumé des caractéristiques les plus pertinentes pour chaque stade tel qu'il est fait dans Bartning 2005, même si les stades actuels pour cette étude ne sont que les stades 1 à 4. Ce résumé correspond à un bilan des traits linguistiques les plus typiques

[8] NUO correspond à « Nominal Utterance Organisation » (organisation nominale de la phrase, elle ne contient pas de verbe), IUO correspond à « Infinite Utterance Organisation » (organisation de la phrase autour d'un verbe non-fini/non-conjugué) et FUO à « Finite Utterance Organisation » (le pivot de la phrase est un verbe fini/conjugué), pour plus de détails, voir Klein et Perdue, 1992 ou 1997.

pour chaque stade de développement. Pour une vue d'ensemble plus exhaustive, voir Bartning et Schlyter (2004).

Stade 1 – le stade initial

Au stade initial l'apprenant se sert d'une structuration en grande partie nominale mais aussi de moyens grammaticaux. Il/elle emploie des 'formes finies courtes' et des formes non-finies[9], ce qui montre que cette opposition n'est pas maîtrisée. Il n'y a pas d'opposition entre les personnes des formes verbales. On trouve pourtant à ce stade l'article défini et indéfini ainsi que le pronom sujet *je*, bien que très souvent accentués et non élidés. D'autres traits caractéristiques sont l'emploi de la négation Nég X (*non grand-lit*) et les formules telles que *je(ne)sais pas* et *je m'appelle.* L'apprenant utilise quelques rares formes du passé composé mais très peu de contextes du passé sont marqués. Il y a aussi un début d'emploi de connecteurs *et*, *mais* et *puis*.

Ce stade peut être comparé au *Niveau Prébasique* ainsi qu'à la transition vers la *Variété basique* (Klein & Perdue 1997).

Stade 2 : Le stade postinitial

Ce stade est caractérisé par l'apparition de quelques phénomènes grammaticaux, mais encore très variables.

La subordination simple introduite par *quand*, *parce que* et *qui*, *que* apparaît. Il y a apparition de la négation préverbale *ne* sans *pas*, à côté de la négation postverbale. L'apprenant commence à utiliser des formes verbales modales (suivis d'infinitif) et le futur périphrastique. Son emploi du PC est devenu plus productif. Ainsi on voit que certains morphèmes grammaticaux libres apparaissent tôt. Quelques apprenants guidés utilisent parfois l'imparfait sous forme de *était* et *avait.* Les formes verbales non-finies (*je *donnE, ils *prendre*) dans un contexte fini sont encore fréquentes mais le nombre de 'formes finies courtes' augmente (*je parle*). Il y a aussi les premiers cas de *ils *prend.* L'accord sujet-verbe est marqué par l'opposition entre la 1ère et 2e personne au singulier pour les verbes non-thématiques *être*, *avoir* ainsi que par *nous V-ons* en alternance avec **nous V,* sans désinence. Les pronoms objet sont généralement postposés. L'apprenant à ce stade a aussi recours abondant à *c'est* en tant que constructeur d'énoncés et de structure passe-partout (Bartning, sous presse).

Stade 3 : Le stade intermédiaire

À ce stade l'apprenant semble avoir développé une interlangue plus systématique et régulière, bien que très simple encore. Cette interlangue contient des surextensions et des régularisations qui font qu'elle n'est pas toujours en accord avec les normes de la langue cible[10]. L'apprenant utilise, cependant, la négation (*ne Vfin pas*) comme dans la langue cible. De plus, elle/il emploie le passé avec la plupart des références au passé marquées ainsi que le futur (périphrastique; le futur simple, dans des cas isolés) pour les références à l'avenir. Les pronoms objet sont placés devant le verbe lexical pour les temps composés et simples - souvent de façon incorrecte après l'auxiliaire *est/a.* Il y a aussi un enrichissement de la subordination par des subordonnées causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives. Il y a même apparition de quelques premiers contextes du subjonctif.

Les formes verbales non-finies dans des contextes finis existent encore mais se raréfient. *Nous* V-*ons* est marqué la plupart du temps. L'opposition entre la 3e personne du singulier et du pluriel pour

---

[9] La notion de finitude est cruciale dans l'acquisition d'une L2. Elle correspond à l'emploi de verbes conjugués dans un contexte où le verbe est précédé par un sujet (*ils vont / Jean et Paul sont allés / les garçons iront* ou même *ils *va*). Assez souvent, les apprenants en début d'acquisition emploient des formes non-conjuguées, infinitifs ou participes passés, dans ce même contexte (*ils aller, les garçons parlé*), ce qui veut dire qu'ils ne maîtrisent pas la distinction de finitude. Un autre côté du même phénomène à ce niveau initial pourrait s'exprimer par une phrase comme « *il vient pour joue au foot* », c'est-à-dire l'emploi d'une forme finie (courte) dans un contexte qui exige un verbe non-conjugué, ici un infinitif (*il vient pour jouer au foot*).

[10] Cette tendance de régularisation de la L2 est également mentionnée par Lightbown et Spada (1999) comme caractéristique pour une phase intermédiaire d'acquisition. Malgré l'apparence non-normative des formes produites, elles témoignent en effet d'une certaine maturité de l'interlangue. Nous reviendrons à cette discussion sur les tendances de surgénérelisations dans les chapitres 9 et 10 de cette étude.

ont, *sont*, etc commence à s'établir relativement bien (la moitié des cas environ) mais l'apprenant à ce stade continue à employer en alternance *ils *prendre*, *ils *prend* et quelques cas de *ils prennent*.

Stades 4-6 - les stades avancés
Ces stades sont représentés par un éventail plus large de structures d'énoncés et par la grammaticalisation de la morphologie flexionnelle qui devient fonctionnelle mais avec des zones « fragiles » de développement. La raison pour laquelle nous divisons la variété avancée en trois niveaux est due au fait qu'au fur et à mesure que l'interlangue se développe, cette évolution crée une richesse d'expressions qui permettent un choix dans le répertoire.

Stade 4 - le stade avancé bas
Au niveau 4 les structures spécifiques du français, plus complexes et variées, apparaissent : le pronom clitique avant l'auxiliaire, le conditionnel, le plus-que-parfait et le subjonctif. Des formes verbales plus complexes commencent donc à apparaître - formes qui sont liées à des structures syntaxiques multipropositionnelles (comme le subjonctif), ou impliquant une relation discursive (relations temporelles et conditionnelles); ces contextes ne sont cependant pas encore systématiquement marqués par les formes pertinentes.

Les négations deviennent complexes, contiennent *rien*, *jamais*, *personne* et elles sont, pour la plupart, bien placées et correctes. À ce niveau les formes verbales non-finies (*ils *parler*) au lieu d'une forme finie n'existent pratiquement plus. Les formes *ont*, *sont*, deviennent plus productives et dominent sur *ils *a/ *est* , et le pluriel est souvent marqué sur les verbes lexicaux, du type *ils prennent,* à côté de *ils *prend*. La clitisation de l'article est acquise ainsi que celle du pronom sujet. Le genre de l'article pose pourtant toujours des problèmes à l'apprenant.

Il y a diversification des connecteurs ainsi que suremploi significatif par rapport aux natifs des marqueurs polyfonctionnels *mais* et *parce que*.

Stade 5 - le stade avancé moyen
L'un des traits les plus caractéristiques de ce stade est encore un développement de la morphologie flexionnelle : les formes verbales *ils sont, ont*, etc. sont employées correctement et dans la plupart des cas, le plus-que-parfait, le conditionnel et le futur simple. C'est à ce niveau que le subjonctif devient plus productif. L'accord du genre sur le déterminant et surtout sur l'adjectif pose toujours des problèmes. Pourtant, même à ce niveau, il y a quelques résidus de la forme au pluriel du présent des verbes lexicaux irréguliers *ils *sort*. La négation est utilisée en tant que sujet. On trouve aussi des relatives avec *dont* et le gérondif.

Stade 6 - le stade avancé supérieur
Ce stade est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les énoncés multipropositionnels. On observe un emploi natif des connecteurs *enfin* et *donc*, un haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions caractérisant une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé. Il y a aussi un emploi presque natif des relatives macrosyntaxiques.

L'idée principale de Bartning et Schlyter (2004) étant de tracer le profil grammatical d'un apprenant de français langue étrangère, nous allons poursuivre cette piste dans l'étude du développement de la langue écrite des apprenants dans un perspective morphologique. Dans notre optique, les profils grammaticaux sont importants pour deux raisons spécifiques. D'abord, ils constitueront la base méthodologique de départ de notre étude (voir la section méthodologique). Deuxièmement, il est dans notre intention d'enrichir les profils grammaticaux oraux des apprenants suédois avec la dimension écrite.

3.3 Résumé

De ce chapitre se dégagent les point suivants comme étant importants pour notre travail sur l'acquisition de la morphologie :

- Certains chercheurs dans le domaine du développement morphosyntaxique en L2 parlent en faveur de *séquences acquisitionnelles* des phénomènes grammaticaux, qui sont également appelées des *itinéraires acquisitionnels*. Ces études mettent l'accent sur un développement similaire de l'interlangue, pour des apprenants de L1 différentes et indépendamment de la manière dont la langue est acquise.

- La plupart des études dans le domaine du développement morphosyntaxique de l'interlangue en L2 ont été effectués sur la langue parlée.

- Bartning et Schlyter (2004) ont étudié le développement de la syntaxe et de la morphologie à l'oral par des apprenants suédois de français. Elles proposent six stades de développement, sous forme de profils grammaticaux, allant des débutants aux apprenants avancés.

4. Les caractéristiques du français écrit

Comme cette étude vise l'acquisition du français écrit des apprenants de français L2, nous nous intéressons forcément à la différence entre le français parlé et le français écrit, tous les deux enseignés dans la salle de classe. Quelles sont les différences entre les représentations orale et écrite du français et quel rôle joue cette différence dans l'acquisition du français L1 et L2? Ces questions seront examinées dans le chapitre suivant. Nous trouvons tout d'abord utile de distinguer la langue écrite de la langue parlée de même que de soulever les différences et les ressemblances entre ces deux formes de communication linguistique.

4.1 Différences générales entre une langue orale et une langue écrite

La distinction entre oral et écrit se fait facilement suivant leurs conditions d'utilisation (Riegel *et al.* 1994). Alors que l'oral est immédiat et en situation, l'écrit se caractérise par un délai plus ou moins long entre l'émission du message et la réception de celui-ci. La communication écrite est, selon Riegel *et al.* (1994 : 30), « hors situation ». Dans le cas de l'oral, les interlocuteurs sont présents dans une situation spatio-temporelle déterminée et ils ont, par conséquent, accès à des référents communs. Ce fait favorise l'économie des moyens linguistiques. Des informations référentielles ou non verbales sont apportées par la situation. À l'écrit, par contre, ni le scripteur ni le récepteur ne peuvent s'appuyer sur la situation d'émission puisque celle-ci n'est pas partagée. Par exemple, les éléments déictiques perdent leur valeur s'ils ne sont pas mis en relation avec un élément antérieur du texte. En outre, le cadre spatio-temporel doit être bien précisé par des moyens linguistiques comme la morphologie verbale, les adverbes et les connecteurs.

Un autre facteur important dans la distinction entre l'écrit et l'oral est le temps. En écrivant, le scripteur a le temps d'élaborer son message, de s'arrêter pour réfléchir, de se corriger ou de se compléter. Ainsi, le produit écrit final a un caractère fini et construit. À l'oral, l'élaboration et l'émission du message se font presque simultanément, ce qui résulte en reprises, hésitations ou ruptures de construction laissant des traces dans le message.

Riegel *et al.* (1994) signalent que l'écrit et l'oral ne sont pas égaux devant la norme ; celle-ci étant établie sur le modèle de l'écrit. Tandis que l'oral évolue constamment, l'écrit est fortement fixé et porte, en France et ailleurs, un prestige fondé depuis des siècles sur la littérature classique. L'oral est souvent critiqué par la norme de la société pour les « imperfections » mentionnées ci-dessus (Riegel *et al.* 1994: 30-31) qui sont liées à la nature de la communication orale. On pourrait dire que l'oral est défavorisé par la norme. Selon ces auteurs, le français parlé, souvent appelé populaire ou familier, est souvent négativement connoté (un français parlé fautif en opposition à un français écrit correct). Or, cette défavorisation injuste de l'oral se réfère bien évidemment à la norme écrite.

Dans l'effort de distinguer la communication écrite de celle orale ou inversement, l'on décrit souvent ces deux formes linguistiques comme étant en opposition l'une à l'autre. Par exemple, dans l'introduction de *Grammaire de l'intonation*, Morel et Danon-Boileau soulignent la différence monumentale entre le français écrit et oral : « De l'oral à l'écrit, il y a un monde. La différence est si grande que la description du français oral ressemble plus souvent à celle d'une langue exotique qu'à celle du français écrit » (Morel et Danon-Boileau, 1998 :7). Il mérite néanmoins d'être souligné que ces deux formes de communication connaissent toutes les deux une grande diversité. Pour l'écrit, l'on peut essayer de comparer un panneau indicateur au bord de la route avec un roman historique ou un message de

courriel. De même, pour l'oral, il y a une différence énorme entre un discours politique, un débat ou encore un coup de téléphone entre amis. Les deux représentations linguistiques, l'écrit et l'oral, sont souvent intimement mêlées. Il faut donc être conscient du fait qu'il existe, pour ainsi dire, de l'oral dans l'écrit et, inversement, de l'écrit dans l'oral.

4.2 Le français comme orthographe alphabétique

La comparaison des orthographes alphabétiques différentes s'avère pertinente. En raison du développement historique de l'écrit, il y a aujourd'hui une relative indépendance vis-à-vis de l'oral dans toutes les écritures alphabétiques. Plus une orthographe est transparente, plus les correspondances entre phonème et graphème restent transparentes et facilement maîtrisables. Dans cette perspective, l'anglais et le français sont considérés plus profondes (difficiles à maîtriser) que l'espagnol ou l'italien (Brissaud et Jaffré, 2003 : 7). Brissaud et Jaffré résument des recherches qui ont montré que la dyslexie, même si elle repose sur une base biologique, connaît des effets moins sévères dans une orthographe de surface, comme l'italien, que dans une orthographe profonde, comme le français.

Dans une orthographe, il s'avère que le nombre de graphèmes est en général plus grand que le nombre de phonèmes. Plus l'écart entre les deux est important, plus l'irrégularité est conséquente. Puisque la lecture procède des graphèmes aux phonèmes, elle est moins sensible à cet écart. L'écriture, au contraire, qui va dans le sens inverse, des phonèmes aux graphèmes, y est très sensible. Certaines recherches montrent que le français, dans le sens phono-orthographique, est plus irrégulier que d'autres langues (voir Ziegler 1998, cité dans Brissaud & Jaffré 2003)[11]. Jaffré (1992) fait remarquer qu'à la trentaine de phonèmes que comporte la langue française, correspondent plus de 130 unités graphiques. Ceci est très éloigné d'une correspondance terme-à-terme et le français ne représente donc pas un système très économique. Cette « polyvalence » (Jaffré 1992 : 30) est difficilement maîtrisable, surtout si l'on procède de l'oral vers l'écrit. Nous voulons à ce propos signaler qu'en ce qui concerne la quantité d'input et la forme d'input reçu, les apprenants formels de français L2 apprennent le français sous des circonstances très différentes des enfants francophones. La forme écrite est immédiatement présente dans l'input, à côté de l'oral, et il est probable que ce fait a des conséquences pour l'acquisition du système écrit, notamment de la morphologie silencieuse, et pour la production écrite en français des apprenants L2. Nous allons revenir à cette question dans la partie méthodologique (section 8.2) et dans la comparaison de données des apprenants suédois par rapport au groupe contrôle français (partie empirique).

4.3 Le français écrit

En partant de la relation entre la phonologie et la graphie du français, voire la correspondance entre phonèmes et graphèmes, Riegel *et al.* (1994 : 30ff) relèvent trois cas principaux où la relation biunivoque entre ces deux unités n'est pas assurée.

- Premièrement, il s'agit des cas où le nombre de phonèmes diffère du nombre de lettres. Le plus souvent, un graphème complexe (digramme ou trigramme) correspond à un phonème unique, comme par exemple les mots *chat, éléphant, balai* ou *sain, eau* et *oignon*.

[11] Son degré d'irrégularité (pour les monosyllabes) est de plus de 50 % contre 28 % en anglais et 26 % en allemand. Dans l'autre sens, ortho-phonographique, le pourcentage d'irrégularité n'est pourtant que de 5 % pour le français contre 6 % pour l'allemand et 13 % pour l'anglais. On peut donc dire que toute en étant irrégulière, l'orthographe française a aussi un côté régulier, ce qui dans la littérature a été appelé "the inconsistency mystery of French" (voir Brissaud & Jaffré, 2003: 9).

- Deuxièmement, des ressemblances dans un système correspondent parfois à des différences dans l'autre. Dans le cas des homophones, très nombreux en français, le même phonème correspond à une ou plusieurs lettres différentes selon les mots, par exemple le phonème [s] qui correspond à s (son), ss (poisson), c (cette), ç (balançoire), t (action) et x (soixante)[12]. A l'inverse, une même lettre peut correspondre à différents phonèmes, par exemple /s/ qui correspond à [s] (seuil) ou à [z] (maison).
- Dernièrement, il y a des lettres muettes qui ne correspondent à aucun phonème, par exemple aspe<u>ct</u>, œu<u>fs</u>, parle<u>r</u>, aim<u>ent</u>, etc.

D'un point de vue morphologique, les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode diffèrent entre l'oral et l'écrit. De façon générale, le code écrit peut être caractérisé par la redondance des marques grammaticales (le<u>s</u> peti<u>ts</u> enfan<u>ts</u> jouent). Par contre, l'oral se caractérise par l'économie morphologique et utilise moins de marques grammaticales que l'écrit. Dubois (1965) attribue aux morphèmes redondants de l'écrit le même rôle que la prosodie à l'oral, c'est-à-dire de marquer la cohésion dans le syntagme nominal ainsi que la cohésion intraphrastique. Les deux tendances générales mentionnées ci-dessus, l'économie de l'oral et la redondance de l'écrit, sont dues à la situation de communication (l'oral *en* situation et l'écrit *hors* situation). La tendance reste la même quant à la flexion des verbes. L'oral est plus économique. L'écrit a par exemple certains temps qui lui sont réservés (le passé simple et l'imparfait du subjonctif). Un exemple typique pour l'oral est que l'on remplace assez souvent la première personne du pluriel, *nous*, par le *on*, ce qui supprime la distinction de personne au verbe. En français, il y a encore d'autres différences entre l'oral et l'écrit si l'on prend en compte le niveau lexical et discursif. Or, comme ces deux domaines tombent hors des limites du présent travail, ils ne seront pas commentés ici.

4.3.1 La morphologie silencieuse

Le français écrit se caractérise par rapport au français oral entre autre par une morphologie silencieuse qui touche les homophones verbaux et les accords en nombre et en genre. Ces caractéristiques de l'écrit sont considérées par de nombreux chercheurs comme des zones orthographiques fragiles, difficilement maîtrisées par les apprenants du français L1 et même les adultes (Brissaud et Jaffré, 2003 ; Fayol et Largy, 1992 ; Jaffré et David, 1999). Il y a raison de croire que cette difficulté se présente également en acquisition du français L2. La morphologie silencieuse couvre aussi bien la sphère nominale que verbale. La difficulté de cette orthographie peut être expliquée par le fait que la langue écrite ne peut pas tirer profit de la langue parlée. Dans d'autres langues, comme par exemple l'anglais, l'allemand ou l'espagnol, il y a homologie entre l'expression orale et écrite par exemple du nombre (Jaffré et David, 1999). Cela veut dire que la morphologie correspondante est audible dans la langue orale et donc plus facile à transférer à l'écrit. La difficulté du français écrit se trouve dans le fait que les marques silencieuses doivent très souvent être calculées sur les bases cognitives « ad hoc » (Jaffré et David 1999 : 10). L'analyse du contexte doit, pour ainsi dire, décider de la présence ou non d'un « s » au nom ou d'un « nt » au verbe. Prenons les phrases ci-dessous comme exemples :

[12] L'exemple est tiré de Riegel *et al.* (1994 : 32). Pour d'autres exemples du même genre, voir la même page.

(4-1) Exemples de morphologie silencieuse et audible dans le SN et le SV :

A : Le petit garçon se promène dans la forêt.
B : Les petit**s** garçon**s** se promèn**ent** sur les dune**s**.
C : Les jeunes enfant**s** jou**ent** dans le jardin.

D : Le joli vélo bleu est garé devant l'école.
E : La joli**e** voiture bleu**e** est garé**e** devant l'école.
F : Les joli**es** voiture**s** bleu**es** sont garé**es** devant l'école.

Légende : souligné = morphologie audible, en caractères gras = morphologie muette

En commençant par la sphère nominale, l'accord entre le substantif et ses compléments (déterminants et adjectifs) doit être marqué pour le genre et le nombre. Quant à la morphologie du nombre, celle-ci est marquée par un –s muet. Pourtant, le pluriel est audible sur l'article (comparer A et B). Le –s du pluriel doit être marqué aussi sur le nom et sur l'adjectif. Or, dans ce domaine, il est muet. La seule exception à cette règle est un syntagme où le nom lui-même commence par une voyelle. Cela implique une liaison entre l'article ou l'adjectif préposé et le nom qui rend le –s du pluriel audible (voir l'exemple C). La complexité du système se voit clairement dans l'exemple F, où neuf marques expriment le féminin et le pluriel dont deux seulement sont audibles (l'article *les* et le verbe *sont* indiquent le pluriel).

Dans la sphère verbale, la difficulté morphologique reste la même concernant le nombre. Ici il s'agit de marquer la morphologie du nombre au verbe et c'est dans le cas de la troisième personne du pluriel, où la pluralité souvent reste inaudible, que le système morphologique présente de grosses difficultés aux scripteurs.

L'on peut donc conclure que la morphologie a un caractère crucial pour la maîtrise de l'écrit en français. Il faut apprendre un sous-système linguistique spécifique lors de l'acquisition de la langue écrite (Totereau, Thevenin et Fayol, 1997 et Fayol, 1997). Quand cette découverte a été faite, il faut automatiser la mise en oeuvre des flexions, une tâche qui demande une pratique régulière et fréquente.

4.3.2 Difficultés de traitement de la langue écrite française L1

Jaffré souligne que même les enfants très jeunes disposent de connaissances sur l'écrit, ce qu'il appelle « une intelligence orthographique » (Jaffré 1992 : 28). Or, la mise en oeuvre de ces connaissances dans la production est un processus difficile à gérer et à automatiser. Fayol & Largy (1992) mettent l'accent sur le fait qu'il existe des connaissances orthographiques à des niveaux différents. Les connaissances déclaratives, d'abord, contiennent un « savoir que », c'est-à-dire une maîtrise de l'orthographe au niveau des mots individuels et une connaissances des règles grammaticales et orthographiques, par exemple des accords en nombre et en genre. Une méconnaissance à ce niveau peut expliquer des problèmes orthographiques. Les connaissances procédurales, ensuite, impliquent un « savoir faire » et la mise en oeuvre effective de l'orthographe. Ici, il peut y avoir des difficultés du déclenchement des connaissances au moment correct, du maintien en activité des connaissances ou même de leur acquisition.

Fayol et Largy (1992) soulignent le caractère cognitivement coûteux de la gestion en temps réel des connaissances orthographiques, stockées en mémoire à long terme. Le processus est

long et commence par le repérage des indices qui induisent le recours à une certaine connaissance. Ensuite, il faut récupérer la connaissance dans la mémoire à long terme, la maintenir en activité, veiller à son exécution correcte, contrôler le résultat et, pour terminer, désactiver la connaissance désormais inutile. Le coût de cette procédure peut être diminué de façons diverses. L'automatisation, en premier lieu, est un moyen efficace d'alléger la charge attentionnelle et d'éviter le contrôle cognitivement coûteux. Ainsi, plus de ressources cognitives peuvent être accordées à d'autres activités. L'utilisation de stratégies est un autre moyen efficace de faciliter la tâche d'écriture. Au lieu de traiter en même temps tous les niveaux inclus dans l'écriture, l'on organise le travail en étapes (la recherche des idées, le planning, l'écriture « sans toilettage » d'une première version, relecture/révision et écriture de la version finale, etc.). Fayol et Largy veulent montrer qu'il y a donc différents niveaux potentiels d'erreur ou, en d'autres termes, que la même erreur orthographique peut survenir pour des raisons diverses. À travers des expériences avec des élèves à différents niveaux scolaires concernant le nombre en français écrit, ils montrent qu'il est possible de mener n'importe quel élève à commettre des erreurs d'orthographe. Il suffit d'augmenter le poids des contraintes cognitives de la gestion[13]. La présence d'erreurs est donc liée non seulement à l'existence de connaissances mais aussi à leur gestion en temps réel.

Jaffré et David (1999) touchent également aux difficultés multidimensionnelles de l'écrit en étudiant la catégorie du nombre linguistique du français écrit qui, selon eux, «pourrait bien être l'un des domaines linguistiques les plus longs à maîtriser » (Jaffré et David 1999 : 7). Il exige des savoirs théoriques sur les marques morphologiques des différentes classes de mots (la dimension morphologique), des savoirs théoriques sur les mots en relation avec d'autres mots (la dimension morpho-syntaxique) et la maîtrise de la complexité de la situation de communication (la dimension cognitive), en réception aussi bien qu'en production, lorsque la gestion de l'orthographe doit se faire simultanément à celle du texte et des idées (voir aussi Fayol, 1997).

4.3.3 Le cas du nombre : la logique de la pluralité versus la difficulté de l'inaudible

Dans ce qui a été dit jusqu'ici, nous avons discuté la difficulté de la représentation morphologique du français écrit et nous pouvons constater qu'il s'agit en partie d'une morphologie muette, inaudible dans le français parlé (à l'exception des liaisons et des déterminants), et ce fait explique, selon plusieurs chercheurs, la complexité de la mise en oeuvre de cette morphologie écrite en temps réel. Par la suite, nous allons résumer un certain nombre d'études sur l'acquisition de la morphologie du nombre en français langue maternelle. Ce bilan devrait contribuer à la compréhension de la tâche qui s'impose à un apprenant de français L2.

Comme il a été soulevé dans le chapitre 2, l'expression morphologique du nombre connaît un avantage par exemple par rapport au genre. Il y a un lien entre l'expression linguistique et la pluralité dans le sens que l'on ajoute quelque chose lorsqu'il y en a plusieurs : voici « la logique de la pluralité » dont parlent Jaffré et David (1999). De façon générale, le nombre connaît un fondement sémantique simple et transparent. Ces chercheurs signalent que même dans des langues où l'on n'ajoute pas de morphème pour exprimer le supplément d'information introduit par la pluralité, comme par exemple en italien où la dernière lettre du nom change au pluriel (*un ragazzo – due ragazzi*), les enfants ont une volonté d'ajouter des lettres ou des chiffres pour exprimer le pluriel.

[13] Les recherches en psychologie expérimentale sur la gestion en temps réel de l'accord en nombre sont généralement conduites par le paradigme de la double tâche (Largy, 2005).

En outre, le décalage entre l'oral et l'écrit, et le coût cognitif qui en résulte, est dans un sens compensé par la régularité de l'expression graphique de la pluralité : le « s » pour les noms et le « nt » pour la troisième personne du pluriel des verbes. Cela explique certainement pourquoi les enfants, dès l'école maternelle, peuvent faire référence au signe prototypique de la pluralité. Dès l'âge de six/sept ans, certains enfants savent justifier le « s » du pluriel : « ...y en avait beaucoup alors on met un 's' » ou, un peu plus tard, même valider le singulier sans « s »: «pasque y'a pas plusieurs chocolats » (Jaffré et David, 1999 : 15). Il semble donc que le « s » représente leur image de la pluralité. Or, bien que les enfants aient compris que la pluralité laisse des traces à l'écrit, ils ne maîtrisent pas la complexité du système. Même s'ils savent qu'il faut mettre un « s », ils ne le font pas. Dans l'étude de Jaffré et David (1999), il est observé que dans un corpus contenant des extraits de textes écrits par des enfants du cycle II (maternelle, CP et CE1), seulement 10 % des noms dans un contexte au pluriel contiennent le morphogramme « s ». Pourtant, on ne peut pas dire que cela est dû à une méconnaissance du système. Les enregistrements des enfants en train de réviser leurs textes montrent clairement qu'ils connaissent la règle. Par contre, le résultat montre le problème de la mise en oeuvre d'une connaissance déjà en place. Cette compétence ne peut pas s'exprimer dans n'importe quelles conditions.

Fayol (2003a) met en évidence un autre facteur important en ce qui concerne le marquage morphologique du nombre de la phrase nominale : « la présence d'un -s en fin de mot constitue <u>un indice fort et fiable</u> de la pluralité » (Fayol 2003a :48, notre soulign.) et l'apprentissage s'en trouve largement facilité. Selon la base informatisée Brulex (Content, Mousty & Radeau, 1990 cités dans Fayol, 2003, p. 48) sur 19 384 mots, seuls 504 se terminent par un –s au singulier (cf. une souris, un tapis…). La probabilité de commettre des erreurs d'interprétation en présence d'un « s » final est, pour citer Fayol « minime » et Totereau, Thévenin & Fayol (1997) montrent que le repérage et l'interprétation d'un –s chez des enfants français sont à la fois précoces et sûrs. En comparaison, la force et la fiabilité d'un –e final comme indice du féminin reste beaucoup plus faible et moins fiable que le –s du pluriel. Selon Fayol (2003a), la forte proportion de noms masculins qui se terminent en –e peut en être une raison.

Au moment où l'on s'éloigne de la sphère nominale, les risques augmentent puisque le marquage du pluriel change. Le « s » jusque là omniprésent s'accompagne d'un « nt ». Comme l'expriment Jaffré et David (1999 : 18) : « Cette dissymétrie est à l'origine de bien des difficultés dans la maîtrise de l'orthographe du nombre ». Dans le cas des enfants apprenant le français écrit, ils continuent à employer le protosigne « s » aussi pour les verbes. À ce niveau, il faut prendre en compte des facteurs grammaticaux plus sophistiqués pour rendre opérationnelle la représentation de la pluralité pour des catégories grammaticales différentes. Au fur et à mesure de leur formation scolaire, les enfants français arrivent de mieux en mieux à opérationnaliser la morphologie du nombre. Or, les recherches de Fayol et Largy (1992) indiquent que le système reste vulnérable jusqu'à la fin du lycée et même au-delà (Brissaud et Jaffré, 2003).

4.3.4 Une perspective de développement sur l'acquisition du nombre écrit en L1

Dans une perspective descriptive, Totereau *et al.* (1997) ont analysé l'apprentissage de la morphologie du nombre (-s et –nt) des enfants en école primaire. Les résultats principaux sont les suivants :

- La performance en compréhension est plus précoce et meilleure qu'en production.
- Les réussites avec les noms sont à la fois plus précoces et plus fréquentes qu'avec les verbes.
- La redondance joue un rôle puisque la réussite est plus grande dans des syntagmes (*les pommes/ils chantent*) que dans des noms ou des verbes seuls.

Des études ultérieures (Totereau, Barouillet et Fayol, 1998) ont examiné le développement de la performance en production de la morphologie du nombre et l'analyse très fine du type d'erreurs montre une évolution complexe dans ce domaine (bilan dans Fayol, 2003b). Les traits principaux dans ce développement sont les suivants :

1) Le plus souvent en CP[14], malgré la connaissance de la règle, les enfants ne marquent ni le pluriel verbal, ni le pluriel nominal. Les mots sont produits dans leur forme neutre.

2) En CE1 et CE2, les enfants emploient le –s du pluriel nominal et pour les noms et pour les verbes (*ils joues*). Ils semblent se servir d'une règle telle que : si pluriel, alors –s. Or, les jeunes scripteurs ne différencient pas les catégories syntaxiques.

3) Dans une troisième phase, les enfants savent utiliser la flexion –nt pour les verbes et ils ont tendance à la surgénéraliser à quelques noms, surtout ceux avec un homophone verbal (*ils ferme**nt**/les ferme**s**/ les *ferme**nt***). Il semble exister une compétition entre les diverses marques sensible à plusieurs facteurs dont l'ambiguïté lexicale et la fréquence relative des items.

4) La quatrième phase correspond à la performance écrite des scripteurs plus expérimentés chez qui les effets d'interférence dans le domaine du pluriel nominal et verbal ne disparaît pas. Ils ont tendance à survenir en cas de surcharge cognitif (p. ex sous une expérimentation en double tâche).

Dans ce qui suit, l'analyse de la performance écrite des apprenants du français L2 pour ce qui concerne la morphologie du nombre ainsi que le développement dans ce domaine seront mis en relation avec le développement en L1 décrit ci-dessus.

4.4 Résumé :
Les résultats des recherches en acquisition du français écrit L1 offrent certaines indications à vérifier quant à l'acquisition de la catégorie du nombre en français écrit L2. Retenons les points suivants pour la mise en place des hypothèses :

- Le français écrit est décrit comme une orthographe opaque et peu économique où l'écart entre oral et écrit présente des difficultés pour l'acquisition.

- La morphologie silencieuse est une zone orthographique fragile, difficilement maîtrisée en acquisition. Sa mise en œuvre à l'écrit doit être basée sur l'analyse du contexte.

[14] CP signifie Cours Préparatoires (6 ans), CE1 correspond à Cours Élémentaires 1 (7 ans) et CE2 Cours Élémentaires 2 (8 ans).

- La gestion en temps réel des connaissances orthographiques de l'accord en nombre, stockées en mémoire à long terme, est cognitivement coûteuse et les différents niveaux potentiels d'erreur sont nombreux.

- Le –s constitue un indice fort et fiable de pluralité.

- La dissymétrie entre le –s du SN et le –nt du SV constitue une difficulté dans la maîtrise de l'orthographe du nombre. Le pluriel nominal est plus précoce que le pluriel verbal.

- Le développement de la performance en production de la morphologie du nombre montre une évolution complexe. Le manque d'accord nominal et verbal en nombre est caractéristique du premier stade, ensuite les enfants suremploient le –s dans le syntagme verbal, pour finalement passer à un stade où ils surgénéralisent le –nt dans le syntagme nominal. Toutefois, le système orthographique du nombre reste vulnérable même pour des scripteurs experts.

5. Le traitement morphologique

Les facteurs fréquence et disponibilité d'informations lexicales sont centraux dans le bilan dressé par Fayol des recherches sur l'acquisition et la mise en œuvre de la morphologie flexionnelle du nombre en français écrit (Fayol, 2003b). En opposant l'application de règles selon un principe combinatoire au stockage individuel de certains mots composés de plusieurs morphèmes et en évoquant la relation complexe entre ces deux phénomènes morphologiques, il introduit les recherches du français écrit dans un débat international très vif concernant la représentation mentale des mots et des morphèmes ainsi que le processus psychologique inclus dans l'opération morphologique.

Comme le souligne New (2004 :132) : « Classiquement, les mots suffixés peuvent être compris de deux façons : soit ils sont stockés en mémoire et reconnus de façon globale […] soit ils sont décomposés et reconnus par le biais de leurs différents morphèmes ». Dans ce chapitre, nous allons faire référence à ces deux courants théoriques opposés dominant le débat sur l'acquisition de la morphologie : l'approche basée sur un système duel (5.1) et l'approche connexionniste, basée sur un mécanisme unique (5.2) ainsi que des recherches qui parlent en faveur d'une différenciation moins stricte entre règles et instances (5.3). L'opposition fondamentale des modèles peut être illustrée de la manière suivante (Labelle, 2004) :

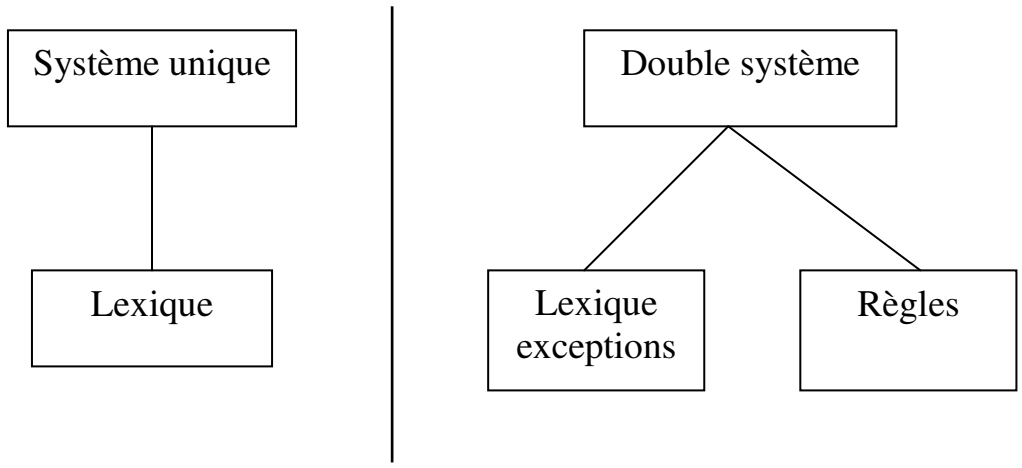

Figure 5-1 : Modèles de traitement de la morphologie (d'après Labelle, 2004)

Cette discussion théorique a dominé les recherches en morphologie pendant les dernières décennies. La description de ces théories sera plutôt brève et nous allons faire référence à un petit nombre de chercheurs qui ont été choisis pour leur clarté et pour leur précision dans le domaine de l'acquisition d'une langue.

Un problème dans le débat sur le statut des morphèmes, selon plusieurs chercheurs (Clahsen, 1999 ; Bybee, 1985 ; Labelle, 2004), est le rôle dominant attribué à la morphologie verbale du passé en anglais. Ce domaine a attiré beaucoup d'attention grâce au nombre important de recherches attribuées à l'acquisition et la production des verbes réguliers (en anglais : *play-played*) par rapport aux verbes irréguliers (en anglais par exemple : *bring-brought, ring-rang, go-went*). D'abord, l'anglais s'avère être une langue avec une morphologie plutôt pauvre dans une perspective typologique, ce qui rend dangereux des généralisations basées sur cette langue. Deuxièmement, ce cadre présente l'inconvénient que le modèle régulier domine

largement (85 %) par rapport aux formes irrégulières (15 %). Par conséquent, la discussion inclut non seulement le paramètre régulier versus irrégulier, mais également celui de la fréquence en type d'un certain morphème. Ce qui est considéré être un effet de régularité pourrait en effet correspondre à un effet de fréquence. Pour contourner cette problématique, plusieurs chercheurs effectuent une validation de leurs théories dans d'autres langues, de préférence avec une morphologie plus riche et avec une différenciation moins prononcée de fréquence en type des morphèmes réguliers et irréguliers. Pinker et Clahsen recourent à l'allemand et aux morphèmes du pluriel nominal (-s) et du passé verbal (-t). Bybee, quant à elle, base sa théorie sur une validation auprès de 50 langues du monde, dont les plus fréquemment citées semblent être l'espagnol, le portugais brésilien et l'hébreu (cf. Bybee 1991). Dans cette perspective, le français, et surtout le français écrit, contient une morphologie beaucoup plus riche que l'anglais (Labelle, 2004). Cependant, il est vrai que les morphèmes du français écrit étudiés dans cette étude, le –s (pluriel nominal) et le –nt (pluriel verbal) partagent plusieurs caractéristiques du –ed anglais discuté ci-dessus, à savoir la haute fréquence en type et la grande généralité.

Soulignons finalement que le but principal de notre travail dans le domaine de la morphologie du français écrit n'est pas de soutenir l'une de ces deux approches théoriques. Par contre, nous sommes de l'avis qu'une meilleure compréhension du domaine de l'acquisition de la morphologie facilite l'interprétation des résultats de notre analyse empirique.

5.1 L'approche du système duel (*Dual System/Words and Rules*)

Selon la perspective d'un système duel (*Dual System* ou *Words and Rules*, voir Clahsen 1999, Pinker 1998 ou Marcus 1992) l'on considère qu'il y a dissociation entre les processus flexionnels réguliers et irréguliers. Les deux processus correspondent à deux mécanismes psychologiques qualitativement différents, qui ensemble contribuent à la puissance expressive de la langue humaine : des règles symboliques (*symbol-processing rules*), d'un côté, versus un processus où les items sont gardés individuellement en mémoire (*root-based retrieval processes*).

> The vast expressive power of language is made possible by two principles: the arbitrary sound-meaning pairing underlying words, and the discrete combinatorial system underlying grammar. These principles implicate distinct cognitive mechanisms: associative memory and symbol-manipulating rules. The distinction may be seen in the difference between regular inflection (e.g. walk-walked) which is productive and open-ended and hence implicates a rule, and irregular inflection (e.g. come-came) which is idiosyncratic and closed and hence implicates individually memorized words (Pinker, 1998: 219)

Ces deux systèmes séparés sont proclamés universels. Pour cette raison, l'on s'attendrait à ce que les locuteurs non-natifs d'une langue donnée manifestent le même genre de dissociations entre des traits associatifs, d'un côté, et des traits gouvernés par des règles, de l'autre, que les locuteurs natifs (Murphy, 2004). Les deux systèmes sont sensés interagir de façon très simple : l'emploi d'un item irrégulier gardé en mémoire bloque l'application de la règle. La morphologie irrégulière correspondrait donc à des processus spécifiques qui sont appliqués uniquement dans des circonstances particulières. Tous les items qui ne sont pas reconnus comme étant irréguliers sont soumis à l'application de la règle. Il est à noter, comme le fait Pinker, que les deux mécanismes sont capables d'exprimer la même fonction.

> …regular verbs bear the hallmark of rule products, whereas irregular verbs bear the hallmark of memorized words, as if the two subsystems of language occasionally competed over the right to express certain meanings, each able to do the job but in a different way (Pinker, 1998 : 223)

D'après la théorie du *Dual System*, il va de soi que le processus irrégulier est très sensible à la fréquence. De l'autre côté, la morphologie régulière correspondrait à un processus par défaut, appliqué sans restriction à n'importe quel item, nouveau ou ancien, mais positionné après tout autre processus. Le processus par défaut n'est pas sensible à la fréquence et si un item irrégulier n'est pas reconnu en tant que tel, celui-ci est soumis à la morphologie régulière par le processus par défaut. Tel est le cas des surgénéralisations dans la production langagière des enfants (le fameux exemple en anglais **goed* = *went*, ou en suédois **gådde* = *gick*) qui simplifient la relation forme-fonction en faveur de la morphologie régulière (Marcus *et al*, 1992).

Or, un facteur évident rend la discussion plus compliquée, comme le dit Pinker : « The story could end there were it not for a complicating factor » (Pinker 1998 : 223) : l'existence de schémas parmi les formes irrégulières, des similarités qui sont occasionnellement généralisées par les enfants (Bybee et Slobin, 1982 ; Bybee et Moder, 1983). Pour cette raison, Pinker argumente en faveur d'une version modérée de la théorie des mots et des règles (*Words and Rule*s) basée sur une mémoire partiellement associative. Les formes irrégulières peuvent donc être associées en familles et si une famille irrégulière est suffisamment fréquente, le schéma peut être généralisé à des items nouveaux présentant suffisamment de similarités avec la famille en question.

La théorie du système duel a été mise en question, essentiellement pour deux raisons. En premier lieu, il s'avère exister des schémas et des surgénéralisations qui se font sur le modèle de la morphologie irrégulière (voir ci-dessus) et, en deuxième lieu, plusieurs études montrent qu'il existe des effets de fréquence aussi bien dans le domaine régulier qu'irrégulier (voir par exemple Ellis et Schmidt, 1997 ; Murphy, 2000 et 2004), ce que les dualistes ont du mal a expliquer à partir de leur modèle basé sur deux mécanismes distincts.

5.2 L'approche connexionniste

Une vue opposée est présentée par l'école connexionniste qui présente un modèle basé sur des réseaux associatifs qui opèrent sans principes combinatoires. Selon Bybee (1991), une approche basée sur deux mécanismes différents en action dans le processus morphologique entraîne des problèmes mécaniques dont le plus gênant serait celui du blocage du processus combinatoire dans le cas d'une forme représentée dans le lexique mental. À la place d'une dérivation par combinaison, elle propose donc une dérivation par analogie dans laquelle des mots nouveaux suivent les modèles des mots déjà existants dans des schémas associatifs. Le mécanisme acquisitionnel évoqué dans ce modèle est de nature très générale et il n'est pas restreint à l'acquisition du langage. Il repose sur les deux postulats suivants :

- Les expériences les plus souvent répétées (en production ou en perception) obtiennent les représentations les plus fortes.
- De nouvelles expériences sont analysées et stockées en relation aux représentations déjà existantes.

Selon cette approche, les formes irrégulières et régulières sont gardées et cherchées individuellement dans une mémoire très puissante. Le stockage des mots ne ressemble pas à un dictionnaire, limité dans deux dimensions, mais plutôt à un réseau hautement structuré et dynamique où tous les mots n'ont pas le même statut. Les connexions sont renforcées par un usage fréquent et régulier alors que la représentation d'un mot qui n'est pas employé perd ses connexions. La notion de « force lexicale » (*lexical strength*) est cruciale pour l'organisation du lexique et l'accessibilité des mots.

La théorie connexionniste repose sur un mécanisme psychologique unique et la force de cette approche réside en sa simplicité.

> All types of morphological patterns can be acquired by the same process – the storage of items, the creation of connections among them, and the formation of patterns that range over sets of connections. The differences among them are due largely to the number of distinct lexical items involved – a big class is more productive and forms a stronger schema than a small class (Bybee, 1991: 87).

Le processus morphologique selon une approche connexionniste est fortement lié à la fréquence (Ellis 2002). Les mots sont reliés par des connections basées sur des traits sémantiques, phonétiques et/ou morphologiques. Les connexions les plus fortes sont celles qui partagent plusieurs traits. Cette approche soutient que les groupes de mots interconnectés peuvent former des schémas associatifs auxquels s'attachent des mots nouveaux qui partagent un ou plusieurs traits avec les autres mots du même schéma. Ainsi, un schéma très fort peut mener à des généralisations, ce qui expliquerait les tendances de suremploi des morphèmes fréquents dans la production langagière.

5.3 La position intermédiaire : Règles et schémas en coexistence

Les travaux de Koehn (1994) sur la morphologie nominale de l'acquisition bilingue (2L1) de l'allemand et du français mettent l'accent sur le fait qu'aucune distinction précise ne peut être posée entre les règles, d'un côté, et les représentations individuelles de l'autre. Ces deux phénomènes sont plutôt à considérer comme les deux pôles extrêmes d'un continuum.

> « …there is no contradiction between the existence of affixation rules on the one hand and schemas on the other. Rather, they are to be understood as complementary to each other as fare as adult language is concerned. With respect to language acquisition, schemas may be hypothesized to be precursors to source-oriented rules." (Koehn 1994: 32)

Koehn adhère pourtant à l'école connexionniste et considère le lexique mental organisé en réseau neurologique basé sur des connexions. Les schémas précèdent les règles en L1. En ce qui concerne l'oral, d'après Koehn, il est logique que les règles soient induites par une comparaison de formes qui sont déjà représentées dans le lexique mental. Cela veut dire qu'au moins un certain nombre de formes morphologiquement complexes doivent être extraites de l'input en tant qu'unités et, au moins dans une phase initiale, elles doivent être traitées et gardées en mémoire en tant que telles.

Étant donné que l'acquisition de la langue parlée en L1 dépend totalement d'un input oral et s'effectue sans enseignement, l'on peut pourtant se demander si la production de la morphologie de l'écrit en français, qui est inaudible et fortement liée à l'enseignement, soit régie par les mêmes mécanismes que la production morphologique d'un enfant qui acquiert sa langue maternelle parlée. Pour des élèves plus âgés auxquels l'on enseigne des règles orthographiques, il serait logique de penser que les règles devraient jouer un rôle important. L'hypothèse classique est effectivement que l'orthographe grammaticale est effectuée par application de règles. Or, comme l'exprime Fayol (2003b) : « Rien n'assure à priori que les processus mis en œuvre sont des correspondants mentaux des règles enseignées ». Largy et Cousin (2004 : 109ff) soulignent la même idée : « Parce que l'écrit s'apprend à l'école, nous avons peine à imaginer qu'il s'acquiet [sic !] autrement que de la manière dont on nous l'a enseigné » et ils continuent «[p]récisément sans doute parce que des grammairiens ont décrit l'usage de la langue sous forme de règles, on a pu penser que sa mise en œuvre s'effectuait

simplement par application de ces règles » (Largy et Cousin, 2004 : 109). Plusieurs études ont pourtant montré que l'acquisition de l'orthographe française ne dépend pas uniquement de l'application de règles mais qu'il existe aussi une acquisition implicite (voir « la question des deux voies » dans Pacton et Fayol, 1992). Ce n'est que récemment que les chercheurs ont commencé à examiner plus en détail l'acquisition de la morphologie flexionnelle régulière dans une perspective de fréquence. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale du français écrit, Largy et Cousin (2004) et Cousin, Fayol et Largy (2004) montrent que deux formes de processus mentaux semblent coexister en ce qui concerne le –s du nombre nominal. Selon une application d'une connaissance explicite, enseignée à l'école, le scripteur emploie la règle (pluriel = racine + -s) pour certains noms alors que pour d'autres, il recourt à la récupération d'instance toutes faites. Il s'agit de mots qui d'habitude sont employés au pluriel et qui, probablement, sont gardés en tant qu'unités lexicales en mémoire. Dans les expériences effectuées par Largy et Cousin, les jeunes scripteurs français ont moins de difficultés à accorder au pluriel un nom qui est habituellement rencontré au pluriel (*bottes, parents*) qu'un nom qui est le plus souvent accordé au singulier (*pluie*). Lorsqu'un nom souvent rencontré au pluriel doit être produit au singulier, la flexion du pluriel a tendance à persister. Les auteurs en tirent la conclusion que :

> « …le scripteur disposerait à la fois de règles susceptibles d'être appliquées aux items familiers ou non familiers mais aussi d'instances mémorisées. La production écrite des accords en nombre résulterait alors d'une compétition entre l'application de règles et la récupération d'instances » (Largy et Cousin 2004 : 118).

Cette interprétation correspond donc à un double système mental inclus dans le processus d'écriture. Largy et Cousin montrent que même les noms qui appartiennent au groupe très régulier et fréquent peuvent être individuellement gardés en mémoire. Cela dépend de leur haute fréquence au pluriel dans l'input écrit. Selon Fayol (2003b), le but immédiat des recherches dans le domaine de la morphologie flexionnelle du français écrit doit être de mieux comprendre l'interrelation complexe entre l'application de règles et la récupération d'instances mémorisées.

Un autre chercheur qui s'intéresse à la question de savoir comment les mots écrits suffixés sont reconnus est New (2004) qui, dans quatre expériences successives, se pose la question de l'importance de la fréquence de surface des noms fléchis au pluriel[15]. Ses résultats pointent vers l'élimination des modèles qui utilisent exclusivement un stockage exhaustif ou uniquement des règles de décomposition. En ce qui concerne le traitement des formes du pluriel régulier, New parle donc en faveur des modèles à deux voies « alliant route décompositionelle et route lexicale » (New, 2004 : 138).

Citons pour terminer Labelle (2005) qui souligne le fait que les données des langues avec une morphologie très riche semblent beaucoup moins nettes que ne le montrent les études sur l'anglais. Dans son étude sur le français écrit, plus précisément sur la morphologie du passé simple, elle observe que les enfants francophones au Canada recourent à un mélange de formes régulières et irrégulières. Ce fait parlerait en faveur d'un traitement morphologique complexe et d'une dépendance sur le lexique plutôt que sur l'application d'une règle. Selon Labelle, le paradigme complet est pris en compte par les apprenants. Ils créent des règles

[15] New fait une différence entre *fréquence de surface* et *fréquence cumulée*. Dans le cas d'un nom au singulier, la fréquence de surface correspond à la fréquence de ce nom au singulier. Par contre, sa fréquence cumulée correspond à la somme des fréquences de ce nom au singulier et au pluriel.

probabilistes qui relient des formes avec d'autres formes d'une manière plus complexe que ce qui est prédit par un mécanisme à double accès.

5.4 Résumé

Retenons les points suivants de la présentation des théories sur l'acquisition et la mise en œuvre de la morphologie :

- La théorie des mots et des règles (*Dual System*) considère que deux mécanismes distincts opèrent dans le traitement morphologique : l'un basé sur un principe combinatoire (règles), l'autre sur une mémoire associative (instances). Cette approche parle en faveur d'une acquisition fondamentalement différente de la morphologie régulière et irrégulière.

- L'approche connexionniste est basée sur une mémoire très puissante régie par un processus associatif où les mots, simples ou composés, sont interconnectés dans des réseaux (schémas) et gardés en mémoire en tant qu'unités. La force d'un schéma dépend de la fréquence des items et de leur généralité. Un schéma puissant (fréquent), régulier ou irrégulier, peut être surgénéralisé à des items nouveaux.

- Plusieurs chercheurs dans le domaine de la morphologie, en L1 et L2, ne font pas une distinction nette entre règles et instances mais argumentent en faveur de la coexistence de ces deux mécanismes dans le traitement morphologique. En outre, il est possible que les faits soient plus complexes dans une langue avec des paradigmes morphologiques très riches.

6. La mise en place des hypothèses

À partir de la partie théorique, nous allons émettre un certain nombre d'hypothèses à vérifier dans l'étude de la morphologie du nombre en français L2 écrit. Ces hypothèses concernent aussi bien le développement morphologique dans sa totalité que l'acquisition de plusieurs spécificités des différents éléments de la phrase.

1. Le développement morphologique de l'écrit
Bartning et Schlyter (2004) ont mis l'accent sur le vaste développement morphosyntaxique qui a lieu dans l'acquisition du français L2 parlé. Dans ce travail, nous passons de l'étude de l'oral à l'étude de l'écrit en décrivant le développement morphologique du français écrit L2 dans le domaine du nombre. Néanmoins, nous nous attendons à ce que ce développement du stade initial au stade avancé soit aussi net à l'écrit qu'à l'oral. L'emploi de la catégorie du nombre à l'écrit doit devenir de plus en plus correct et suivre un développement graduel. Nous nous attendons également à ce que les apprenants les plus avancés soient proches du groupe contrôle français dans la plupart des domaines décrits.

2. Le nombre nominal
De nombreuses études parlent en faveur d'une acquisition et d'une production précoce du pluriel nominal (Totereau *et al.* 1997 ; Totereau, 1998 ; Fayol 2003b). Le morphème –s est très fréquent et, dans le cas du nom, il est porteur d'un contenu conceptuel très clair. Pour un apprenant suédois, il est également probable que le facteur de transfert du pluriel nominal en –s de l'anglais facilite la mise en œuvre de cet accord. Nous nous attendons donc à une production précoce de l'accord nominal en nombre et une production relativement correcte de la morphologie flexionnelle nominale déjà aux stades initiaux.

3. Le nombre verbal
3A. Vu son manque de contenu sémantique, nous nous attendons à ce que l'accord silencieux en nombre verbal soit mis en œuvre plus tardivement que le marquage nominal du pluriel (Totereau *et al.* 1997 ; Totereau, 1998 ; Fayol 2003b). En français L2 oral, Bartning et Schlyter (2004) ont observé que la mise en place de la morphologie verbale est un processus long et lent. Un autre facteur qui pourrait contribuer à la production tardive de l'accord verbal est l'absence d'accord verbal dans la L1 des apprenants (voir chapitre 2). Cette hypothèse prédit un développement graduel dans le domaine de l'accord verbal en nombre entre le stade 1 et le stade 4.

3B. En ce qui concerne le verbe et le nombre nous souhaitons rendre compte de trois groupes de verbes différents. Plusieurs études prédisent que les formes irrégulières (instances mémorisées) seront produites de façon plus rapide et plus correcte que les formes qui sont soumises à l'application de règles morphologiques régulières (le processus combinatoire est plus fragile). Selon une approche connexionniste (Bybee, 1985 et 1991), les formes les plus fréquentes sont les plus accessibles et elles seront produites de façon précoce et sûre. Pour notre étude, cela devrait impliquer que les formes *sont/ont/vont/font* soient produites déjà à un stade initial et que le taux de réussite soit élevé pour ce groupe de verbes à la 3pp. Par contre, les verbes réguliers en –nt (*ils parlent*) devraient être produits plus tardivement et de façon moins correcte. En dernier lieu, il a déjà été constaté qu'à l'oral, les apprenants ont des difficultés avec les verbes irréguliers modaux et thématiques comme par exemple *ils prennent, ils doivent* à cause du changement de radical (voir Bartning, 2004). Pour cette raison, nous nous attendons à ce que ce groupe de verbes soit le moins corret à la 3pp.

4. Le nombre adjectival
4A. Plusieurs études montrent que les adjectifs sont plutôt rares dans la production en langue étrangère dans les stades précoces (Cornaire et Raymond, 1999 ; Hinkel, 2001). Bartning et Schlyter (2004) observent la même tendance pour le français L2 oral. Nous nous attendons à une tendance semblable en français L2 écrit. En outre, vu son caractère formel et son manque de contenu conceptuel, il est probable que l'accord adjectival se fait plus tardivement que l'accord nominal, tout comme l'accord verbal (Totereau *et al.* 1997 ; Totereau, 1998).

4B. D'autres études en français écrit L1 parlent en faveur du placement pré-nominal de l'adjectif pour l'accord en nombre (Fayol, 2003b). Selon cette hypothèse, le placement juste après le déterminant, avec un pluriel audible, est favorable pour un accord silencieux comme celui de l'adjectif.

5. Le déterminant et le nombre
5A. Plusieurs phénomènes parlent en faveur d'une production précoce du nombre sur le déterminant. Premièrement, le nombre est exprimé de façon audible sur les articles définis et indéfinis. Ensuite, la relation entre le nombre et le déterminant est exprimée de façon biunivoque : pluriel + défini = *les*, pluriel + indéfini = *des*. Finalement, ces éléments sont extrêmement fréquents dans la langue écrite et orale, ce qui prédit qu'ils sont facilement accessibles en mémoire. Nous nous attendons à un emploi précoce des articles au pluriel.

5B. Il a été constaté qu'à l'oral, le nombre est exprimé sur le déterminant déjà à un stade initial. Pourtant, les débutants ont tendance à préférer les numéraux aux articles (Parodi, Schwartz et Clahsen, 1997 ; Granfeldt, 2003). Ainsi, ils font preuve d'une volonté d'exprimer le nombre par des moyens lexicaux. Pour cette raison, nous nous attendons à une grande proportion de numéraux aux stades initiaux.

6. La surgénéralisation sur le modèle régulier
Selon des études sur l'acquisition de la morphologie en L1 et L2, il a été observé que les apprenants ont tendance à simplifier la relation forme-fonction et à suremployer les morphèmes les plus fréquents (Marcus, 1992 pour L1, Lightbown et Spada, 1999 pour L2). Dans notre étude, il existe deux morphèmes qui seraient propices à un tel suremploi : le –s du pluriel nominal et le –nt du pluriel verbal. Les domaines touchés par le modèle régulier racine+s et racine+nt correspondraient aux noms irréguliers en –x et les verbes irréguliers. Cette idée donne lieu à trois hypothèses successives à vérifier dans la partie empirique.

- 6A. Les noms en –x avec un pluriel audible (changement de radical) et fréquent, comme *les yeux, les animaux…* seront produits de façon plus correcte que les autres noms en –x[16]. Le morphème –s ne doit pas intervenir pour ce groupe de noms.

- 6B. Les noms en –x avec une basse fréquence de rencontre au pluriel et un pluriel muet (*les bateaux, les chapeaux…*) seront produits de manière moins correcte. Une surgénéralisation éventuelle du morphème –s dans le domaine des noms irréguliers se présentera de préférence dans ce groupe de noms.

- 6C. Les verbes irréguliers les plus fréquents en [õ] (*sont/ont/vont/font*) ne seront pas touchés par le phénomène de suremploi du processus régulier (racine+nt). Par contre, il est probable que le modèle du pluriel régulier est suremployé dans le domaine

[16] Pour une discussion sur la classification des noms irréguliers en –x, voir la section 9.4.1.

difficilement maîtrisé des verbes irréguliers modaux et thématiques avec changement de radical, comme par exemple *ils veulent* (*ils *veutent/ils *voulent)* ou *ils prennent (ils *prendent).*

Par la suite, dans la partie méthodologique, nous décrivons le corpus qui a été créé dans la volonté de vérifier les hypothèses émises ci-dessus ainsi que les considérations méthodologiques qui ont été soulevées au fur et à mesure du travail d'analyse. Ensuite, dans la partie empirique, nous analysons la production écrite des apprenants à la lumière des hypothèses en question. Dans les chapitres respectifs, les hypothèses seront rappelées et examinées plus en détail. À la fin de cette étude, sous la rubrique *Conclusion et perspectives*, nous allons revenir aux buts exprimés dans l'introduction générale et aux hypothèses émanant de la partie théorique.

III. PARTIE MÉTHODOLOGIQUE

En vue d'atteindre les buts décrits dans l'introduction de cette étude, ainsi que de vérifier les hypothèses émises à la fin de la partie théorique, il a été indispensable de créer un corpus écrit. Dans le chapitre 7, se trouvera présenté le corpus CEFLE, *Corpus Écrit de Français Langue Étrangère*, qui a été élaboré à l'Université de Lund durant l'année scolaire 2003-2004. La création d'un corpus correspond à un vaste projet soulevant de maintes considérations pratiques et méthodologiques. Certains faits contribuent de manière décisive à donner un caractère spécifique au matériel recueilli. Pour cette raison, nous entamons, dans le chapitre 8, une discussion méthodologique tout à fait importante pour la compréhension de ce travail et pour l'interprétation des données.

7. Le corpus CEFLE de Lund

En Suède, il existe depuis une quinzaine d'années deux grands corpus oraux basés sur la production de français parlé des apprenants adultes suédophones à des niveaux différents : le corpus *Lund* et le corpus *Interfra*[17]. Ce vaste matériel empirique est à l'origine de maints travaux sur l'acquisition du français L2 parlé. Pourtant, pendant une période considérable, il a manqué une base de données sur la production écrite des apprenants de français dans ce même contexte. Le corpus CEFLE a été créé pour combler cette lacune dans le domaine de l'acquisition du français L2 écrit. Ce corpus contient près de 400 textes écrits par des apprenants de français au lycée en Suède et une cinquantaine de textes écrits par des scripteurs francophones dans un groupe contrôle. Les textes se répartissent sur quatre tâches différentes.

En décrivant le corpus écrit analysé dans ce travail, il convient en premier lieu de présenter les scripteurs en français L2 et L1 participant dans l'étude (7.1) ainsi que les tâches utilisées pour éliciter des textes en français (7.2). Ensuite, nous abordons les analyses effectuées dans l'étude transversale du présent travail (7.3), le niveau linguistique des apprenants et les critères employés pour placer les apprenants en quatre groupes seront examinés plus en détail (7.4). En dernier lieu, nous décrivons les procédures statistiques qui ont été employées dans cette étude (7.5).

7.1 Les apprenants suédophones de français et les scripteurs francophones

Dans le corpus CEFLE, 100 apprenants de français langue étrangère au lycée en Suède ont été suivis pendant une année scolaire, entre le mois de septembre 2003 et le mois de mai 2004. Chaque élève a écrit un texte à quatre occasions, dans un intervalle d'à peu près deux mois. Les débutants, n'ayant étudié le français que du début de l'année scolaire 2003, ont écrit deux textes à partir du mois de janvier 2004. Les apprenants suivent tous l'enseignement du français au lycée et ils ont entre 16 et 18 ans pendant la période de recherche. Néanmoins, ils suivent des cours à des niveaux différents : 1ère, 2ème, 4ème et 5ème année de français. Le groupe des débutants n'a eu que quatre mois d'enseignement au moment d'écrire le premier texte. Dans le but de saisir des tendances générales, nous avons choisi de suivre deux classes différentes à chaque niveau mentionné ci-dessus. De même, pour éliminer des effets éventuels d'un professeur spécifique sur les connaissances de ses élèves, nous avons choisi d'étudier

[17] Le corpus Lund a été élaboré par le Professeur Suzanne Schlyter à l'Université de Lund et le corpus Interfra par le Professeur Inge Bartning à l'Université de Stockholm.

deux classes au même niveau ayant des professeurs différents à des lycées différents. À chaque niveau, il y a une classe de Lund et une classe de Malmö. L'appartenance des apprenants à des classes et des écoles différentes est présentée dans le tableau 7-1.

Tableau 7-1 : *Les apprenants dans le corpus CEFLE répartis entre les lycées et le nombre d'années d'étude.*

	1ère année	2ème année	4ème année	5ème année	Contrôle
Lycée A	-	12	-	-	
Lycée B	10	2	20	12	
Lycée C	-	7	-	-	
Lycée D	-	-	1	14	
Lycée E	10	-	12	-	
Nevers					10
Paris					12
Au total	20	21	33	26	22

La majorité des apprenants de français ont le suédois comme langue maternelle. Pour des raisons d'influences de la L1, les apprenants ayant une autre langue maternelle que le suédois ont été exclus de l'analyse du présent travail. Les 85 élèves restants parlent tous l'anglais et de nombreux étudiants ont également quelques connaissances d'une troisième (et parfois d'une quatrième) langue, par exemple l'allemand, l'espagnol, le russe ou le latin, qu'ils ont commencé à étudier au collège ou au lycée. À cette population s'ajoute un groupe contrôle, comprenant 22 élèves français appartenant à des classes entre la troisième et la terminale. Les Français du groupe contrôle ont donc approximativement le même âge que les apprenants suédois. Dans le groupe contrôle se trouvent :

- dix élèves de Nevers qui ont écrit leurs textes lors d'un échange scolaire à Lund en avril 2004. La majorité des élèves sont en première ou en terminale.
- douze élèves en classe de troisième au lycée St. Dominique à Neuilly. Ces élèves ont écrit leurs textes lors d'un cours de français au lycée en juin 2004.

7.2 Les tâches

Le corpus écrit CEFLE vise à refléter, dans la plus grande mesure possible, les deux corpus InterFra et Lund[18] du français L2 parlé (voir discussion dans la section suivante). Le but évident étant de recréer un matériel d'une production de caractère libre, or cette fois-ci écrite, il a été nécessaire de prendre certains facteurs en considération. Les deux corpus oraux contiennent d'une part des « conversations libres sur la vie présente, le passé et le futur » (pour le corpus Lund, voir Granfeldt, 2003 : 66). Ensuite, intercalés entre les sections de conversation libre, se trouvent des passages de narrations faites à partir de bandes dessinés, de séries d'images, de contes de fées ou de récits de films.

Pour répliquer autant que possible cette structure d'élicitation, deux genres de tâches ont été présentés aux apprenants de la présente étude. Premièrement, il est question de deux

[18] En ce qui concerne les corpus mentionnés ici, c'est dans une plus large mesure le corpus Lund auquel se refère la comparaison. Ce corpus se constitue de deux parties différentes, l'une avec des apprenants non-guidés et l'autre avec des apprenants guidés, qui sont décrits de façon exhaustive dans Granfeldt, 2003: 65-70.

rédactions traitant de la vie des apprenants, sous les titres *Moi, ma famille et mes amis* et *Un souvenir de voyage*. Ensuite, deux séries d'images ont été créées afin d'éliciter des narrations et des descriptions sous forme écrite : *L'homme sur l'île* et *Le voyage en Italie*[19]. Dans toutes les tâches et dans la mesure du possible, le nombre et le genre ont été élicités. Tous les apprenants du projet ont écrit les quatre textes mentionnés ci-dessus, à l'exception des débutants qui n'ont écrit que deux textes : *Moi, ma famille et mes amis* et *Le voyage en Italie*. Pourtant, pour des raisons pratiques, tous les apprenants n'ont pas écrit ces textes dans le même ordre. Soulignons cependant que la majorité des apprenants, 59 élèves, ont eu un emploi de temps identique. Le tableau ci-dessous visualise l'ordre dans lequel les textes ont été écrits pour chaque année :

Tableau 7-2 *: La distribution des tâches écrites dans les classes de français L2.*

	1ère entrevue	**2ème entrevue**	**3ème entrevue**	**4ème entrevue**
1ère année			Moi	Voyage en Ita.
2ème année	Moi	Souvenir	Voyage en Italie	L'homme
3ème année	L'homme	Souvenir	Voyage en Italie	Moi
4ème année	L'homme	Souvenir	Voyage en Italie	Moi
Contrôle	Moi	Voyage en Italie		

Légende : **Moi** : Texte narratif *Moi, ma famille et mes amis*, **L'homme** : Série d'images, *L'homme sur l'île*, **Souvenir** : Texte narratif, *Un souvenir de voyage*, ***Voyage en Italie*** : Série d'images. Gris foncé : L'étude transversale (2005), Gris clair : étude longitudinale envisagée pour 2006 (la thèse de doctorat).

En vue d'éliminer, dans la mesure du possible, des variables interférentes dans les différentes classes de français, il est à souligner qu'un certain nombre de facteurs ont été gardés constants tout au long de l'étude.

- La langue maternelle de tous les participants était la même et ils avaient approximativement le même âge.
- L'expérimentatrice était toujours la même.
- Tous les textes ont été écrits dans une salle d'ordinateur.
- Pour diminuer le stress des apprenants devant une tâche difficile, l'importance du contenu et non de la forme a été accentuée.
- Le grand intérêt de la part des linguistes dans l'effort des élèves d'apprendre le français a été mis en avant.
- Il a été précisé que la tâche à accomplir n'était pas un test, le résultat ne comptant pas pour la note du français (les professeurs n'avaient pas le droit de lire les textes).
- Le temps pour accomplir la tâche a été limité (45-55 minutes).

Les textes ont été écrits sur ordinateur dans un format *texte*. Le logiciel Word a été exclu pour éviter la correction automatique et pour faciliter le traitement possible des fichiers dans le logiciel CLAN[20] qui ne traite que des documents de texte pur.

[19] La série d'images *Le voyage en Italie* est exposé ci-dessous, figure 7-1. Les autres tâches sont exposées en appendice.
[20] Voir MacWhinney (2000) ou le manuel CHILDES sur le Net, (www.childes.psy.cmu.edu).

7.3 L'étude transversale et le test de niveau

Pour cette étude plutôt exploratrice, nous avons choisi d'analyser de façon transversale l'une des quatre tâches : les textes écrits à partir de la série d'images *Le voyage en Italie*. Cette tâche a été choisie pour plusieurs raisons. D'abord, il n'est pas question du premier texte écrit par les apprenants au sein de ce projet. Nous avons remarqué une différence entre la première rencontre avec les élèves et les autres occasions, dans le sens que les apprenants ont été plus à l'aise dans leur rôle de scripteurs à partir de la deuxième rencontre. Il est possible que ce fait puisse avoir des conséquences au niveau du résultat et nous avons ainsi choisi de ne pas mettre l'accent sur le premier texte écrit en septembre 2003. Pour la plupart, *Le voyage en Italie* correspond à la troisième tâche à accomplir dans le projet et elle a été écrite en janvier 2004. Seuls les débutants dévient de cette généralité puisqu'ils ont écrit *Le voyage en Italie* au mois de mai 2004. En deuxième lieu, *Le voyage en Italie* est une tâche qui élicite fortement le nombre, ce qui a résulté en un grand nombre d'occurrences au pluriel par rapport à certaines autres tâches. Un troisième facteur qui parle en faveur de cette tâche pour une étude transversale sur l'acquisition de la catégorie grammaticale du nombre est le fait que les adjectifs, éléments rares dans les textes d'apprenants L2, sont activement élicités par des couleurs et des différences de nationalité, de taille, etc. Par conséquent, ces textes d'apprenants contiennent un nombre assez élevé d'adjectifs par rapport aux autres tâches du corpus.

Les textes ont été soumis à différentes analyses automatiques proposées par CLAN du système CHILDES ainsi qu'à un certain nombre de calculs manuels[21]. En premier lieu, les documents sous format *texte* ont été transformé en format *chat* (ce qui est nécessaire pour le traitement automatique) à l'aide du logiciel *textin*. En deuxième lieu, une liste de tous les noms, respectivement verbes et adjectifs, utilisés dans les textes des apprenants ont été créées à l'aide du logiciel *freq*. Par la suite, afin d'extraire les unités qui nous intéressent (celles au pluriel), les données de chaque texte individuel ont automatiquement été comparées avec ces listes de mots. Ainsi, l'analyse automatique nous a aidé à créer un fichier pour chaque apprenant contenant la liste des noms, des adjectifs et des verbes au pluriel. Les outils utilisés pour le traitement de ces fichiers *chat* sont essentiellement *combo*, *freq* et *cooccur*. Une fois ce processus effectué, il a été nécessaire de faire des calculs sur le nombre d'occurrences au pluriel, les omissions et les formes non-normatives de manière manuelle.

Il semble important de souligner le fait que certaines formes produites par les apprenants échappent à l'analyse automatique des textes. Il est question de phrases ou le pluriel est complètement ou partiellement omis, par exemple *le fille vont en Italie* dans un contexte au pluriel. L'ordinateur ne saisit pas le fait que *le fille* dans ce contexte signifie *les filles*. Dans l'analyse du pluriel, la prise en compte des contextes présentés dans les séries d'images a été un pas essentiel dans le traitement des textes des apprenants. Il va de soit qu'une analyse manuelle des textes a été nécessaire pour compléter l'analyse automatique afin de saisir ces omissions.

[21] Pour des détails techniques, voir le manuel de CLAN, sur la site de CHILDES: www.childes.psy.cmu.edu

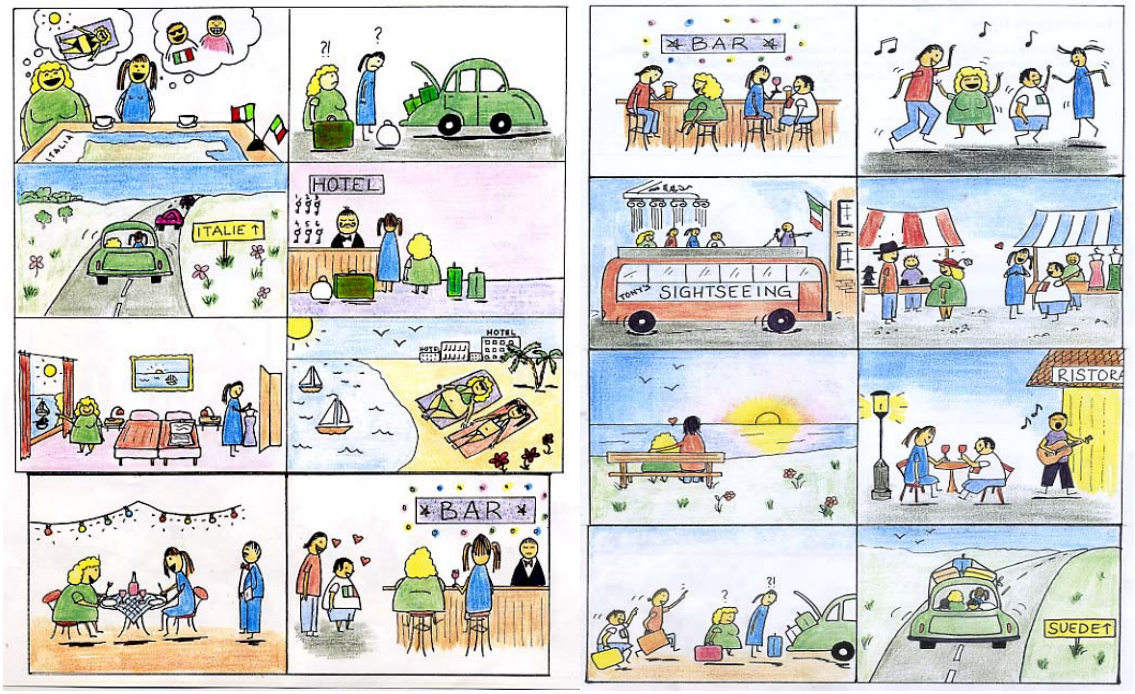

Figure 7-1 : Série d'images *Le voyage en Italie*

Dans le but de mesurer la capacité morpho-grammaticale et les connaissances de vocabulaire de tous les apprenants du corpus, indépendamment de la classe à laquelle ils appartiennent, un test de niveau a été effectué auprès des élèves. Grâce à Henri Kahlmann à Saskia Läromedel, Stockholm, nous avons eu la permission d'utiliser un test de niveau bien établi dans l'enseignement de français en Suède: *Diagnostiskt prov i B-franska, årskurs 1*, la version révisée de 1988[22]. Ce test nous permet de faire une comparaison générale de tous les participants du corpus. Il s'agit d'un test qui mesure le vocabulaire, la morphologie et la grammaire des apprenants et qui est sensé refléter le niveau linguistique général de l'élève. Les apprenants ont eu 35 minutes à leur disposition pour accomplir le test de niveau et il a été effectué entre le deuxième et le troisième texte, en janvier 2004. Ce test de niveau a originalement été construit pour juger le niveau des lycéens en troisième cycle, ayant donc étudié le français pendant trois années au collège (*B-franska åk. 1*). C'est le seul test **bien établi**, jugeant le niveau général, que nous ayons pu trouver. Avec l'autorisation de l'auteur, nous avons utilisé ce test dans un but scientifique pour lequel il n'a pas été construit à l'origine, c'est-à-dire que nous avons laissé des élèves de niveaux différents faire le même test. Toutefois, la comparaison a des limites. Il est impossible de trouver un test qui convienne à la fois aux débutants et aux apprenants avancés. Pour cette raison, les débutants n'ont pas été jugés capables de faire le test de niveau, leur connaissances étant trop modestes. Les résultats du test de niveau sont présentés dans la figure 7-2. Les colonnes indiquent la moyenne pour chaque classe de français sur un maximum de 60 points.

[22] Nous voudrions saisir l'occasion de remercier Henri Kahlmann et Saskia Läromedel AB d'avoir eu la gentillesse de mettre ce test à notre disposition.

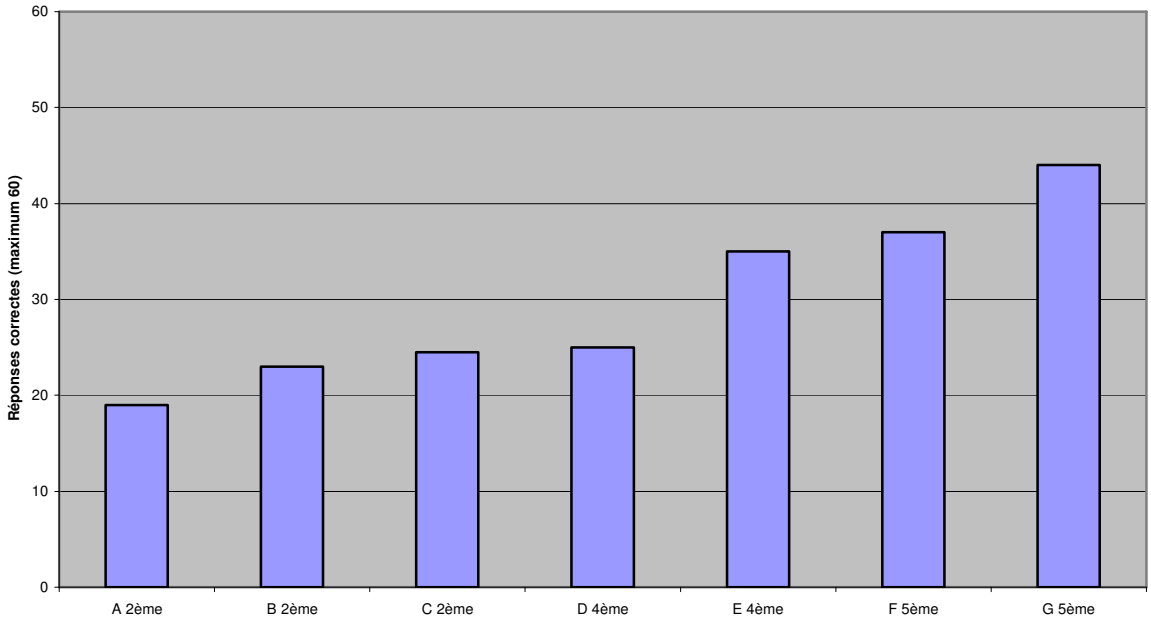

Figure 7-2 : Résultat du test de niveau (moyenne par classe)

Comme prévu, il ressort de ce diagramme que le résultat de la classe la plus faible dévie de celui de la classe la plus forte du corpus. Or, la moyenne par classe ne correspond pas nécessairement au nombre d'années consacrées à l'étude du français langue étrangère. À ce propos, les classes B et C (2ème année) ont une moyenne identique à la classe D (4ème année). Pareillement, la classe E (4ème année) se trouve pratiquement au même niveau que la classe F (5ème année). Une autre observation qui ressort du tableau 7-3, et qui n'étonne guère un professeur en langues étrangères, est la grande variation des résultats individuels à l'intérieur des classes.

Tableau 7-3 *: Résultat du test de niveau (max 60) : moyenne, variation intragroupe, écart type*

Classe	Moyenne	Variation intragroupe Min.	Max.	Écart type
2ème A[23]	19	17	20,5	
2ème B	23	7	34	9,3
2ème C	24,5	15	37	8,5
4ème D	25	8,5	44	12,6
4ème E	35	18	57	11
5ème F	37	11,5	54	11
5 ème G	44	22	58	10,7

Les problèmes méthodologiques que ces résultats nous posent pour une étude transversale seront abordés sous la section 7.4. En dernier lieu, chaque participant a rempli une enquête sur ses connaissances de langues en générale ainsi que sur sa motivation et son expérience de l'acquisition du français en particulier.

[23] Ce groupe ne contient que deux apprenants, ce qui rend les résultats sur la moyenne moins fiables.

7.4 Les niveaux linguistiques

Il est important de souligner, comme le montrent les résultats du test de niveau, qu'un regroupement des apprenants en groupes 1, 2, 3 et 4 d'après le temps qu'ils ont consacré aux études de français ne correspondrait pas à des niveaux linguistiques réels. Il n'est pas du tout sûr qu'un élève dans la 3ème ou 4ème année d'étude possède des connaissances plus approfondies qu'un apprenant de la seconde année. Il est connu que le temps consacré aux études d'une langue n'est pas toujours un bon indicateur du niveau linguistique obtenu. Ainsi, à propos de la discussion des variables *longueur du séjour* des apprenants en milieu naturel et *longueur des études* des apprenants formels en L2, Bardovi-Harlig (2000) conclut que:

> …we claim that, in many instructional settings, length of study is an uninteresting, or uninformative, variable. It is the quality and the intensity of interaction[24] that is of critical importance (Bardovi-Harlig, 2000: 433)

Cette observation vaut également pour l'ensemble du corpus CEFLE. Or, il nous est impossible de mesurer la qualité et la quantité de l'interaction des apprenants. Par conséquent, nous avons besoin de critères plus fiables pour obtenir des groupes d'apprenants plus homogènes. Dans l'objectif d'utiliser ce matériel pour une comparaison transversale, nous avons opté pour des critères linguistiques permettant le regroupement des apprenants en quatre stades différents. Bartning et Schlyter (2004) ont étudié l'acquisition du français L2 par des suédophones adultes ou adolescents et après évaluation de nombreux phénomènes morphosyntaxiques, elles proposent six stades de développement, décrits comme des profils d'apprenants, qui s'étendent du début de l'acquisition jusqu'au niveau quasi-natif de français (voir le chapitre 3).

Parmi les critères morpho-syntaxiques de Bartning et Schlyter (2004), nous nous sommes concentrés sur les critères verbaux à savoir l'organisation de la phrase (NUO, IUO ou FUO[25]), la finitude, le temps, le mode, l'aspect et l'accord en personne (mais pas le –nt de la 3pp à l'écrit), qui constituent la plus grande partie des critères actuels (voir le chapitre 3). Chaque texte de la tâche *Le voyage en Italie* a ainsi été évalué à partir de ces critères comme appartenant à un stade de développement entre 1 et 4. Les principaux critères se trouvent exposés dans le tableau 7-4 ci-dessous.

[24] Bardovi-Hardig ajoute que : "Interaction can also be understood as availability of input in the instructional setting as well as outside of it" (B-H 2000 : 433).

[25] NUO, *Nominal Utterance Organisation*, IUO, *Infinite Utterance Organisation* et FUO, *Finite Utterance Organisation* (voir Klein et Perdue, 1992 et 1997).

Tableau 7-4 : *Principaux critères pour le regroupement des apprenants du corpus CEFLE en stades 1 à 4 selon Bartning et Schlyter (2004)*

CRITÈRES PRINCIPAUX	**Stade 1**	**Stade 2**	**Stade 3**	**Stade 4**	**Contrôle**
Organisation de la phrase	NUO/IUO/FUO mélangées	IUO/FUO	FUO	FUO	FUO
Finitude	Formes non-fin. dans un contexte fini (fréquentes)	Formes non-fin. dans un contexte fini (minoritaires)	Formes finies	Formes finies	Formes finies
Accord en personne	Formes courtes Pas d'opposition	Nous Vons Personnes au sing. Cop.	oui	oui	oui
Temps	Présent	Présent Fut. périph. Mod+inf. (PC)	Présent Fut. périph. Mod+inf. PC (imp)	Présent Mod+inf. PC Imp. Fut Simple Cond.	Présent Mod+inf. PC Imp. Fut Simple Cond. Passé sim.
Mode	Indicatif	Indicatif	Indicatif	Indicatif (Subjonctif)	Indicatif Subjonctif
Aspect	non	non	non	oui	oui

Légende : **Forme courte** : une forme neutre au singulier *(parle)* peut être employée dans n'importe quel contexte fini (*nous parle, ils parle, vous parle*) ; **Nous V*ons*** : l'emploi de la 1pp avec la désinence –ons (*nous parlons, nous mangeons*) ; **Fut. périph** : le futur périphrastique (*il va faire, ils vont aller*) ; **Mod + inf** : Verbe modal suivi d'un infinitif (*il veut faire, ils peuvent aller*) ; **PC** : passé composé ; **Imp** : Imparfait, **Cond** : Conditionnel.

Le modèle empirique de Bartning et Schlyter se montre avantageux puisqu'il contient un grand nombre de critères linguistiques qui peuvent être pris en compte.

> Nos deux corpus […] montrent une grande variété de phénomènes linguistiques, ce qui permet – à la différence d'expériences trop précises – de proposer les *profils* généraux… (Bartning et Schlyter, 2004 : 282)

La somme des observations linguistiques sur un texte mène la plupart du temps à un stade spécifique. Ainsi les apprenants de notre corpus ont été répartis entre les stades 1, 2, 3 et 4 de Bartning et Schlyter (2004), c'est-à-dire entre le niveau initial et le niveau pré-avancé. La plus grande partie des apprenants se trouve aux stades post-initial (2) et intermédiaire (3). Dans le tableau ci-dessous, la nouvelle répartition des apprenants en stades selon Bartning et Schlyter figure sur l'axe horizontal.

Tableau 7-5 : *Nombre d'apprenants de français du corpus par stade acquisitionnel*

	Stade 1 Initial	*Stade 2 Post-initial*	*Stade 3 Interméd.*	*Stade 4 Pré-avancé*	*Contrôle français*
1ère année	4	4	1	-	-
2ème année	3	12	5	-	-
4ème année	3	13	12	2	-
5ème année	-	-	11	15	-
Total	**10**	**29**	**29**	**17**	**22**

Les quatre groupes qui résultent de ce regroupement formeront le matériel de base de notre comparaison transversale. Ces quatre stades seront comparés aussi bien entre eux qu'avec le groupe contrôle français[26]. Les pseudonymes employés dans le texte pour distinguer les divers apprenants entre eux ont été choisis de telle manière que les apprenants au stade 1 aient des prénoms qui commencent en A (Anna, Anders…), les apprenant du stade 2 des prénoms qui commencent en B (Béatrice, Bertil…), au stade 3 en C (Carl, Carolina…), au stade 4 en D (Daniella, Dennis…) et au groupe contrôle en E (Étienne, Elsa…). L'idée est de faciliter la lecture des exemples et des extraits de textes en rendant possible la connexion entre un certain apprenant et le stade auquel il appartient.

Dans le traitement du corpus, un certain nombre de calculs quantitatifs ont été effectués sur le matériel. Des mesures linguistiques bien connues telles que la longueur du texte et la longueur moyenne de phrase servent aussi d'indicateurs de niveau (Cornaire & Raymond, 1999). Dans ces mesures, uniquement les mots en français ont été pris en compte. Les mots en anglais et en suédois ont été exclus des calculs pour qu'ils ne favorisent pas ceux qui n'essayent pas d'écrire en français et ne défavorisent les apprenants qui font l'effort d'écrire tout leur texte en français. Nous avons également regardé la richesse du vocabulaire en estimant la diversité du vocabulaire par rapport au nombre total de mots dans un texte (VocD). Cette mesure a l'avantage de ne pas dépendre de la longueur du texte et, en même temps, d'utiliser tout le texte accessible dans son calcul[27]. Le tableau 7-6 indique les moyennes des mesures linguistiques générales effectuées sur les textes.

[26] Pour un aperçu plus exact des apprenants de chaque stade, voir l'appendice, tableau A et B.

[27] VocD est une abréviation de la diversité du vocabulaire (*Vocabulary Diversity*), une mesure qui part de l'ancien ratio de mots différents (types) en relation avec le nombre total de mots dans un texte (tokens), souvent appelé le TTR (type-token ratio). Or, VocD va plus loin et présente plusieurs avantages par rapport à TTR, ce qui rend cette mesure plus valide et fiable du point de vue scientifique. Il s'agit d'une mesure qui est basée sur l'analyse de la probabilité d'un nouveau vocabulaire à être introduit dans un texte parlé ou écrit de plus en plus long. La probabilité produit un modèle mathématique qui exprime comment TTR varie par rapport à la taille du texte (tokens). En comparant le modèle mathématique avec les donnés empiriques dans une transcription ou dans un texte, VocD présente une mesure de la diversité du vocabulaire avec plusieurs avantages. Premièrement, il ne dépend pas de la longueur du texte. Cela est un des inconvénients de TTR qui défavorise les textes plus longs. Ensuite, avec cette méthode, on peut se servir de tous les donnés accessibles sans être obligé de réduire l'analyse des textes à la taille du texte le plus court, ce qui est le cas si on se sert de la mesure TTR. Pour plus de renseignements sur VocD, voir le manuel sur le Net de CHILDES, p. 123-128 (www.childes.psy.cmu.edu), ou Malvern, D. D & Richards, B. J (1997) et (1998).

Tableau 7-6. *Mesures linguistiques générales en moyenne par stade : longueur de texte, longueur de T-unit*[28] *et diversité de vocabulaire*

Stade	***Longueur de texte***	***Longueur de T-unit***	***VocD***
1	127	6,8	40,5
2	175	7,5	53,5
3	276	8,7	60
4	369	9,1	74
Contr.	334	12,4	104

Il est à observer que le groupe contrôle français se distingue des apprenants de français L2 en ce qui concerne la longueur moyenne de T-unit et la diversité du vocabulaire. Pour ce qui est de la longueur moyenne du texte, les apprenants avancés écrivent des textes plus longs que les scripteurs français. Le fait que les francophones aient écrit deux textes l'un après l'autre pendant un cours de 90 minutes, pourrait avoir un impact sur la longueur du deuxième texte, qui se trouve être *Le voyage en Italie*. Quant aux différents stades d'apprenants, un développement se présente pour les trois phénomènes longueur de texte, longueur de T-unit et VocD, même si la variation à l'intérieur de chaque stade est relativement importante.

Finalement, pour vérifier si nous avions obtenu des groupes plus homogènes en employant les critères de Bartning et Schlyter (2004) au lieu du critère du temps consacré à l'étude du français, nous avons réanalysé les résultats du test de niveau suivant les nouveaux groupes d'apprenants basés sur les stades de développement. Le résultat de cette analyse est présenté dans la figure 7-3.

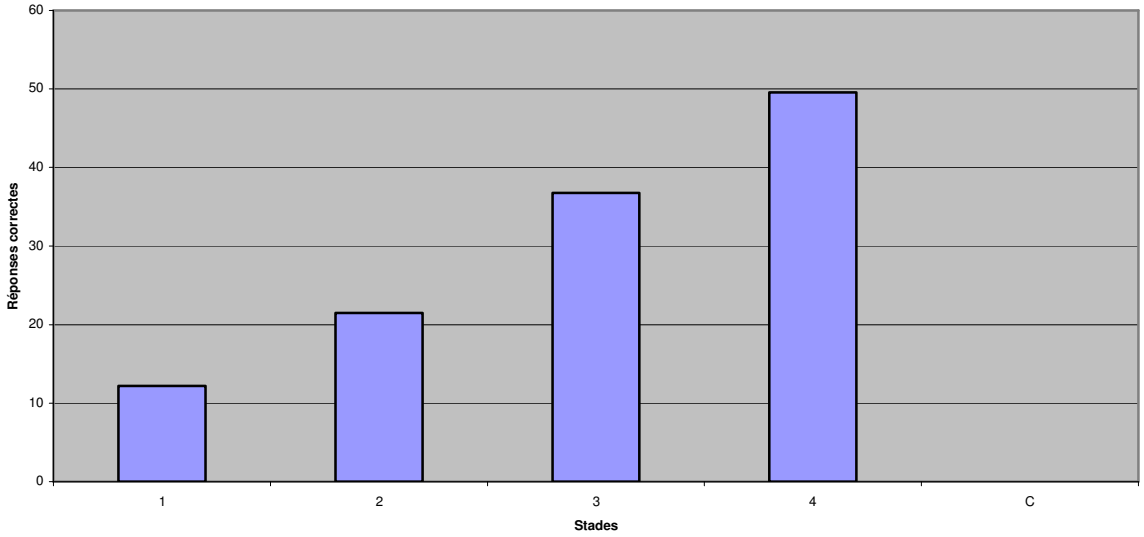

Figure 7-3 : *Le test de niveau : moyenne par stade acquisitionnel (1 à 4).*

[28] La notion de phrase se montre problématique dans les textes écrits par les apprenants L2. Un calcul de la longueur moyenne de phrase devrait s'effectuer sur le nombre de mots qui sont inclus entre une majuscule, qui indique le début de la phrase, et le point final de la même phrase. Cependant, il s'avère que les apprenants se servent de la ponctuation de façon limitée. Pour éviter ce problème, nous nous sommes servis de la notion de **T-unit** (*Minimal Terminable Unit*), qui indique la phrase principale avec toutes les subordonnées et les autres éléments qui y sont liés. Un *T-unit* est considéré la plus petite unité qui est grammaticalement analysable comme une phrase. Cette notion estime, de façon générale, la complexité syntaxique d'un texte.

La figure 7-3, montre un développement plus net dans le domaine mesuré par le test de niveau : la morphologie, la syntaxe et le vocabulaire. À partir de ce regroupement des apprenants en stades acquisitionnels, l'on peut constater que les différences à l'intérieur des stades sont moins variées qu'elles ne l'étaient dans les classes basées sur le nombre d'années d'étude.

(7-1) *Variation du résultat du test de niveau à l'intérieur des stades acquisitionnels (max. 60)*:

Stade 1 : 7-18,5
Stade 2 : 11-29
Stade 3 : 29,5-49
Stade 4 : 39,5-58

7.5 La procédure statistique

Dans la discussion des stades de développement proposés par Bartning et Schlyter (2004), il est indispensable de mentionner le fait que les stades ont été basés sur des estimations qualitatives concernant le changement de l'interlangue des apprenants de français. Les profils d'apprenants ne sont pas le fruit de calculs statistiques effectués pour chaque phénomène étudié. Il s'ensuit qu'il n'existe pas forcement une différence significative d'un phénomène linguistique isolé entre deux stades successifs. Pour ce qui est de notre analyse de la morphologie du nombre à l'écrit, nous nous intéressons à la fois aux différences qualitatives et quantitatives entre les stades de notre corpus. Pour cette raison, en vue de mesurer les différences éventuelles entre les stades acquisitionnels, une procédure statistique a été mise en place pour les phénomènes étudiés. Or, étant donné le fait que le point de départ (les stades) n'est pas statistiquement contrôlé, il est essentiel de souligner que cette procédure n'est pas, en premier lieu, sensée montrer des différences statistiquement significatives entre *deux stades*. Les tests sont effectués dans le but d'illustrer le changement qui a lieu entre *les quatre stades* : Existe-t-il un développement proprement dit ? Où les différences sont-elles les plus prononcées ?

Les différences entre les différents stades étudiés, entre eux et par rapport au groupe contrôle français, ont été testées par des analyses de la variance. À cet effet, le pourcentage correct d'un phénomène étudié chez chaque individu a été transformé en un « logit ». Un apprenant n'ayant pas utilisé une seule occurrence d'un nom, d'un adjectif ou d'un verbe au pluriel a été exclus de l'analyse. Les comparaisons a posteriori ont été effectuées à l'aide de la procédure Tukey's HSD[29]. Les analyses statistiques complèteront les analyses qualitatives de chaque phénomène étudié.

Finalement, l'écart type (s) a été mesuré à l'intérieur de chaque stade et pour chaque phénomène étudié pour pouvoir accentuer la variation intragroupe, un phénomène typique en acquisition d'une langue étrangère. L'écart type indique à quel point les résultats des individus se répartissent autour de la moyenne pour le groupe entier. Pour les phénomènes étudiés dans ce travail, des pourcentages d'accord correct ont été calculés pour chaque apprenant. Si la moyenne pour le groupe est correcte à 70 %, un écart type de 0,3 indique approximativement que les apprenants se répartissent entre 40 % et 100 % d'accord correct. Ce chiffre indique que la variation à l'intérieur de ce stade est importante et que le groupe semble hétérogène. Par contre, un écart type de 0,05 pour une moyenne de 90 % montre que

[29] Les analyses statistiques ont été assurées par Dr. J. van de Weijer, Institut de linguistique, Université de Lund. Nous tenons à le remercier pour son aide précieuse.

les apprenants sont proches de la moyenne et que la variation à l'intérieur de ce stade (approximativement de 85 % à 95 %) est mineure.

8. Considérations méthodologiques

Au cours de notre travail nous avons dû prendre position par rapport à plusieurs domaines de recherche proches que nous discutons brièvement ici. Premièrement, il s'agit de la question de la méthode dite écologique, choisie pour étudier l'acquisition de l'accord en nombre du français L2 écrit. Il s'avère que notre cadre méthodologique diffère de celui employé dans d'autres études sur ce phénomène en L1, ce qui sera discuté sous 8.1. Ensuite, il est nécessaire d'évoquer les difficultés méthodologiques qui s'imposent à une étude abordant l'interface entre la langue orale et la langue écrite des apprenants en L2 (8.2). Finalement, nous discutons un fait essentiel concernant la fréquence de certaines structures dans l'input des apprenants de français en Suède : il s'agit d'un input quasiment inconnu (8.3).

8.1 Méthode écologique ou expérimentale dans l'étude du nombre écrit

Pour citer Barbier (2004 : 181) : « La production écrite en langue seconde fait l'objet de recherches qui s'inscrivent dans des perspectives disciplinaires et des approches méthodologiques très variées. […] La combinaison de ces différentes approches fait aujourd'hui toute la complexité de ce domaine d'étude ». Les études sur la L2 à l'écrit peuvent s'inscrire dans un cadre cognitif, psycholinguistique, didactique ou pédagogique, pour ne mentionner que quelques champs de recherches qui y sont liés. Quant à l'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre en français écrit L1, à laquelle nous faisons référence, elle a été soigneusement étudiée en psychologie cognitive pendant la dernière décennie (voir Fayol, 2003b pour une synthèse). La méthode employée dans ce domaine psycholinguistique est fortement marquée par son origine dans la psychologie du développement et par une tradition expérimentale. Une discussion autour des différents concepts méthodologiques trouve sa place dans cette section, étant donné que notre étude dévie de ce cadre méthodologique expérimental.

8.1.1 La méthode dite « écologique »

Cette étude s'inscrit dans une tradition acquisitionniste en linguistique appliquée basée sur l'étude de vastes corpus de production langagière spontanée ou semi-spontanée. Dans ce domaine, il est question de saisir les apprenants pendant qu'ils emploient la langue dans des conditions non contraignantes. Bien que des structures puissent être élicitées de la part du linguiste, la production spontanée de l'apprenant est visée et étudiée. Cette méthode a été critiquée pour sa nature « hasardeuse » et son manque de contrôle de la situation de production et des facteurs qui l'influencent. Hulstijn (1997 : 131) soulève cette question en investiguant les avantages des études linguistiques en laboratoire :

> It is often difficult to conduct empirical SLA[30] research in the environments where second languages are learned (at home, in the street, at work and in classrooms) because of the great number of potentially interfering variables in such natural environments. One of the most difficult methodological challenges is to keep all such variables constant. This is almost impossible in "normal" classrooms with real L2 learners.

[30] Le terme SLA employé par Hulstijn correspond à *Second Language Acquisition* au sens large, l'Acquisition d'une Langue Seconde (une langue acquise après la langue maternelle).

En revanche, la méthode écologique présente l'avantage de refléter une production en contexte, qui est proche de la situation normale de communication langagière, et d'offrir des informations empiriques très riches et détaillées. Ainsi, les résultats des études écologiques semblent essentiels pour assurer le lien à la production langagière en contexte :

> De fait, ces recherches prêtent moins d'attention à ce qui se passe sur le plan cognitif quand les apprenants formulent leur texte en L2. Elles restent cependant déterminantes parce qu'elles visent clairement à identifier les facteurs relatifs aux apprenants et aux contextes d'apprentissage. Elles constituent ainsi des apports importants pour les travaux des psycholinguistes qui sont, de leur côté, conduits généralement en laboratoire, dans des situations décontextualisées (Barbier, 2004 : 182).

Dans la production spontanée, l'étude de la production correcte des apprenants est aussi intéressante que l'étude des erreurs. Il est important de souligner qu'il a été observé qu'en L2 le nombre d'erreurs n'est pas un bon indicateur de développement (cf. par exemple Wolf-Quintero, 1999). Les questions typiques dans ce cadre sont par exemple: Qu'est-ce que les apprenants sont capables d'exprimer à un moment donné ? Par quels moyens linguistiques l'expriment-ils et à quel moment dans l'acquisition? On porte un intérêt particulier à la productivité des apprenants dans des inventions nouvelles et des formes non-normatives. Ces traces de productivité sont sensées témoigner du statut du système linguistique de l'apprenant et de sa compétence à un moment précis dans l'acquisition. L'idée est que la production langagière spontanée correspondrait à une fenêtre vers l'interlangue de l'apprenant et de son développement.

8.1.2 La méthode expérimentale

Notre cadre méthodologique diffère de celui beaucoup plus expérimental où la capacité linguistique des apprenants en L1 ou L2 est testée sous forme d'élicitation strictement contrôlée, souvent en laboratoire. Dans le domaine de l'acquisition d'une L2, Hulstijn (1997) décrit les avantages d'un cadre expérimental dont la plus importante est celle de mieux contrôler les variables potentielles d'interférence. Barbier note à ce propos que la méthode expérimentale « est, en effet, le seul moyen d'identifier avec une relative fiabilité les déterminants de la production écrite en L2 » (Barbier, 2004 : 182).

Dans le domaine des études sur l'acquisition de la morphologie flexionnelle du français écrit, les chercheurs en psychologie cognitive, dans un cadre expérimental, induisent des erreurs chez les apprenants en employant, entre autre, le paradigme de la double tâche (Largy, 2005). Les questions auxquelles souhaitent répondre les psycholinguistes dans ce domaine sont par exemple: Quels types d'erreurs sont produits ? Sous quelles conditions apparaissent ces erreurs ? Le calcul du nombre d'erreurs de production est mis en relation avec le temps de réaction et le résultat de la double tâche. À l'aide d'expérimentations en laboratoire, les psycholinguistes essayent de tracer le développement cognitif de l'enfant ainsi que les limites que la capacité mémorielle impose à la production du langage. Or, bien que cette méthode contrôle mieux les divers paramètres inclus dans la production langagière, elle présente également, comme l'exprime Hulstijn (1997), des inconvénients dont il faut être conscient.

> Lab research, however, has its limitations and practical disadvantages. Because such research deliberately abstracts away from real-life learning situations, it simultaneously limits the possibilities to extrapolate their findings legitimately to real-life learning. […] Therefore, without additional research in real L2 learning environments, one should be extremely cautious in drawing immediate conclusions from laboratory studies to language pedagogy (Hulstijn, 1997:132).

Le point faible des recherches expérimentales semble donc être le fait qu'elles sont, du moins dans certains cas, assez éloignées d'une situation normale de communication orale ou écrite. Cette constatation explique en partie pourquoi notre travail se place dans un cadre écologique. Il espère refléter la réalité telle qu'elle se présente dans une salle de classe de français L2 en Suède et d'offrir, dans la mesure du possible, une meilleure compréhension pour l'acquisition des particularités du français écrit dans ce milieu ainsi que les facteurs qui influencent cette acquisition.

8.1.3 La coexistence des deux approches

Les diverses méthodes présentées ci-dessus s'expliquent par leur origine et leurs buts différents. De même, il est probable qu'elles peuvent refléter des phases plus ou moins développés dans une branche de recherche. Dans un domaine bien établi et bien décrit, l'étude expérimentale trouve une place évidente pour approfondir les connaissances de base déjà en place. La méthode écologique, de caractère plus descriptif, semble caractéristique pour un domaine qui a besoin d'esquisser les premières grandes lignes.

Au moment où les deux méthodes se rencontrent dans l'étude du même phénomène linguistique, l'on se pose un certain nombre de questions en ce qui concerne leur capacité de rendre compte de la réalité linguistique des apprenants de français. Certes, les études expérimentales présentent l'avantage d'être précises pour un phénomène bien délimité. L'avantage que présente une étude écologique semble être justement celle de donner une vue d'ensemble détaillée. À ce propos, nous sommes, comme Barbier, de l'avis que ces deux approches peuvent se compléter l'une l'autre. Pour citer Barbier (2004 :181) : « …dans une perspective multidisciplinaire, [la combinaison de différentes approches] présente l'intérêt de fournir des éléments complémentaires qui permettent de comprendre d'autant mieux la nature complexe de l'activité rédactionnelle en L2 ». Il est ainsi probable que le cadre écologique de cette étude rend compte de l'acquisition de la morphologie du nombre en L2 de manière globale. Or, il est également possible que nos résultats empiriques, et les questions nouvelles qui en résultent, se trouveraient renforcés par des tests de nature plus expérimentale. Une approche à la fois écologique et expérimentale enrichirait certainement, dans l'avenir, la discussion théorique et méthodologique de ce domaine de recherche. Nous allons revenir à cette question dans les discussions à la fin de cette étude.

8.2 Appliquer les recherches de l'oral sur l'écrit – quelques difficultés

Dans le cadre de notre étude, nous sommes confrontés à un problème de genre méthodologique qui s'exprime par le fait que le phénomène étudié n'est présent qu'à l'écrit alors que nous souhaitons le lier à un développement morphologique général qui, quant à lui, n'a été étudié que dans la production orale. Pour cette problématique spécifique, il faudra donc faire le pont entre oral et écrit.

Premièrement, il est à souligner que le fait de vouloir répliquer une étude de la langue parlée sur la langue écrite n'a rien de nouveau (voir par exemple Fayol et Got, 1991 ou Totereau *et al.* 1997). Ce qui est intéressant dans le cas du français, c'est l'importante distinction entre le code écrit et le code oral. Comme il a été souligné au chapitre 4, le français comporte des particularités au niveau morphosyntaxique qui contribuent au décalage entre les deux formes de production langagière. La morphologie dite silencieuse doit être acquise dans un sous-système propre à l'écrit. Pour un enfant francophone, qui apprend à parler beaucoup plus précocement qu'il n'apprend à écrire, ce décalage correspond à une difficulté majeure, ce dont témoignent les textes écrits par des jeunes Français. Un apprenant adulte de français L2 dans un milieu formel, au contraire, apprend simultanément à parler et à écrire en français. Cette

différence entre la situation d'acquisition en L1 et L2 parle en effet en faveur d'une différence entre la maîtrise de la morphologie silencieuse en production écrite L1 et L2. Étant donné le fait que l'apprenant L2 a été exposé à l'image visible de cet accord dès le début de l'acquisition, il est probable qu'il soit moins vulnérable pour le côté silencieux de l'accord en nombre qu'un apprenant de L1.

Plusieurs études montrent que le niveau grammatical des apprenants adultes en L2 semble plus élevé à l'écrit qu'à l'oral. Weissberg (2000), par exemple, a montré que des phénomènes syntaxiques, chez un certain nombre d'apprenants, apparaissent plus tôt et de façon plus correcte à l'écrit pour ensuite, plus tard, apparaître à l'oral. Il parle d'apprenants guidés par la voie écrite (*written-driven*) ou par l'oral (*oral-driven*). Il est vrai que le temps est un paramètre important dans cette discussion. Comme le disent Bartning et Schlyter (2004), leur étude est basée sur la production orale spontanée, caractérisée par une situation de communication où l'élaboration et l'émission du message se font simultanément. Cette langue est sensée refléter les connaissances automatiques des apprenants. La situation de production écrite se présente comme étant essentiellement différente puisque l'apprenant dispose d'un cadre temporel plus généreux qui invite à une planification plus détaillée, à la révision et à l'autocorrection du texte écrit, voire un emploi de connaissances plutôt explicites. Il est probable que ce fait contribue à la différence de niveau observée entre oral et écrit. Dans notre étude dite *off-line*, qui ne rend compte que du résultat final du texte écrit[31], nous avons élicité, autant que possible, une écriture plutôt spontanée qui a été limitée dans le temps et où l'accent a porté sur le contenu et non pas sur la forme [32].

Suivant le raisonnement sur le rapprochement de l'oral et de l'écrit dans l'acquisition formelle d'une langue étrangère, un deuxième postulat s'impose par le regroupement des élèves en quatre stades selon les critères de Bartning et Schlyter (2004). Notre méthode correspond à l'emploi des profils grammaticaux dans un sens large, tel qu'il est proposé par Bartning et Schlyter.

> Le fait que nous trouvions un développement très similaire chez les différents types d'apprenants, guidés et non-guidés, parle en faveur d'un développement qui n'est pas aléatoire ni trop lié aux facteurs externes. Nous pensons aussi que, quel que soit leur statut, ces stades pourront être d'une grande utilité pour des chercheurs et enseignants qui veulent déterminer le niveau grammatical d'un certain apprenant (Bartning et Schlyter, 2004 : 297).

Nous présumons par cette méthode que la compétence morphographémique (morphologie de l'écrit) est liée à la compétence morphosyntaxique générale telle qu'elle est présentée dans les études sur l'oral. Si ce postulat correspond à la réalité, notre étude devrait montrer un développement plutôt prononcé de la morphologie silencieuse du nombre à l'écrit, tout comme il le fait avec d'autres phénomènes morphosyntaxiques à l'oral.

8.3 La fréquence de l'input en français L2

De la partie théorique est ressortie la constatation que, dans de nombreuses langues, les concepts de *régulier* et *irrégulier* semblent inséparables de la notion de fréquence. En effet, il serait impossible d'analyser les morphèmes du français écrit sans faire référence au facteur de la fréquence. Dans les études psycholinguistiques du français écrit, la base de données

[31] Voir Hedbor, 2003 qui analyse la production écrite *on-line* du français L2 à l'aide du logiciel Scriptlog (Strömqvist et Alsén, 1999).
[32] Voir section 6.2 sur la tâche et les conditions de production.

informatisée Brulex[33] est souvent utilisée pour rendre compte de la fréquence des mots étudiés et élicités dans des tests de compréhension et de production (Content, Mousty et Radeau, 1990). Dans le cadre de l'étude de la mise en œuvre de la morphologie écrite par des enfants, il existe des bases de données plus spécialisées, fondées sur un corpus de textes pour enfants : *Novlex* et *Manulex* (Lambert et Chesnet, 2001). Or, dans le cadre de la présente étude, nous sommes confrontés à la problématique du manque de moyens de mesurer la fréquence des mots dans l'input des apprenants en L2. À quoi ressemble cet input ? Comment rendre compte du contexte plutôt restreint de l'input français des apprenants de français au lycée en Suède?

Il sera nécessaire de constater qu'il n'existe pas de base de données qui correspondrait aux besoins de cette étude. En ce qui concerne la fréquence des mots rencontrés par les apprenants L2, avouons-le, nous avons affaire à un input quasiment inconnu. Certes, les manuels de français constituent l'input écrit dominant dans beaucoup de classes. À côté des textes dans les livres de texte et d'exercice qui sont ajustés pour correspondre au niveau linguistique des apprenants, les élèves rencontrent, à un degré varié, des articles, des œuvres littéraires et des textes sur Internet. L'input oral est, dans le cas traditionnel, dominé par les paroles du professeur et celles des camarades de classe, suivi en quantité mineure par des émissions de télé ou de radio, des films et des programmes télévisés en français pour apprenants L2. Même si le cadre traditionnel en ce moment est en train de changer en faveur d'une pédagogie plus centrée sur la communication, il est clair que beaucoup de classes sont toujours marquées par un enseignement plutôt traditionnel dans lequel domine l'input écrit ou un « écrit oralisé ». Ce cadre s'avère certainement assez différent et beaucoup plus restreint que celui d'un enfant francophone apprenant à écrire en français ou celui d'un adolescent au lycée dans un pays francophone (*cf.* le groupe contrôle).

Tout en étant conscients de cette problématique, nous allons, dans la partie empirique de ce travail, essayer de rendre compte de certaines différences de fréquence entre des groupes de mots, tels que :

- les verbes non-thématiques à la 3ème personne du pluriel (*sont, ont, vont, font*) et les verbes irréguliers modaux et thématiques (*prennent, veulent, boivent…*)
- les noms qui s'accordent au pluriel en –s (*voitures*) ou en –x (*bateaux*).

Il est probable que les proportions de fréquence entre ces groupes sont semblables dans les deux cadres L1 et L2, même si leur quantité diffère largement dans les deux situations d'acquisition. Ainsi, la notion de fréquence sera employée avec beaucoup de précaution. Des données accessibles pour le français écrit L1 constitueront le point de référence en ce qui concerne la fréquence. Cela s'avère nécessaire pour pouvoir faire des jugements approximatifs concernant ce qui est régulier ou irrégulier, fréquent ou rare, dans la langue des apprenants.

Dans la partie empirique, nous ferons référence à la base de données *Lexique* pour indiquer les fréquences de certains noms ou formes verbales en français écrit (New, Pallier, Ferrand et Matos, 2001)[34]. Cette base de données informatisée présente plusieurs avantages par rapport à

[33] *Brulex* est une base de données informatisée regroupant les 35 746 entrées lexicales du *Petit Robert* et leur fréquence selon le TLF (le Trésor de la Langue Française). Les fréquences sont estimées sur un corpus de textes littéraires datant de 1919 à 1964 et comprenant 26 millions de mots. « Une limitation notable de Brulex est l'absence de formes fléchies telles que les verbes conjugués ou certaines formes écrites plurielles ou féminines » (New et al. 2001, voir www.lexique.org).
[34] Pour des renseignements supplémentaires sur Lexique 2, voir New *et al*. (2004).

Brulex par exemple. Premièrement, *Lexique* est constamment mise à jour pour pouvoir rendre compte de la fréquence d'usage des mots écrits (et oraux) de la langue française et elle contient un vocabulaire plus riche : 135 000 mots. Ensuite, elle fournit les formes fléchies des mots (formes verbales conjuguées, formes plurielles et féminines des noms et des adjectifs). En dernier lieu, et de grande importance, *Lexique* présente trois types de fréquences :

- La fréquence fondée sur des textes écrits entre 1950 et 2000 et provenant du corpus *Frantext* [35]

- La fréquence basée sur des sous-titrages de films récents. Ce sous-corpus vise à refléter, dans la mesure du possible, l'usage de la langue quotidienne (orale)

- La fréquence fondée sur les pages web françaises indexées par le moteur de recherche *FastSearch*[36]

Cette base de données se montre la plus avantageuse qui soit pour la fréquence des mots du français écrit contemporain (Content, communication personnelle). Dans la partie empirique de cette étude, nous reviendrons à cette base de données lexicale dans la version la plus récente : *Lexique 3*[37].

Dans la discussion sur la fréquence, il est important de signaler que notre étude comporte une limitation majeure dans ce domaine. Le facteur fréquence de rencontre au pluriel n'a pas initialement été pris en compte dans l'élicitation des noms en –s et les verbes réguliers en -nt, ce qui est un manque considérable pour l'étude des noms et des verbes avec un pluriel régulier. Ainsi, nous ne pouvons pas saisir l'effet du facteur fréquence de rencontre au pluriel pour l'acquisition et la production de ce groupe de noms et de verbes. Or, comme il a été mentionné dans la partie théorique, plusieurs études sur le français écrit en L1 ont montré l'importance de ce facteur pour la production des noms dans leur forme au pluriel. Il est fort probable que tous les noms dans le groupe des réguliers ne sont pas produits de la même façon et que certaines formes au pluriel profitent d'un statut individuel dans le lexique mental, vu leur haute fréquence au pluriel. Pour cette raison, nous souhaitons compléter cette analyse avec une étude où la fréquence de rencontre au pluriel a été prise en compte pour les noms et les verbes réguliers.

[35] Voir http://www.inalf.fr
[36] Voir http://www.alltheweb.com
[37] Voir http://www.lexique.org

IV. PARTIE EMPIRIQUE

Comme il a déjà été souligné dans la partie méthodologique, le niveau de français écrit des apprenants participant à cette étude est fort diversifié. Au début de cette partie empirique, nous tournons notre attention vers **les textes** des apprenants de français et vers leurs différences qualitatives et quantitatives en ce qui concerne l'expression du nombre. Considérons en premier lieu les deux images dans la figure IV-1 qui correspondent à l'introduction de la tâche *Un voyage en Italie*. Les extraits de textes ci-dessous illustrent le niveau linguistique croissant en acquisition du français L2 écrit ainsi que le niveau d'un scripteur adolescent en français L1. Avant d'entrer dans les détails, il est important de se souvenir du caractère général des textes et de la façon dont ils se différencient.

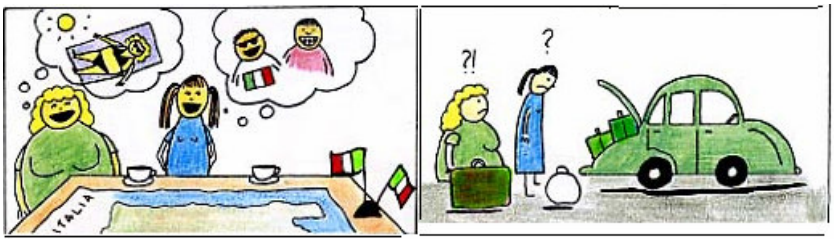

Figure IV-1 : L'introduction de la série d'images *Le voyage en Italie*

Amie, stade 1 :
Karin et sa seur Josefine, Karin a robe vert et Josefin robe bleu. A tableu, deux drapeu, deux tasse de cafe. Karin est une grosse fille et Josefine une jeune fille. Karins sac a provision, les bagages, et un voyager vert. Karin et Josefin aller de l'Italie. Trois voyages, un vert, deux rouge…

Bertil, stade 2 :
C'est deux personne, une fille et sa mère. La fille est grand et elle a une robe blue. Sa mère et petite mais grosse et elle a une robe vert. Elles allent à L'Italie dans ses vacances. La fille pense a les garcons italien et sa mere pense du soleil. Elles sont derière un table avec une map. Elles boite des café. Leur voiture est vert. La voiture est trés petite est la bagage n'est pas fit.

Caroline, stade 3 :
Sophie est la fille de famille. Elle a 18 ans, elle a des cheveux rouges et un très grand bouge! Jaquelin est la maman de famille. Elle a des cheveux blonds et elle porte toujours une robe verte. Jaquelin et Spohie vont aller en Italie cet été. Sophie adore les garcons en Italie. Ils ont des cheveux bruns, des yeux bruns, grands et minces. Ils sont beau, sympatiques et très adorables. Sophie veux en Italie!!! Jaquelin veux seulement être sous le soleil. Et elle veux aussi manger la nourriture celèbre en Italie. Aujourd'hui Sophie et Jaquelin mettent ses valises dans la voiture. La voiture verte est trop petite!! Les valises sont trop grandes! Qu'est-ce que elles font?

Daisy, stade 4 :
Il était une fois 2 femmes qui s'appelaient Sylvie et Simone. Ils avaient travaillé toutes ses vies pour pouvoir faire un voyage en Italie. Sylive, une dame assez grosse avec les cheveux blondes qui aimait se dresser en verte, veulait partir en Italie pour se réposer au soileil à la plage et devenir broncée. Simone, une fille mince avec des cheveux brunes et longues qui aimat le coleur bleu, veulait y aller pour faire la conaissance des beaux mecs italiens. Une belle journée, ils sont parties. Ils vont voyager par la voiture verte de Sylvie, (naturalement). Quand ils étaient en train de mettre ses pinales à la voiture, c'était très dûr parce que ils avaient beaucupr de valises. Mais une heure plus, ils ont laissé la Suède pour aller en Italie par l'autoroute...

Ellen, Groupe cotrôle :
Une mère et sa fille doivent partir en Italie. La mère est plutôt ronde et elle a les cheveux blonds et frisés. Sa fille, elle, est plutôt mince, elle a les cheveux bruns avec des covettes et elle porte une robe bleue. Sa mère porte une robe verte et elle s'imagine en maillot de bain en train de bronzer sur la plage. Sa fille, elle, espère rencontrer des beaux italiens. Au moment de partir, les deux femmes se sont apercuent qu'elles avaient trop de bagages et que le

coffre de la voiture verte était trop petit. En effet elles avaient 4 valises, deux vertes, une verte et marron et une plus petite qui est blanche. Elles ont quand même réussi à tout mettre dans la voiture et elles ont pû partir…

La partie empirique de cette étude mettra l'accent sur le développement de la morphologie du nombre en français L2 écrit. L'analyse rendra compte du nom, du verbe, de l'adjectif et des déterminants et de la façon dont le nombre est exprimé dans les divers éléments de la phrase. En évoquant les divers constituants de la phrase, il sera nécessaire de faire une distinction plus précise en ce qui concerne la signification de la notion d'accord. À notre avis, il existe une différence entre le nom d'un côté, et le déterminant, l'adjectif et le verbe de l'autre, quant à la réalisation du nombre. Dans le cas du nom, il est question d'un accord qui se fait entre l'image réelle du nom, disons sa notion sémantique, et le substantif lui-même. Un seul constituant linguistique est affecté par cette relation. Dans le cas du déterminant, de l'adjectif et du verbe, au contraire, le nombre évoque un accord entre deux constituants de la phrase (dét-N, adj-N et N-V), ce qui le place à un niveau plutôt grammatical. Cette différence cruciale entre le nom et les autres constituants de la phrase pourrait en effet impliquer un emploi de termes différents pour ces deux phénomènes. Il serait possible de parler d'un *marquage nominal en nombre* par rapport à un *accord verbal ou adjectival en nombre*, ce qui indiquerait bien la spécificité des phénomènes morphologiques en question. Nous avons pourtant choisi, dans l'analyse de cette étude, d'employer un terme unique pour l'ensemble des constituants de la phrase : celui d'*accord* en nombre. Ce choix se motive par le fait qu'il semble conforme à la littérature sur le nombre en français L1 écrit où l'on emploie *accord nominal* aussi bien qu'*accord verbal* en nombre[38]. Le choix du terme *accord* dans un sens large, indiquant qu'un constituant s'associe à autre chose (constituant ou idée sémantique), contribue également à la conformité de notre présentation. Pourtant, il se montrera utile de reconsidérer la différenciation des constituants de la phrase dans la discussion des résultats de l'analyse empirique.

Quant à l'accord en nombre des divers constituants de la phrase, Fayol (2003b) souligne le fait que l'acquisition de la morphologie du nombre est caractérisée par une plurivalence de facteurs divers. Il propose les facteurs principaux suivants comme jouant un rôle dans la mise en œuvre de l'accord en nombre à l'écrit pour le français L1:

- le caractère sémantiquement motivé (ou non) de cet accord,
- la fréquence de la marque,
- l'information syntaxique et
- la disponibilité des informations lexicales (règles ou instances).

Les facteurs évoqués par Fayol, ainsi que d'autres facteurs spécifiques pour l'apprenant du français L2, seront discutés dans les chapitres suivants. La manière dont ces facteurs semblent interagir dans la production écrite des apprenants suédois sera évaluée à travers les discussions menées à la fin de chaque chapitre. Par contre l'étude du **développement de l'interlangue** en acquisition du français L2 sera présente à tous les niveaux de l'analyse de l'accord en nombre. En fin de partie empirique nous proposerons un bilan et une ébauche d'itinéraire acquisitionnel de ce domaine morphologique.

[38] Dans le cas de l'italien, par exemple, l'on parle bien *d'accord verbal* bien que le sujet de la phrase ne soit pas explicité.

9. Le nombre nominal

Le but de ce chapitre est dans un premier temps d'obtenir une vue d'ensemble de l'accord nominal en nombre dans la production du français L2 à l'écrit. Nous nous intéressons de savoir comment les apprenants marquent le pluriel sur le nom et à quel moment dans l'acquisition ils arrivent à produire le nombre nominal. Après une bref survol des préliminaires (9.1), la première partie (9.2) présente l'accord en nombre versus l'absence d'accord dans le domaine des noms et rend compte des deux morphèmes –s et –x. Elle met également l'accent sur les différences individuelles dans les différents groupes d'apprenants et le groupe contrôle. Ensuite, dans les deux sections suivantes, les morphèmes –s (9.3) et –x (9.4) seront traités séparément afin de pouvoir mettre en évidence les importantes différences de fréquence, de régularité et de productivité qui caractérisent ces deux morphèmes du pluriel. En fin de chapitre, nous résumerons les observations les plus pertinentes d'un point de vue acquisitionnel et discuterons les facteurs qui semblent influencer la mise en place de l'accord en nombre sur le nom en français L2 écrit.

9.1 Préliminaires

Dans le chapitre 4 sur les caractéristiques du français écrit, nous avons cité plusieurs études qui présentent l'acquisition et la mise en œuvre de l'accord nominal en nombre des enfants francophones apprenant à écrire dans leur langue maternelle. Il s'avère que ces enfants, dans un premier temps, ne font pas l'accord en nombre, même s'ils connaissent la règle qui leur a été enseignée. Ils éprouvent des difficultés de mise en œuvre en temps réel. Il faut une pratique régulière de l'écrit pour automatiser cet accord silencieux. Les performances en compréhension sont donc largement meilleures qu'en production. Il a également été observé que le nombre nominal est exprimé à l'écrit bien plus précocement que le nombre verbal. Le caractère sémantiquement motivé de l'accord nominal se montre très important pour l'accord en nombre, ainsi que la haute fréquence du –s par rapport au –nt et son enseignement précoce dans l'école primaire (voir Totereau, 1998, Totereau *et al*, 1997). Les études sur le français L1 écrit portent toutes sur la mise en œuvre de l'accord en nombre en –s des noms réguliers. À notre connaissance, il n'existe pas d'étude qui traite la mise en œuvre de l'accord en nombre des noms irréguliers en –x dans la production écrite en français.

L'accord en nombre silencieux des noms ne semble pas être un domaine très bien étudié en français L2. À notre connaissance, il n'existe pas d'études sur l'accord en nombre des noms à l'écrit. En français L2 oral, par contre, Granfeldt (2003) a étudié le développement du DP chez des enfants bilingues suédois/français et des apprenants adultes de français L2 et il constate à propos des apprenants adultes du corpus Lund qu'à l'oral « il n'existe pas de raisons de douter d'une présence initiale du trait du nombre » (Granfeldt, 2003 : 203). Il reste pourtant à vérifier si les apprenants savent exprimer ce trait en production écrite.

A partir des travaux sur l'acquisition et la production du nombre nominal en français, nous avons émis, dans le chapitre 6, une hypothèse sur la production de l'accord nominal en nombre. Nous résumons ci-dessous l'hypothèse 2 concernant la production de cet accord :

> **L'hypothèse 2 : le nombre nominal**
> De nombreuses études parlent en faveur d'une acquisition et d'une production précoce du pluriel nominal. Nous nous attendons donc à une production précoce de l'accord nominal en nombre et à une production relativement correcte de la morphologie flexionnelle nominale déjà aux stades initiaux.

Les études préalables ont donc montré que plusieurs facteurs pourraient influencer l'accord nominal en nombre en production écrite. Le tableau 9-1 résume les facteurs inclus dans la production écrite de cet accord en français L2 à l'écrit en montrant quelques différences fondamentales entre les noms réguliers en –s et ceux irréguliers en -x. Notons que les noms irréguliers en –x sont divisés en deux groupes puisqu'ils diffèrent entre eux quant au nombre phonétique et quant à la fréquence d'occurrence au pluriel.

Tableau 9-1 : *Facteurs en action dans le processus morphologique du nombre nominal.*

Groupe de noms	Exemple	Nombre sémantique	Nombre phonétique	Fréquence type au pluriel	Fréquence d'occurrence au pluriel
Régulier (-s)	*voitures*	+	-	+	-
Irrégulier (-x)	*bateaux*	+	-	-	-
Irrégulier (-x)	*yeux*	+	+	-	+

9.2 L'accord nominal en nombre – précocité et différences individuelles

En analysant l'accord en nombre du nom dans une perspective accord versus non-accord, il s'avère que les morphographèmes du nombre se présentent dès le premier stade. Dans un premier temps, ni la différence entre les noms qui marquent le nombre en –s ou en –x, ni la différence éventuelle entre des SN simples ou complexes (avec ou sans adjectifs) ne seront pris en considération. Dans le tableau ci-dessous, la totalité des noms apparaissant dans des contextes au pluriel sera rapportée en occurrences, mots types et pourcentages[39].

Tableau 9-2 : *L'accord nominal en nombre (-s/-x) dans la totalité des contextes au pluriel.*

Stade	Contextes nominaux pluriels	Mots types	Occurrences marquées avec –s/-x	Pourcentage de noms marqués
1	65	33	58	89 %
2	224	89	198	88 %
3	317	99	294	93 %
4	282	93	272	96 %
Contr.	318	100	307	97 %

Conformément à l'hypothèse 2 sur l'acquisition précoce du nombre nominal, il s'avère que le marquage du pluriel nominal est précocement maîtrisé en français écrit L2. Dans la majorité des contextes au pluriel, et cela vaut pour les quatre stades, le nombre est marqué avec –s ou avec –x. Or, vu la différence quant au niveau linguistique général des apprenants, il est malgré tout étonnant que l'évolution dans ce domaine soit si restreinte entre le stade initial et celui avancé. Les apprenants au stade 1, représentant un niveau linguistique élémentaire, caractérisé par une activité morphologique faible, arrivent à marquer le pluriel à près de 90 % des occurrences.

[39] Ce qui nous intéresse est de savoir si les apprenants savent marquer la pluralité au nom dans un contexte au pluriel. De ce point de vue, un accord comme *les bateaux* est aussi « acceptable » que *les bateaux*, ces deux exemples se trouvant en contraste au syntagme *les bateau* où le nom est non-accordé.

La seule occurrence d'un nom marqué avec le morphème verbal du nombre –nt se trouve chez Edvin du groupe contrôle qui écrit : *(elles) mirent donc leurs valisent en trop dans la voiture*. Une telle erreur n'apparaît jamais dans les textes des apprenants suédois. Comme nous allons le voir en ce qui concerne le transfert du –s du pluriel nominal au syntagme verbal (voir section 10.3.1), il s'avère que la limite entre le SN (-s) et le SV (-nt) semble plutôt prononcée dans la production écrite des apprenants L2. Il est rare que le –s du pluriel nominal soit transféré pour marquer le pluriel verbal et inversement, comme nous venons de le constater, que le –nt soit utilisé pour marquer le nombre nominal. Cette observation est pertinente vu les résultats de Totereau *et al*. (1998) qui montrent que les jeunes enfants français confondent les marques du pluriel nominal et verbal (voir section 4.3.4). Le manque de –nt dans la sphère nominale et le nombre minimal de –s dans la sphère verbale pour marquer le pluriel en français L2 pourrait effectivement dépendre du caractère de la tâche (écriture libre – tâche expérimentale). Autrement, nous avons affaire à un phénomène qui est lié à l'acquisition L2.

Quant à l'accord nominal en nombre, il est à noter qu'il existe des différences individuelles à tous les stades acquisitionnels ainsi que dans le groupe contrôle français. Comme l'indique le tableau 9-3 ci-dessous, les différences entre apprenants sont importantes dans tous les stades ainsi que dans le groupe contrôle. Comme le but de cette section est de montrer des tendances globales dans la production écrite des apprenants, les indications de ce tableau sont de nature plutôt générale. Pour des commentaires plus précis et pour des exemples, nous renvoyons aux analyses des sections 9.3 et 9.4. Dans la présente section, le tableau 9-3 indique le nombre d'apprenants par groupe avec zéro, une, deux, trois ou plus que trois omissions par texte, ainsi que la proportion d'apprenants par stade avec un pluriel nominal totalement correct. Les colonnes grises indiquent les écarts à l'intérieur de chaque groupe en pourcentages et types.

Tableau 9-3 : *Différences individuelles des omissions du pluriel nominal dans* Le voyage en Italie.

Stade	**Nombre de contextes**	**Appr. 0 omis.**	**% appr. 0 omis.**	**Appr. 1 omis.**	**Appr. 2-3 omis.**	**Appr. 3 <**	**% correct moyenne (écart)**	**Écart type (=S)**
1 **(n=10)**	65	4	40 %	5	1	-	89 % (50-100 %)	16 %
2 **(n=29)**	224	15	52 %	6	7	1	88 % (50-100 %)	16 %
3 **(n=29)**	317	18	62 %	5	4	2	93 % (55-100 %)	12 %
4 **(n=17)**	282	10	59 %	5	2	-	96 % (75-100 %)	7 %
Contr. **(n=22)**	318	16	73 %	4	1	1	97 % (81-100 %)	5 %

Légende : ***appr. 0 omis***. : Le nombre d'apprenants par stade avec zéro omissions, ***1 omis***. : Le nombre d'apprenants par stade avec une seule omission, ***2-3 omis***. : Le nombre d'apprenants par stade avec deux ou trois omissions, ***3<*** : Le nombre d'apprenants par stade avec plus que trois omissions, ***% correct moyenne (écart intragroupe)*** : La variation de pourcentage correct parmi les apprenants d'un même stade, ***Écart type*** : mesure la variation à l'intérieur de chaque stade.

Il est à souligner que les différences individuelles se présentent pour tous les groupes d'apprenants, ainsi que parmi les scripteurs francophones. Chaque stade contient des apprenants qui n'omettent jamais le –s/-x dans un contexte au pluriel ainsi qu'un nombre

important d'apprenants qui n'omet le –s/-x qu'une seule fois. Bien que l'augmentation soit modeste, il est à noter que la proportion d'apprenants sans omissions augmente avec le stade acquisitionnel. Une différence entre le groupe contrôle et les apprenants de français est visible dans le sens qu'une majorité plus importante des scripteurs français n'omet jamais le nombre nominal. Pourtant, un scripteur francophone avec 5 omissions sur 26 contextes montre que les différences individuelles sont nettement présentes même dans le groupe contrôle. Les apprenants qui font plus que trois omissions par texte sont très rares, mêmes inexistants au stade 1 et au stade 4. En conclusion, il semble impossible de juger le niveau général d'un apprenant en se basant uniquement sur le nombre nominal exprimé sous des conditions de production écrite libre. Les analyses statistiques de la variance confirment cette observation. Il existe un effet statistique significatif plutôt faible ($F[4,102] = 3.289$, $p = 0.14$), qui correspond au fait que le pourcentage de marquage correct augmente avec le niveau linguistique. Pourtant, l'analyse a posteriori ne montre pas de différences significatives entre les stades acquisitionnels.

En ce qui concerne la variation intragroupe, mesurée en pourcentage et en écart type, il ressort du tableau 9-3 que la variation à l'intérieur des stades est importante mais qu'elle diminue vers les stades avancés. Le stade 4 a un écart type semblable au groupe contrôle français. Il est à souligner que ces résultats doivent être interprétés avec précaution vu que le nombre d'occurrences est faible aux stades initiaux. Dans l'ensemble, les observations faites dans cette section parlent en faveur d'une acquisition précoce du marquage du nombre nominal tout en soulignant les différences individuelles présentes à tous les stades ainsi que dans le groupe contrôle.

Pour observer le genre d'omissions présentes dans le corpus ainsi que les facteurs qui influencent le marquage du nombre nominal précoce, nous allons ci-dessous, dans deux sections séparées, traiter les noms qui prennent un pluriel en –s et ceux qui le font en –x. Il est clair que ces deux groupes de noms ont un statut morphologique différent à cause de l'importante dominance du –s, de sa haute fréquence et de sa fiabilité en tant que morphème (Fayol 2003a). Le –x, quant à lui, se présente comme une exception puisqu'il est beaucoup moins fréquent et fiable que le –s au niveau du marquage du pluriel. Pourtant, il est lié à des noms en –eau, -au, -eu et –ou qui, quant à eux, sont des noms plutôt courants dans la langue française. Selon les hypothèses présentées dans le chapitre 6, nous nous attendons à un certain nombre de surrégularisations de la morphologie régulière dans le domaine irrégulier.

9.3 Le morphème –s du nombre nominal

Le –s du pluriel correspond au morphème par excellence dans le syntagme nominal. Une majorité écrasante des noms communs marquent le pluriel avec ce morphème. Selon New (2004), 98 % des pluriels des noms finissent en –s. La terminaison –s est à la fois régulière et productive. Le –s du pluriel nominal dispose d'un rival, la deuxième personne du singulier (*tu parles*) mais, comme le constate New, la fréquence de ce rival est bien moindre.

Dans un premier temps, l'analyse de l'accord en nombre du nom en –s prendra en compte les noms employés dans des phrases nominales simples (dét+nom) et complexes (dét+nom+adj.). D'abord, les tendances de chaque stade seront discutées avant de passer à une analyse d'un certain nombre de cas individuels et des omissions du -s. Il est difficile de se prononcer avec exactitude sur les raisons des omissions soulevées. Or, nous observons parfois des explications possibles à l'omission du –s dans le syntagme nominal en question. Les interprétations des omissions du –s seront discutées à la lumière de la constatation que les apprenants maîtrisent déjà très tôt, comme l'indique le tableau 9-4 ci-dessous, le marquage du

nombre nominal en –s à un niveau de près de 90 % en moyenne pour les stades les moins avancés.

Tableau 9-4 : *Accord nominal en nombre en -s (occurrences, types et pourcentages corrects) dans* Un voyage en Italie.

Stade	Context plur. rég. (occ.)	Occ. appr.	Types stade	Types appr.	Omissions du -s (occ.)	% accord	Écart type (=S)
1 (n=10)	57	5,7	29	2,9	6	89 %	30 %
2 (n=29)	206	7,1	76	2,6	26	87 %	16 %
3 (n=29)	285	9,8	84	2,9	25	91 %	13 %
4 (n=17)	244	14,4	83	4,9	10	96 %	8 %
Contr (n=22)	300	13,6	90	4,1	10	97 %	5 %

Légende : **Context plur. reg. (occ)** : Le nombre de contextes au pluriel où le nom doit être accordé en –s ; **Occ.appr.** : Le nombre d'occurrences par apprenant ; **Types stade** : Le nombre de noms type par stade ; **Types appr.** : Le nombre de noms type par apprenant ; **% accord** : le pourcentage de noms accordés en –s dans un contexte au pluriel.

9.3.1 Stade 1

À ce niveau, les apprenants se servent de 57 noms dans un contexte pluriel où le morphème -s est demandé. Ce chiffre peu élevé s'explique par le fait que les textes sont courts et fragmentaires. Le nombre de mots types (29) à ce stade est peu élevé mais en moyenne il ne diffère pas de celui des stades 2 et 3 et traduit un vocabulaire plutôt limité et répétitif. Il y a beaucoup de détails dans la série d'image qui sont sensés créer un contexte pour le pluriel. Pourtant, les apprenants à ce niveau laissent souvent ces détails de côté. Parmi les 57 noms, 51 sont marqués avec le –s du pluriel : ce qui correspond à 89 %. L'on peut donc dire que, la plupart du temps, les apprenants très peu avancés du français marquent la pluralité au nom, bien qu'ici et là il y ait quelques omissions. Le texte d'Amie illustre ce point :

Stade 1, Amie :

Karin et sa seur Josefine, Karin a robe vert et Josefin robe bleu. A tableu, deux drapeu, deux *tasse de cafe. Karin est une grosse fille et Josefine une jeune fille. Karins sac a provision, les bagages, et un voyager vert. Karin et Josefin aller de l'Italie. Trois voyages, un vert, deux rouge. Quatre fleurs. Quatre bagages, Six cle's. Karin et josefine parler de l'homme, un chambre sil vous plait, - oui, combien? -deux. Karin et Josefine et la chambre, la plage et mer sa extraordinert. trois robes, un bleu, un vert et un lila. AHHH la plage, sa mer et l'hotel, trois fleurs de rouge. Karin et josefin se faire tres fatigue. Se manger, une vin blanch, les escargots, un biff tartare, et mousse au chocolat. Karin et Josefine voix le meny. LA BAR...Karin et josefin boire rouge vin et l'eau, Trois l'hommes, deux parler avec Karin et Josefin. OHh lala, J'etaime J'etaime. Ils parlent la nuit. Ils dansent all nuit, tralala. Un maison de orange, la tonys l'autobus de marron, cinq personnes et un drapeu de l'Italianne.

Le pourcentage élevé du marquage du nombre indique que l'hypothèse 2 concernant la production précoce de ce trait morphologique semble plutôt correcte pour ces apprenants.

Pourtant, l'écart type prononcé (30 %) met en évidence les différences individuelles importantes à ce stade. Nous observons que quatre apprenants au stade 1 n'omettent jamais le –s nominal. Pourtant, la variation du nombre de contextes au pluriel est grande et certains apprenants semblent nettement préférer le singulier. Le seul apprenant à ne jamais marquer le nombre nominal est Andreas qui dans son seul contexte au pluriel omet le –s. La figure 9-1 montre le nombre de contextes et les omissions du –s (entre parenthèses) ainsi que les occurrences non-accordées.

Figure (9-1) : *Stade 1 : Omissions du -s nominal : nombre de contextes au pluriel, omissions (entre parenthèses) et occurrences incorrectes.*

Andreas	1 (1)	quatre semaine
Angela	2 (0)	-
Anne	3 (0)	-
Andrea	4 (0)	-
Asta	5 (1)	deux frere
Amélie	5 (0)	-
Annette	6 (1)	le garçon
Andy	7 (1)	deux ami
Amie	11 (1)	deux tasse de café
Annika	13 (1)	deux femme

Bien que les contextes au pluriel soient rares, il est à souligner qu'il n'y a aucun apprenant au stade 1 qui n'omette le –s nominal plus qu'une fois dans la totalité du texte. Observons également que 5 omissions sur 6 sont précédées d'un numéral. À première vue, l'on pourrait croire que cela indique une façon lexicale de marquer le nombre dans le syntagme nominal. Cependant, en regardant les données de plus près, il s'avère que les apprenants au stade 1 ont aussi 30 occurrences où ils marquent le nombre en –s sur un nom précédé par un numéral, comme dans les exemples suivants : *deux personnes, deux garçons, quatre fleurs*, etc. (pour plus de détails, voir chapitre 12 sur le déterminant).

9.3.2 Stade 2

Parmi les apprenants de ce stade, il y a 206 noms dans un contexte pluriel. Lorsque les textes deviennent plus longs, la proportion de noms dans un contexte pluriel augmente. Pourtant, le nombre de mots types reste restreint. Parmi ces noms, 180 sont marqués pour le pluriel, ce qui correspond à 87 %. L'on peut donc constater que le pourcentage correct du marquage du nombre reste au même niveau qu'au stade précédant. Bien que le –s du pluriel soit marqué à un degré élevé, la figure 9-2 ci-dessous indique qu'on trouve quelques cas d'omission dans près de la moitié des textes.

Figure (9-2) : *Stade 2 : Omissions du -s nominal : nombre de contextes au pluriel, omissions (entre parenthèses) et occurrences incorrectes.*

Bethold	2 (0)	-
Brynolf	2 (0)	-
Beda	4 (0)	-
Benjamin	4 (0)	-
Barbro	4 (0)	-
Bartholomé	4 (1)	des nourriture
Béa	4 (1)	deux garçon

Bengt	5 (0)	-
Barbara	5 (0)	-
Bror	5 (0)	-
Birgit	5 (1)	les voiture
Bruno	5 (3)	les homme, deux homme, les homme
Boel	6 (0)	-
Björn	6 (0)	-
Bertil	6 (3)	des café, les deux garçon*, deux personne
Billy	7 (1)	ses valise*
Bernt	7 (2)	deux hotel, les valise*
Bella	7 (2)	troi jour, deux lit
Bonnie	8 (0)	-
Beata	8 (0)	-
Blenda	9 (0)	-
Bob	9 (0)	-
Bonita	9 (1)	ses vacance
Bernhard	9 (3)	des vin, deux Italien, les Italien
Berit	10 (2)	les vetement, le quatre personne
Bibbi	10 (4)	deux les table de lit, les valise, les valise, les vert valise
Bodil	13 (0)	-
Béatrice	14 (0)	-
Baltsar	20 (2)	des biere, les quatre personne*

Légende : * le même nom apparaît dans le texte correctement conjugué avec –s.

Chez de nombreux apprenants au stade 2, le nombre de contextes au pluriel reste limité. Brynolf et Berthold, par exemple, n'emploient que deux substantifs au pluriel dans leurs textes respectifs alors que Baltsar au même stade en produit 20. Dans l'ensemble, plus que la moitié des apprenants n'omettent jamais le –s. Or, la multitude de niveaux linguistiques impliqués dans l'écriture d'un texte entier rend difficile l'interprétation de la nature exacte des omissions du –s des treize apprenants concernés. Dans un certain nombre de cas, les difficultés auxquelles les apprenants sont affrontées sont interprétables à partir de l'analyse du contexte. Parfois, il semble être question d'un problème de vocabulaire qui brouille l'accord en nombre. Ainsi, il est probable, dans les cas de Bruno, Bernhard et Bibbi, chez lesquels un même nom revient non accordé à plusieurs reprises sans jamais apparaître sous sa forme correcte, qu'il est question d'une difficulté liée à ce lexème spécifique (*homme, Italien, valise*). Par contre, les omissions de Billy (*ses valise*) et de Bonita (*ses vacance*) pourraient être dues aux difficultés spécifiques liées aux articles possessifs déterminant les noms en question. Vu le fait que les possessifs pluriels de façon générale ne sont pas maîtrisés au stade 2 (voir chapitre 12 sur le déterminant), il est possible que les ressources attentionnelles soient surchargées par ses difficultés. Finalement, nous entrevoyons un problème de marquage en nombre des noms composés de plusieurs éléments, comme *deux les* <u>*table*</u> *de lit* de Bibbi, un phénomène qui s'est déjà montré au stade 1 (*deux* <u>*tasse*</u> *de café* d'Amie) et qui revient au stade 3 (*deux* <u>*table*</u> *de la nuit* de Charlotta).

9.3.3 Stade 3

Parmi les 285 occurrences de noms dans un contexte pluriel au stade 3, 260 sont marqués avec le –s du pluriel, ce qui correspond à 91 %. Les taux de réussite étant pratiquement les mêmes, le stade 3 ne se distingue pas du stade 1 et 2 de ce point de vue. Or, les contextes au

pluriel sont plus nombreux et les apprenants avec moins de cinq occurrences au pluriel se font plutôt rares.

Figure (9-3) : *Omissions du -s nominal : contextes au pluriel, omissions (entre parenthèses) et occurrences incorrectes.*

Colette	3 (0)	-
Caesar	4 (0)	-
Calle	4 (1)	des Italienne
Camille	5 (0)	-
Conny	5 (1)	des chose
Carl	6 (0)	-
Carin	7 (1)	trop de sac
Catarina	8 (0)	-
Clotilde	9 (0)	-
Catja	9 (0)	-
Charlotta	9 (2)	des homme*, deux table de la nuit
Cajsa	10 (0)	-
Constantin	10 (0)	-
Carole	10 (1)	les fille*
Cornelia	10 (2)	deux garçon, les homme
Carolina	10 (3)	des voile, deux gaçon, leurs sac
Coralia	11 (0)	-
Carina	11 (0)	-
Carita	11 (0)	-
Cathy	11 (5)	les amie, les amie, les deux amie, les garçon, ses sac*
Claes	12 (0)	-
Chloé	12 (0)	-
Crysmynta	12 (4)	les bagage, les femme*, les homme*, les jour
Cirsten	13 (0)	-
Caroline	13 (0)	-
Cecilia	13 (2)	des arbre, trois fleure
Carola	14 (0)	-
Carla	16 (0)	-
Cassandra	17 (1)	les garçon*

Légende : * le même nom apparaît dans le texte correctement conjugué avec –s.

À un niveau individuel, trois apprenants attirent notre attention à cause de leurs omissions du –s nominal (Carolina, Crysmynta et Cathy). Comme il a déjà été discuté au stade précédent, une apprenante (Cathy) semble en difficulté pour un nom spécifique, **les amie,* ce qui la mène à une erreur d'accord à trois reprises. Il est également intéressant de noter que plusieurs apprenants à ce stade omettent le –s pluriel à un nom qui apparaît correctement marqué plus loin dans le même texte, souvent des noms courants comme *les hommes, les filles, les garçons*, etc. Il est difficile de se prononcer sur la raison exacte de ces omissions.

9.3.4 Stade 4

Un changement a lieu au stade 4 avec 244 contextes au pluriel. Parmi ces noms, 234 sont marqués avec un –s. Le taux de réussite monte jusqu'à 96 %. Nous pouvons donc constater que les apprenants arrivés à ce stade ont un accord en nombre nominal quasi correct et

proche de celui du groupe contrôle (voir plus loin). Ils n'omettent que très rarement le –s au nom dans un contexte du pluriel. Comme les textes sont de plus en plus longs à ce stade avancé, l'on peut constater une augmentation nette des occurrences au pluriel et notamment des noms types par rapport aux stades précédents. La figure 9-4 présente les différences individuelles à l'intérieur du stade 4.

Figure (9-4) : *Omissions du -s nominal : contextes au pluriel, omissions et occurrences incorrectes*

David	7 (1)	les homme*
Diana	8 (0)	-
Daga	9 (1)	tous les jour*
Disa	10 (0)	-
Donna	10 (3)	des music, les deux fille, quelques boisson
Dagny	12 (0)	-
Denise	12 (0)	-
Diddi	13 (1)	les caffé
Daniella	14 (0)	-
Doris	16 (0)	-
Dominique	16 (1)	ses bagage
Daisy	17 (0)	-
Déa	17 (0)	-
Dalia	18 (0)	-
Déborah	19 (2)	beaucoup de truc, beaucoup de truc
Daniel	21 (1)	les soir
Dagmar	24 (0)	-

Légende : * le même nom apparaît dans le texte correctement conjugué avec –s.

Les omissions sont rares à ce stade et à un niveau individuel nous reconnaissons des tendances commentées aux stades précédents : certains noms apparaissent une fois non accordés et une ou plusieurs fois accordés dans le même texte. Cette variation dans la production langagière d'un même apprenant est typique pour l'acquisition L2. Dans un cas nous entrevoyons des problèmes qui relèvent d'une difficulté éventuelle de vocabulaire (*beaucoup de*truc* de Déborah). Ce n'est que Donna qui dévie du perfectionnisme général du stade 4 avec ses trois omissions du -s.

9.3.5 Groupe contrôle

L'accord en nombre très correct au stade 4 peut être mis en relation avec le résultat du groupe contrôle français qui, en écrivant la même tâche, fait l'accord nominal dans 97 % des contextes (290/300). Les deux groupes semblent donc se trouver au même niveau quant à l'accord morphographique du nombre nominal. Il est pourtant à noter que les apprenants suédois du stade 4 ont plus d'occurrences au pluriel et plus de noms types par apprenant que les scripteurs du groupe contrôle.

Figure (9-5) : *Omissions du -s nominal : contextes au pluriel, omissions (entre parenthèses) et occurrences erronées.*

Ernest	4 (0)	-
Eddy	7 (0)	-

Erland	8 (1)	deux charmants jeunes homme
Éric	9 (0)	-
Élodie	9 (0)	-
Egon	9 (1)	beaucoup trop de valise*
Elsa	10 (0)	-
Edvin	11 (0)	-
Edgard	12 (0)	-
Edouard	13 (0)	-
Estelle	13 (0)	-
Étienne	13 (0)	-
Edna	14 (0)	-
Éugène	15 (0)	-
Élise	15 (0)	-
Esther	16 (0)	-
Émile	19 (0)	-
Ellen	19 (0)	-
Émilie	19 (1)	beaucoup de voiture
Ebbe	20 (0)	-
Emma	22 (2)	leur tête, quelques instant*
Eugénie	24 (4)	sans valise[40], les deux amie*, des amie*, leurs maillot

Légende : * le même nom apparaît dans le texte correctement conjugué avec –s.

Les différences individuelles parmi les scripteurs francophones ressemblent à celles du stade 4. La plupart des scripteurs n'omettent pas le –s nominal dans un contexte au pluriel alors qu'une seule personne omet le –s plus souvent que les autres : Eugénie avec 4 omissions. Toutefois, elle produit le plus grand nombre de contextes au pluriel, ce qui rend, dans l'ensemble, ses omissions relativement modestes.

Pour terminer, nous souhaitons mentionner le fait que les noms au pluriel dans les tâches de cette étude ont été élicités à partir de leur caractère régulier (-s) et irrégulier (-x). Comme nous l'avions mentionné dans le chapitre méthodologique, le facteur fréquence de rencontre au pluriel n'a pas été pris en compte initialement pour les noms en –s. Or, comme il a été souligné dans la partie théorique, plusieurs études sur le français écrit L1 ont montré l'importance de ce facteur pour la production des noms dans leur forme au pluriel. Une telle analyse exige cependant un autre type d'étude et une élicitation plus stricte selon des critères de fréquence.

9.3.6 Discussion

En examinant le développement, nous pouvons constater que celui-ci n'est pas très marqué entre les stades 1 à 4. L'accord nominal en nombre est très prononcé dès le début de l'acquisition et déjà au stade 1, cet accord est correct jusqu'à 89 %. Notre hypothèse 2 sur la production précoce du pluriel nominal a ainsi été vérifiée par l'analyse de noms réguliers en –s. L'analyse de la variance confirme cette observation ($F\ [4,102] = 1.145$, $p = .340$) puisqu'elle ne montre pas d'effet significatif entre les stades successifs. La variation individuelle observée dans le corpus semble présente à tous les stades acquisitionnels. Toutefois, quelques observations générales méritent une discussion approfondie.

[40] Le « *sans valise* » est interprété comme une omission du –s selon le contexte où les filles dans la série d'images ont des difficultés à emmener *plusieurs valises*.

Étant donné les connaissances de français peu développées au stade 1, le taux de réussite de l'accord nominal en nombre reste très élevé. Il semble que le caractère inaudible de ce morphème ne joue pas un grand rôle ici. Plusieurs faits peuvent avoir de l'importance pour cette acquisition. Comme il a déjà été remarqué, le nom connaît un grand avantage sémantique par rapport au verbe et à l'adjectif quant à l'accord en nombre (voir Totereau, 1998 ou Fayol, 2003b pour le nombre en français écrit). Le –s du pluriel nominal de l'écrit est porteur d'une différenciation de sens qui a de l'importance pour la compréhension du message. Cette particularité de l'accord nominal en nombre est certainement cruciale en L2 où les marques redondantes, au contraire, se montreront bien plus vulnérables que les marques porteuses d'un contenu conceptuel. Nous reviendrons au facteur sémantique dans les analyses des chapitres suivants. Ensuite, il est à remarquer que les apprenants suédois sont des scripteurs experts dans leur langue maternelle, qui fait la distinction entre un nom singulier/pluriel à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. De plus, l'anglais, qu'ils connaissent tous bien[41], marque la pluralité au nom avec un –s audible. Dans le cas de l'accord nominal en nombre français, il ne s'agit donc pas d'une connaissance complètement nouvelle. Puisque cet accord semble tellement automatisé dès les premiers moments de l'acquisition, l'on pourrait effectivement se demander si le transfert joue un rôle ici. Il semble que ce facteur ne soit pas à ignorer dans le domaine nominal.

Une autre façon de considérer cet accord précoce serait de prendre en compte la structure extrêmement simple du syntagme nominal aux stades initiaux. En résumé, il n'y a pratiquement pas d'adjectifs et l'emploi de déterminants est très restreint. Plus de 50 % des noms dans un contexte pluriel sont déterminés par un numéral qui n'exige pas de marquage morphologique (voir le chapitre 12). Le nom est le seul élément possible à accorder dans ces phrases ou fragments très simples. L'on pourrait croire que ce fait joue un rôle qui facilite l'accord morphologique et, lorsque la phrase nominale devient plus complexe, l'accord nominal en nombre devrait en souffrir. De ce fait, il est intéressant d'examiner, dans le tableau 9-5, l'accord en nombre dans les syntagmes nominaux contenant un ou plusieurs adjectifs.

Tableau 9-5 : *Marquage morphologique du nombre au nom dans un syntagme nominal contenant un ou plusieurs adjectifs.*

Stade	**Adj. antéposé**		**Adj. postposé**	
	Nom marqué		**Nom marqué**	
1	7/8	88 %	3/3	(100 %)
2	18/19	95 %	21/24	88 %
3	17/19	90 %	52/58	90 %
4	39/40	98 %	54/54	100 %
Contr.	80/83	96 %	27/27	100 %

À une exception près, le pourcentage de noms accordés au pluriel se montre aussi élevé dans des syntagmes nominaux plus complexes et pour quelques groupes le pourcentage correct est même encore plus élevé dans un syntagme nominal complexe. Les extraits suivants ont été choisis pour illustrer le fait que, dans une majorité des cas, le –s est marqué malgré la présence d'un adjectif dans le syntagme nominal et indépendamment de la présence ou l'absence du –s sur cet adjectif.

[41] Les apprenants du corpus étudient l'anglais depuis l'âge de neuf ans.

Amie : Trois fleurs de rouge
Bengt: Ici il y a des fleurs rouge et deux bateau.
Barbara : Est Frida pensé a des beau garcons
Caroline: Dans la chambre sont deux lits rouges.
Conny : Dans le bar il rancontre deux garcons italienne
Denise : Caroline pensait de tous les bels hommes italiens

Le –s reste fortement fixé au nom et la présence d'un adjectif ne gêne qu'occasionnellement cette liaison forte. Cette constatation nous conduit à considérer le –s du pluriel comme une marque très puissante de pluralité au nom dès le début de l'acquisition du français L2. Une autre manière de rendre compte du caractère puissant et fiable du –s nominal et de son emploi dans la production écrite serait d'analyser les noms qui prennent un –x au pluriel et le suremploi éventuel du –s dans ce domaine. Pour cette raison, la prochaine section traitera de la production écrite de ce groupe de noms irréguliers.

9.4 Les noms avec un –x au pluriel

Les noms du français écrit se divisent en deux catégories selon leur marquage du nombre en –s ou en –x. Le groupe en –x correspond à un ensemble limité de noms qui se terminent en –au, -eau, -ou et –eu et qui est beaucoup moins fréquent que le groupe qui font leur pluriel en –s[42]. Comme la différence acquisitionnelle et morphologique entre ces deux groupes de noms nous intéresse, un certain nombre de noms en –x ont été élicités dans les tâches écrites. Les noms suivants apparaissent dans les textes des apprenants de notre corpus : *les cheveux, les drapeaux, les chapeaux, les yeux, les cadeaux, les oiseaux, les bateaux, les rideaux, les tableaux, les jeux* et *les adieux.* Or, même si ces noms font partie d'un ensemble qui, en tant que groupe, est beaucoup moins fréquent que le groupe dominant des noms en –s, il est important de souligner que les noms individuels en question sont des noms plutôt courants dans la langue française.

En ce qui concerne l'accord morphologique en nombre, le groupe de noms en –x se montre intéressant étant donné son caractère irrégulier, sensible à la fréquence des items individuels. Pareillement, les noms en –x nous informent du statut morphologique du morphème –s qui, s'il est suremployé, montre sa grande régularité et généralité dans la production des apprenants. D'autres études (voir Marcus *et al.* 1992 ; Lightbown et Spada, 1999 ; Brissaud, 2000) ont montré que dans une situation où il existe plusieurs formes pour marquer la même fonction, surtout dans le domaine verbal, les tendances de suremploi de la forme régulière et fréquente apparaissent à un certain moment de l'acquisition. Il nous intéresse de savoir si de telles surgénéralisations existent dans l'acquisition du français écrit L2. La forte dominance du –s dans la sphère nominale parlerait effectivement en faveur de son suremploi pour les items irréguliers. Le but de cette section est donc d'examiner la production des noms en –x dans un contexte du pluriel afin de pouvoir repérer un suremploi éventuel du –s dans ce domaine.

Selon une approche théorique dualiste ou connexionniste, le caractère irrégulier des noms en -x par rapport à la majorité des noms parlerait en faveur d'une acquisition item par item et un stockage en mémoire d'unités individuelles. Ces deux approches adhèrent à l'idée que la fréquence a un impact puissant pour les items irréguliers dans le sens qu'un item irrégulier et fréquent serait plus accessible en mémoire et, par conséquent, plus facilement et correctement

[42] Rappelons nous que selon New (2004), 98 % des pluriels des adjectifs et des noms finissent en –s (voir 9.2).

produit qu'un item irrégulier et rare (Clahsen, 1999 pour une approche dualiste et Bybee 2001 pour une approche connexionniste).

9.4.1 Subdivision des noms en -x

Il s'avère pourtant que le groupe limité de noms en –x est moins homogène que ne le laisse croire notre subdivision binaire (-s ou –x). Les noms avec un pluriel en -x se distinguent les uns des autres dans plusieurs dimensions, dont les plus importantes sont les deux suivantes :

- Pluriel audible (*animal* - ***animaux***) – pluriel muet (*bateau* – ***bateaux***)
- Pluriel fréquent (*œil* - ***yeux***) – pluriel moins fréquent (*drapeau* - ***drapeaux***)

Pour certains noms en –x, le processus morphologique ressemble beaucoup à celui du –s dans le sens qu'il s'agit de l'ajout d'un suffixe muet à une racine (*un bateau – deux bateaux*). Dans d'autres cas, le –x est lié à un nombre limité de noms fréquents avec un changement de radical qui rend le pluriel audible. Nous nous intéressons à savoir si l'audibilité du pluriel joue un rôle pour les apprenants en L2. Plusieurs études montrent que, de façon générale, les scripteurs francophones semblent sensibles aux clés orales pour l'accord à l'écrit (voir Largy et Fayol, 2001 ; Bourdin *et al*, 2004). Cependant, notre analyse des noms avec un pluriel en –s laisse sous-entendre que le côté silencieux de ce marquage ne gêne pas au même degré les apprenants de français L2. Dans l'analyse des noms en –x, nous aurons la possibilité d'examiner de plus près cette question.

Quant à la fréquence de la forme du pluriel d'un certain nom par rapport à celle au singulier du même item, il est à constater qu'un certains nombre de noms en –x se distinguent des autres dans ce sens que leur forme du pluriel est largement plus fréquente que leur forme au singulier. Les noms en question font partie d'un groupe de noms qui apparaissent le plus souvent en dyade ou en nombre élevé, comme par exemple *les yeux* et *les cheveux* (Tiersma, 1982). Il est probable que la fréquence de rencontre élevée au pluriel influence l'acquisition ainsi que la production de ces mêmes mots dans leur forme du pluriel, comme l'ont d'ailleurs montré Largy et Cousin (2004) pour les noms en –s très fréquents au pluriel. Soulignons finalement que ces deux facteurs, d'audibilité et de fréquence de rencontre au pluriel, coïncident dans un grand nombre de cas.

Les deux dimensions mentionnées ci-dessus donnent lieu à deux hypothèses, émises au chapitre 6, qui seront testés dans l'analyse des mots en –x. Sous forme résumée, nous rappelons ici les hypothèses 6A et 6B à vérifier dans cette section :

> **Hypothèse 6 : La surrégularisation sur le modèle du pluriel régulier**
>
> 6A. Les noms en –x avec un pluriel audible et fréquent (*les yeux, les animaux…*) seront produits de façon plus correcte que les autres noms en –x. Le morphème –s ne doit pas intervenir pour ce groupe de noms.
>
> 6B. Les noms en –x avec une basse fréquence de rencontre au pluriel et un pluriel muet (*les bateaux, les chapeaux…*) seront produits de manière moins correcte. Une surgénéralisation éventuelle du morphème –s dans le domaine des noms irréguliers se présentera de préférence dans ce groupe de noms.

Tout d'abord, il s'avère que l'étude transversale du corpus *Le voyage en Italie* fait preuve d'un nombre d'occurrences de noms en –x trop peu élevé pour nous permettre de tirer des conclusions fiables quant au marquage en nombre de ces noms. Il a ainsi été nécessaire d'élargir l'analyse à la totalité des noms en –x du corpus, donc dans les quatre tâches (voir la

partie méthodologique). Ce matériel plus vaste permet une analyse plus claire des tendances acquisitionnelles. Cette analyse approfondie de l'ensemble des données en –x du corpus permettra également de tester les deux hypothèses émises ci-dessus.

9.4.2 L'apparition du –s régulier dans le domaine irrégulier

Dans le but de détecter l'apparition éventuelle du morphème –s dans le domaine des formes nominales avec un pluriel en –x, nous allons dans un premier temps rendre compte du facteur *audibilité* du pluriel des noms en –x. Il est à noter que ce groupe spécifique de noms se divise en trois sous-catégories :

- Premièrement, le corpus contient un nombre élevé de noms en –x où le pluriel ne se prononce pas. Le morphème –x du pluriel est ajouté à la racine en –eau ou en –eu comme dans les exemples : *un bateau – des bateaux, un tableau – des tableaux, un cheveu – des cheveux*. Pour ce groupe, un suffixe muet est ajouté à une racine. Ce processus morphologique ressemble à celui du –s, tout en étant, bien évidemment, beaucoup moins fréquent. Ce groupe représente une majorité des mots en –x dans le corpus CEFLE (293/396).

- Le nom *un œil* avec son correspondant au pluriel *des yeux* s'oppose au premier sous-groupe muet. Dans son cas, il est question d'un item individuel irrégulier avec une forme nouvelle au pluriel. L'ensemble du mot (avec le –x) indique le pluriel de manière audible.

- Finalement, l'on trouve des noms avec un changement de radical entre le singulier et le pluriel, comme *un animal – des animaux*. Le –x du pluriel reste muet mais sa présence est indirectement indiquée par le changement de radical.

Le tableau 9-6 ci-dessous met en évidence le fait que ces trois groupes méritent une analyse individuelle. En effet, les deux groupes caractérisés par un changement de radical et un pluriel audible (en gris) sont produits de manière très correcte avec -x. S'y opposent de façon prononcée, le groupe de noms avec un pluriel muet, qui présente un nombre non négligeable de noms accordés avec –s au lieu de –x et un taux d'omissions du morphème –x beaucoup plus prononcé que dans les deux autres groupes.

Tableau 9-6 : *Noms pluriels en –x dans le corpus entier selon le facteur « pluriel audible – inaudible » en occurrences*

Stade	MOTS AVEC –X AU PLURIEL 3 groupes différents (occurrences)											
	Pluriel muet bateau > bateaux et d'autres…				**Pluriel audible** œil > yeux				**Pluriel audible** animal > animaux cheval > chevaux			
	Σ	-X	-S	Ø	Σ	-X	-S	Ø	Σ	-X	-S	Ø
1	6	5	-	1	3	3	-	-	3	3	-	-
2	48	22 45 %	15 31 %	11 23 %	11	11	-	-	12	11	1	-
3	87	60 69 %	21 24 %	6 7 %	14	14	-	-	9	9	-	-
4	94	86 91 %	8 9 %	-	15	15	-	-	6	6	-	-
C	58	56 97 %	-	2	19	19	-	-	11	11	-	-
TOT.	293	229	44	20	62	62	-	-	41	40	1	-

Légende : **Σ** : nombre total de noms dans ce groupe, **-X** : nom accordé avec –x au pluriel, **-S** : nom sur lequel le –s d pluriel est utilisé à la place du -x, **Ø** : omission du marquage du pluriel, **en gris** : noms avec pluriel audible en –x.

Tout d'abord, il ressort clairement que le groupe muet est marqué en nombre de façon plus erronée que les deux autres groupes. Au stade 1 les occurrences sont très peu nombreuses mais au stade 2 le taux de réussite se trouve à 45 % pour remonter à 69 % au stade 3 et à 91 % au stade 4. Le groupe contrôle marque le nombre de ce groupe de noms de façon correcte à 97 %.

Comme l'indique le tableau 9-6, il existe pour les noms avec un pluriel en -x muet une tendance à employer le –s à la place du –x. Pour le corpus entier, il n'existe pas de –s à la place du –x au stade 1 alors que ce suremploi est présent au stades 2 et 3 avec 31 % et 24 % respectivement. Il en reste des traces même au stade 4 (9 %) tandis que ce suremploi du –s n'apparaît pas chez les scripteurs du groupe contrôle. Cette tendance ne se présente pas chez la totalité des apprenants des stades en question. Six apprenants au stade 2 et huit apprenants au stade 3 sont concernés par ce marquage déviant du nombre selon le modèle régulier. Toutefois nous sommes de l'avis que les occurrences avec -s sont trop nombreuses pour ne pas être commentées et décrites comme un phénomène lié aux stades intermédiaires d'acquisition. Les exemples suivants sont sensés donner une idée de la volonté de ces apprenants de marquer le nombre tout en traitant ces noms comme des items réguliers.

Figure (9-6) : *Exemples du suremploi du –s dans le domaine des noms en -x*

Beata : Leurs bateaus sont noir.
Blenda : Mais les copains de l'homme sont les oiseaus.

Carina : J'ai acheté des cadeaus pour mes amies
Conny : Il y a des bateaus dans la mer.

Chez certains apprenants avec un emploi très riche de noms en –x, cette tendance se voit clairement sur un nombre élevé d'occurrences et parfois même à travers plusieurs tâches. Tel est le cas de Bodil, Cecilia et Claes. Pour d'autres apprenants, au contraire, le nombre d'occurrences avec –s est restreint et il est plus difficile de se prononcer avec sûreté sur la consistance de ce phénomène.

Figure (9-7) : *Exemples de suremploi du –s chez trois apprenants aux stades 2 et 3.*

Bodil (stade 2)	**Cecilia (stade 3)**	**Claes (stade 3)**
les chapeaus (VI)	deux oiseaus (HI)	des oiseaus (HI)
Les chapeaus (VI)	les oiseaus (HI)	des oiseaus (HI)
deux oiseaus (HI)	les oiseaus (HI)	les oiseaus (HI)
ses deux oiseaus (HI)	des chapeaus (HI)	des chapeaus (HI)
les oiseaus (HI)	deux oiseaus (HI)	des bateaus de voile (VI)
ses oiseaus (HI)	les oiseaus (HI)	
ses oiseaus (HI)	les oiseaus (HI)	

Légende : Tâches VI : *Le voyage en Italie*, HI : *L'homme sur l'île*

Cette manière non-normative de marquer le nombre peut être considérée comme un suremploi de la morphologie régulière. Pour l'instant nous nous contentons de constater que cette surgénéralisation du –s au détriment du –x apparaît uniquement pour les noms avec un pluriel muet et chez un nombre limité d'apprenants. Il est pourtant possible que ce phénomène puisse se montrer plus important dans un test de caractère expérimental où les apprenants ont moins de temps à leur disposition dans la production écrite. Il est dans notre intention de tester cette hypothèse dans une étude ultérieure.

Une autre tendance en ce qui concerne les noms avec un pluriel en –x muet semble être que le taux d'omission du –x est plutôt élevé, surtout par rapport aux noms avec un pluriel audible qui n'en contiennent pas du tout. Au stade 2, le taux d'omission monte jusqu'à 23 % alors qu'il baisse largement au stade 3 (6 %) pour totalement disparaître au stade 4. Ce chiffre s'avère élevé par rapport aux noms en –s où les omissions tournent autour de 10 %. Comme le montrent les exemples suivants, un quart des apprenants sont responsables des omissions au stade 2 à savoir 7 apprenants, et un petit groupe d'apprenants au stade 3 à savoir 4 apprenants.

Figure (9-8) : *Omissions du pluriel parmi les noms en –x aux stades 2 et 3.*

Stade 2		**Stade 3**	
Bengt :	deux bateau (VI)	Carina :	des chapeau (VI)
Bodil :	les drapeu (VI)	Catarina :	chauseau (cf. cheveux) (VI)
Blenda :	les oiseau (HI)	Carin :	deux oiseau (HI)
Bernhard :	deux oiseau (HI)		les oiseau (HI)
	les oiseau (HI)		les chapeau (HI)
	les oiseau (HI)	Cathy :	les oiseau (HI)
	tes oiseau (HI)		
Beata :	deux oiseau (HI)		
	des oiseau (HI)		
Barbara :	ses bateau (HI)		
Bernt :	les oiseau (HI)		

Légende : Tâches VI : *Le voyage en Italie*, HI : *L'homme sur l'île*.

À partir des observations mentionnées ci-dessus, il serait possible de tirer la conclusion que c'est le caractère muet du nombre qui est à l'origine des difficultés observables pour les noms en –x avec un pluriel inaudible. Toutefois, en creusant plus profondément dans les données, on peut constater qu'il existe d'autres différences entre les noms en –x qui ne sont pas dues au facteur d'audibilité. Une vérification de la fréquence de rencontre au pluriel, à l'aide de la base de données *Lexique 3*, a été effectuée sur les noms en –x du corpus pour essayer de mettre en évidence le rôle de la fréquence d'occurrence des items en question. Comme il a déjà été discuté au chapitre 8, la présomption que nous faisons est celle que la fréquence de rencontre des apprenants de français en Suède est reflétée seulement de façon relative dans la base de données *Lexique*, la seule chose qui nous intéresse étant la relation entre forme au singulier et au pluriel d'un même mot. Les résultats se présentent comme suit :

Tableau 9-7 : *Comparaison de la fréquence des formes au singulier versus pluriel pour les noms :* adieu, bateau, cadeau, chapeau, cheveu, drapeau, jeu, oiseau, rideau et tableau.

Nom	**LEXIQUE3 Freqfilms**	**LEXIQUE3 Freqlivres**	**Dominance d'après Lexique**	**Corpus[43] CEFLE cont.plur.**	**Omissions du nombre**	**Suremploi du -s**
Adieu	28	28	Singulier			
Adieux	6	11		1	-	-
Bateau	97	61	Singulier			
Bateaux	16	21		22	2	6
Cadeau	83	33	Singulier			
Cadeaux	23	18		4	-	1
Chapeau	42	73	Singulier			
Chapeaux	5	15		20	2	9
Cheveu	5	8	**Pluriel**			
Cheveux	98	263		108	-	-
Drapeau	14	23	Singulier			
Drapeaux	3	14		7	1	2
Jeu	145	131	Singulier			
Jeux	32	43		8	-	-
Oiseau	40	48	Sing/Plur ?			
Oiseaux	28	65		100	11	24
Rideau	8	44	Singulier			
Rideaux	8	38		1	-	-
Tableau	28	58	Singulier			
Tableaux	9	32		2	-	-

Légende : **Lexiquefilms :** nombre d'occurrences trouvées par million de mots sur le corpus films; **Lexiquelivres**: nombre d'occurrences trouvées par million de mots sur la base textuelle Frantext[44] ; **Corpus CEFLE, Cont.plur.** : nombre de contextes au pluriel dans les textes des apprenants du corpus.

[43] Les mots en –x ont été élicités dans leur forme au pluriel, ce qui rend la forme au singulier extrêmement rare dans le corpus. Ce fait ne correspond pas à l'input des apprenants en ce qui concerne ce groupe de noms.
[44] Pour plus de détails, voir http://atilf.atilf.fr/frantext.htm

En comparant le tableau 9-7 ci-dessus avec les données des noms en –x de notre corpus, l'on pourrait soupçonner que la fréquence des mots de ce groupe n'est pas sans importance dans le processus d'acquisition en français L2. Les noms apparaissant avec un –s au lieu d'un –x dans le corpus sont les suivants : *bateaus (5), chapeaus (9), cadeaus (1), drapeaus (2)* et *oiseaus (24)*[45] [46]. Les noms en –x muet sur lesquels le morphème –s n'apparaît jamais sont les suivants : *cheveux, jeux, tableaux rideaux* et *adieux*. Les quatre derniers noms étant très peu fréquents dans le corpus, ils n'invitent pas à une analyse approfondie. Mais comment se fait-il que le nom *cheveux* soit toujours produit de façon correcte, sans suremploi du –s ? Le tableau ci-dessus présente une réponse convenable à cette question puisque, pour les noms *bateau, cadeau, chapeau, drapeau* et *oiseau* (un peu moins) le singulier est la forme la plus fréquente alors que pour *cheveux*, la forme du pluriel domine largement par rapport à celle au singulier. Si les fréquences présentées dans le tableau 9-7 correspondent à la réalité de l'input des apprenants, les résultats qui ressortent de notre corpus montrent qu'une forme le plus souvent rencontrée au pluriel, est produit de façon plus correcte au pluriel qu'un nom qui est le plus fréquemment rencontré et produit au singulier. Ainsi, le nom *cheveux* pourrait être considéré comme un nom avec plusieurs points communs avec le nom *yeux* qui, outre le fait d'être un pluriel audible, correspond à un nom très fréquent au pluriel.

Pour conclure, les résultats de cette section confirment l'hypothèse 6B en montrant qu'un contexte propice à la surrégularisation du morphème –s dans le domaine irrégulier est celui d'un nom en –x où la forme au singulier domine celle au pluriel et où le pluriel reste muet, sans changement de radical.

9.4.3 Les noms qui résistent au morphème -s

Les tendances relevées pour les noms avec un pluriel en –x muet et peu fréquent se trouvent en contraste prononcé aux noms avec une forme audible. Selon le tableau 9-6 de la section précédente, à une exception près, l'ensemble des noms en –x avec un pluriel audible sont produits de façon correcte, sans omissions et sans sur-utilisation du –s pour marquer le pluriel. Or, comme le montrera cette section, les formes avec un pluriel audible correspondent dans la majorité des cas à des noms avec une fréquence de rencontre élevé au pluriel. Les deux exemples le plus souvent rencontrés dans notre corpus sont *yeux* et *animaux*. Le nom *chevaux* est rarement employé par les apprenants. Le tableau 9-8 ci-dessous rend compte de la relation entre la fréquence de rencontre au singulier versus pluriel pour ce groupe de noms selon *Lexique 3*.

[45] Une fois apparaît le nom *piseaus* employé comme synonyme du nom *oiseaux*. Nous soupçonnons qu'il est question du nom *pigeon* qui a été mal orthographié. Ce mot a été exclu des analyses.

[46] Un autre facteur qui pourrait effectivement avoir une influence est le fait que les autres transcriptions du phonème [o] marquent le pluriel avec un – s, comme dans les exemples *escargots, landaus, Renaults*, etc. Pour l'instant, nous laisserons cette possible influence de côté.

Tableau 9-8 : *Comparaison de la fréquence des formes au singulier versus pluriel pour les noms :* animal, cheval et oeil[47].

Nom	LEXIQUE3 Freqfilms	LEXIQUE3 Freqlivres	Dominance d'après Lexique3	Corpus CEFLE (occ.)	Suremploi de -s
Animal	31	47	**Sing/plur ?**		
Animaux	38	35		36	-
Cheval	77	110	singulier		
Chevaux	40	69		5	1
Oeil	101	278			
Yeux	242	956	**pluriel**	61	-

Légende : **Lexiquefilms :** nombre d'occurrences trouvées par million de mots selon le sous-corpus films; **Lexiquelivres** : nombre d'occurrences trouvées par million de mots sur la base textuelle Frantext[48] ; **Corpus CEFLE (occ.)** : nombre d'occurrences de ce mot dans le corpus CEFLE.

Dans le cas de *yeux*, la forme au pluriel est bien plus fréquente que celle au singulier. Soulignons également que, selon *Lexique 3*, *yeux* semble être un nom très fréquent par rapport aux autres noms au pluriel. En ce qui concerne *animaux*, ce nom semble assez fréquent au pluriel mais la différence par rapport au singulier ne est pas grande. Selon notre hypothèse 6A, les noms en –x avec une forme au pluriel audible et fréquente ne constitueraient pas un contexte propice à l'apparition du morphème –s à la place du –x. Cette hypothèse est vérifiée au moins dans le cas de *yeux*. Les noms *yeux* et *animaux* sont caractérisés par une production correcte du nombre nominal de la part de tous les apprenants ainsi que le groupe contrôle. En aucun stade acquisitionnel, il existe des omissions du –x pour ces groupes de noms et, une seule fois, un nom de ce groupe est infléchi avec le morphème –s. Nous reprenons ainsi le tableau 9-6 de la section précédente (9.4.2) en tenant compte de la notion de fréquence de rencontre au pluriel.

Tableau 9-9 : *Noms au pluriel en –x dans le corpus entier selon les facteurs « pluriel muet – audible » et « pluriel fréquent – peu fréquent » : occurrences.*

MOTS AVEC –X AU PLURIEL
4 groupes différents selon la fréquence de leur forme au pluriel (occurrences)

Stade	Groupe 1, Muet, basse fréq. bateau > bateaux, etc.				Groupe 2, Muet, fréquent cheveu > cheveux				Groupe 3 Audible, fréq. oeil > yeux				Groupe 4 Audible, fréq. (?) animal > animaux			
	Σ	-x	-s	Ø	Σ	-x	-s	Ø	Σ	-x	-s	Ø	Σ	-x	-s	Ø
1	2	1	-	1		4	-	-	3	3	-	-	3	3	-	-
2	34	9	14	11		14	-	-	11	11	-	-	12	11	1	-
3	61	35	21	5		25	-	1	14	14	-	-	9	9	-	-
4	55	47	8	-		39	-	-	15	15	-	-	6	6	-	-
Contr.	31	29	-	2		26	-	-	19	19	-	-	11	11	-	-
Total	183	121	43	19		108	-	1	62	62	-	-	41	40	1	-

Légende : **Σ** = nombre total de noms dans ce groupe, **-X** = mot accordé avec –x au pluriel, **-S** = nom sur lequel le –s d pluriel est utilisé à la place du -x, **Ø** = omission du marquage du pluriel, **colonne grise** = basse fréquence au pluriel.

[47] La base de données lexicales *Lexique3* est accessible sur www.lexique.org
[48] Pour plus de détails, voir http://atilf.atilf.fr/frantext.htm

Les données des noms en –x fréquents semblent indiquer que ces noms correspondent à des instances individuelles récupérées dans leur ensemble du lexique mental. Le processus de récupération d'instances fréquentes semble peu vulnérable. Il est probable que la haute fréquence au pluriel par rapport au singulier les protègent d'une régularisation sur le modèle des noms en –s. Tiersma (1982) plaide également en faveur d'une autonomie des formes au pluriel qui sont plus fréquentes que le même mot au singulier. Bybee (1985) confirme que les rares formes d'un pluriel nominal irrégulier dans le système nominal de l'anglais font partie d'un groupe sémantique dans lequel les formes au pluriel sont très fréquentes (cf. *men, women, children, feet*). Leur haute fréquence les protège justement d'une régularisation basée sur la forme au singulier.

9.4.4 Développement non linéaire

Dans cette section, le développement observable en ce qui concerne la production écrite des noms en –x entre les stades 1, 2, 3 et 4 sera illustré de façon plus précise. Sous la section 9.4.2, il a été possible d'entrevoir un changement qualitatif au cours du processus d'acquisition. Il a été observé que pour le groupe en –x muet et peu fréquent, le nombre est marqué de façon plus erronée que pour les autres groupes en -x. La baisse du taux de réussite du pluriel de ces noms aux stades intermédiaires est illustrée dans le diagramme 9-6 ci-dessous.

En observant ce diagramme, il est important de souligner que notre étude transversale connaît des limites qui sont essentiellement dues aux données restreintes des stades initiaux (peu d'occurrences) et aux différences individuelles présentes à tous les stades acquisitionnels. Comme il a été mentionné auparavant, tous les apprenants aux stades 2 et 3 ne font pas preuve de sur-généralisations. Le fait de parler d'un trait typique pour ces stades pourrait paraître contradictoire. Certes, nous sommes conscients du fait qu'il faut se prononcer avec précaution, compte tenu des limites du corpus. Cependant, il est important, dans cette étude exploratrice, d'essayer de décrire des observations sous-jacentes dans un vaste matériel et émettre de nouvelles hypothèses concernant la morphologie de l'écrit qui, dans l'avenir, pourront être vérifiées ou rejetées dans un autre type d'étude. Il est dans notre intention de lier le suremploi du morphème régulier du nombre nominal à une même tendance de simplification de la relation forme-fonction observée pour le morphème régulier du nombre verbal en –nt (voir section 10.3.1.2). Ensemble, ces deux phénomènes pourront signaler une spécificité de l'interlangue en changement.

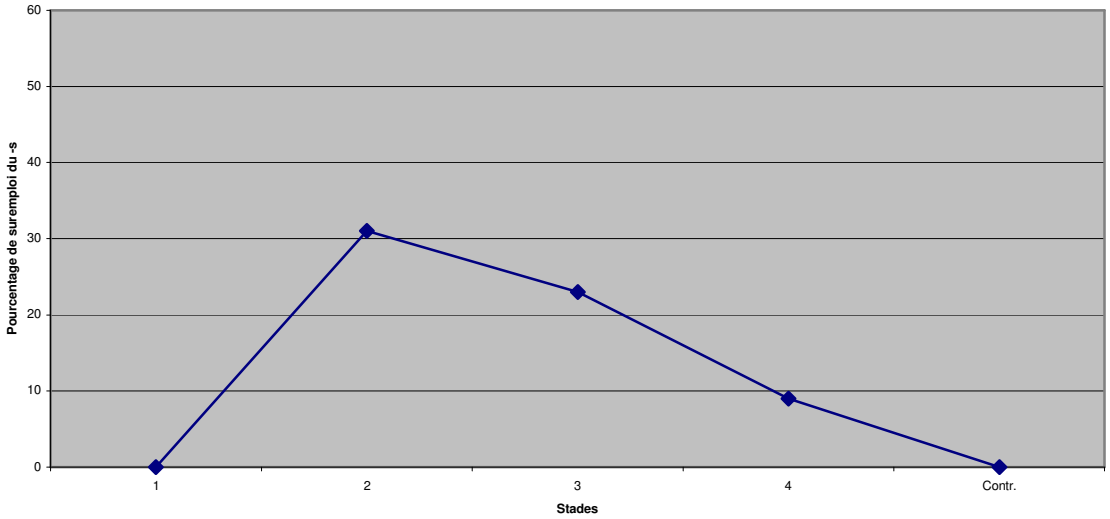

Figure 9-6 : Le suremploi du -s dans le domaine des noms en -x muets et peu fréquents

Tout en présentant nos réservations pour les occurrences limitées au stade 1 (6), il est à observer que le développement du marquage du nombre en –x de notre corpus ressemble effectivement à une courbe en U (inversée) qui pourrait correspondre à un changement dans le système linguistique des apprenants. La courbe en U est un phénomène bien connu en acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère, dans des corpus longitudinaux (voir Marcus *et al*, 1992 ou Brissaud, 2000 pour une discussion de ce phénomène).

En ce qui concerne la production écrite en français des apprenants suédois, les formes relativement correctes en –x au stade 1 pourraient ainsi être considérées comme des formes non-analysées, gardées en mémoire en tant qu'unités. Lorsqu'il y a une baisse de performance, au stade 2 et 3, soit les apprenants seraient très sensibles aux régularités qu'ils sur-utiliseraient en tant que règles, soit la haute fréquence de certains morphèmes pousseraient les apprenants à faire des associations trop générales. Le taux de réussite très élevé au stade 4 parlerait en faveur d'un système morphologique en place pour ces apprenants avancés. Nous allons revenir à cette discussion sur la simplification de la forme pour exprimer une même fonction dans le chapitre 10.

9.4.5 Conclusion et discussion des noms en -x

Cette section a voulu présenter la production du pluriel nominal irrégulier en –x chez les apprenants suédophones de français. Notre étude des noms en –x a mis en évidence le fait que ce groupe de noms présente des différences par rapport aux noms en –s ainsi qu'un développement moins homogène et régulier. Il est probable que l'acquisition de cette morphologie irrégulière porte le caractère d'unités individuelles gardées en mémoire de façon individuelle. Toutefois, l'analyse a mis en évidence le fait que tous les noms en –x ne sont pas produits de la même manière. Il semble que le facteur haute fréquence de rencontre au pluriel facilite le marquage en –x. Le nom *les yeux,* qui est produit de façon extrêmement correcte dans le corpus, profite à la fois d'un pluriel audible et une très haute fréquence de rencontre au pluriel. L'étude du nom *cheveux*, au contraire, met en évidence qu'un nom en –x avec un pluriel muet qui, lui aussi, est très fréquent dans sa forme du pluriel, est produit sans erreur dans le corpus. Il semble donc que le facteur fréquence l'emporte sur le facteur audibilité. Il faut en conclure que notre hypothèse 6A a partiellement été vérifiée dans le sens que l'analyse montre l'impact de la fréquence des items en question pour le nombre alors qu'elle met en évidence que le facteur audibilité semble jouer un rôle mineur. Ce résultat est intéressant notamment dans le sens où il met en question le taux de réussite très élevé des noms en –s des premiers stades. Il est possible que le facteur fréquence de rencontre joue un rôle dans l'acquisition et la production de ces noms avec un pluriel régulier en –s et qu'il existe des unités fréquentes, gardées en mémoire dans leur totalité, même parmi les noms en –s (voir Largy et Cousin, 2004 ; Largy, Fayol et Cousin, 2004). Cette hypothèse mérite d'être étudié dans une étude ultérieure sur le français écrit L2.

Pour les noms avec un pluriel en –x muet et peu fréquent (*bateaux, oiseaux, cadeaux, chapeaux…*), il a été observé qu'ils souffrent d'un taux d'omissions et de surgénéralisations du morphème –s assez importants aux stades intermédiaires (2 et 3). Ce résultat correspond à la vérification de l'hypothèse 6B. Cependant, dans la lignée de ce qui a été observé pour les noms en –s et les noms en –x fréquents, nous soupçonnons que le facteur fréquence joue un rôle plus important que le facteur muet/audible. Or, l'analyse a également montré que le phénomène de surrégularisation n'est pas caractéristique pour tous les apprenants des stades en question. En comparant la production des noms en –x muet des stades 1 à 4 dans une perspective de développement, il a été observé que celui-ci ressemble à une courbe en U. Or,

vu le trop petit nombre d'occurrences aux stades initiaux, il est clair que ce résultat doit être étudié de manière plus exhaustive dans l'avenir.

Dans le débat actuel sur l'acquisition de la morphologie, il est intéressant de mettre en relation la morphologie régulière et irrégulière, comme le font deux grands courants théoriques dans ce domaine : le dualisme et le connexionnisme. Les deux écoles arrivent à rendre compte des résultats de notre étude sur le pluriel nominal irrégulier en –x puisque leur raisonnement se ressemble en ce qui concerne les formes irrégulières. Selon une approche connexionniste, le système morphologique entier est acquis et produit selon la fréquence des mots dans leurs différentes formes fléchies. Ainsi, *les yeux* et *les cheveux* sont produits de manière correcte parce qu'ils sont des noms très fréquents au pluriel, porteurs de très fortes connexions et facilement accessibles en mémoire. *Bateaux, chapeaux*, *oiseaux* et *cadeaux*, au contraire, sont plus difficiles à produire tout simplement parce qu'ils sont beaucoup moins fréquents au pluriel, leurs connexions étant faibles, voire inexistantes, et les mots difficilement accessibles en mémoire. Le problème acquisitionnel des mots qui font le pluriel en –x semble être celui d'un schéma trop faible à cause d'une fréquence type trop basse. Le –s, au contraire, correspondrait, selon cette approche, à un schéma très fort et général qui est même associé aux mots irréguliers.

> All types of morphological patterns can be acquired by the same process – the storage of items, the creation of connections among them, and the formation of patterns that range over sets of connections. The differences among them are due largely to the number of distinct lexical items involved – a big class is more productive and forms a stronger schema than a small class (Bybee, 1991: 87).

En ce qui concerne la morphologie irrégulière, l'école dualiste plaide également en faveur de l'importance de la fréquence des items en question. La récupération d'instances mémorisées se fait plus facilement pour des mots fréquents. La procédure psychologique des mots irréguliers s'oppose par conséquent à celle des mots fléchis selon la morphologie régulière qui, quant à elle, est gouvernée par l'application de règles morphologiques. Les règles s'appliquent à tout mot indépendamment de sa fréquence. La courbe en U, attestée dans notre corpus, correspondrait selon l'école dualiste au fait que certains mots ne sont pas reconnus comme étant irréguliers, ce qui fait qu'ils sont soumis au processus combinatoire des mots réguliers. Ce phénomène est typique pour les stades intermédiaires d'acquisition où les apprenants ont découvert la règle.

Un certain nombre de données, jusqu'ici laissées sans commentaires, plaident également en faveur d'une relative autonomie des formes fléchies au pluriel en –x. La présence du –x dans plusieurs contextes au singulier aux stades 2 et 3 (il n'y a pas de tels contextes au stade 1) pourraient indiquer la présence d'unités entières récupérées sous des circonstances inappropriées:

Figure (9-9) : Exemples de formes en -x dans un contexte au singulier :

Bibbi : la chambre a deux lits, une tableux avec un soleil, un grand fenetre…
Bernt : Á droit pour l´homme il y a un trés petite mais trés jolie bateaux.
Crysmynta : Il prende son petite bateux blanc, qui est noir maintenant….
Carina : Il y une petite bateaux blanche deriere l'île.
Carola : Elles ont des vêtements bleus et vertes comme le milieux…

Il est évident que le –x dans ces extraits de texte ne correspond pas à un morphème qui marque le pluriel. De même, il est possible de vérifier l'input visible pour la plupart de ces exemples. Dans les séries d'images en question, il n'y a qu'un tableau et un bateau, ce qui exclue une interprétation selon laquelle l'apprenant aurait passé de la forme du pluriel vers celle du singulier sans enlever le –x (voir la discussion méthodologique, chapitre 7).

Selon Tiersma (1982) il existe un autre facteur qui montre l'existence d'unités indépendantes au pluriel : « les pluriels doubles » (en anglais *double plurals*) où un morphème est ajouté à une forme déjà mise au pluriel. Les pluriels doubles constituent ainsi une preuve pour le manque d'analyse (*underanalysis*) de la racine au pluriel : « The form is learned and stored as a monomorphemic, autonomuous item. It is not analysed as containing the plural morpheme, or else another plural morpheme could not be added to it" (Bybee, 1985: 76; voir aussi Tiersma, 1982: 837, *Underanalysis and double plurals*). Dans notre corpus, il existe deux exemples où le pluriel est marqué deux fois ; le suffixe est ainsi ajouté à une racine non-analysée:

Figure (9-10) : *Exemples de pluriels doubles*

Cia : Les <u>cahpeauxs</u> est noir.
Charlotta : […] ils aiment Italie et la plage avec *des bateuxes*...

Dans ces exemples, on a l'impression que le –x fait partie des expressions toutes faites ou des unités individuelles. De telles occurrences n'existent pas au stade 4 du corpus ou parmi les scripteurs francophones.

9.5 Conclusion : le nombre nominal

L'analyse du pluriel nominal a mis l'accent sur deux groupes de noms spécifiques : ceux qui font un pluriel en –s et ceux qui le font en –x. Ces deux groupes correspondent à des modes de morphologisation régulier et irrégulier, le premier beaucoup plus fréquent que le second. Bien que les deux morphèmes –s et –x soient présents dans la production écrite des apprenants pour marquer le pluriel, leur statut s'avère très différent. En premier lieu, il a été notre but de vérifier l'hypothèse 2, résumée ci-dessous :

> **L'hypothèse 2 : le nombre nominal**
> De nombreuses études parlent en faveur d'une acquisition et d'une production précoce du pluriel nominal. Nous nous attendons donc à une acquisition précoce de l'accord nominal en nombre et une production relativement correcte de la morphologie flexionnelle nominale déjà aux stades initiaux.

L'analyse a mis en évidence que le –s est produit très tôt (90 % au stade 1) et que les apprenants les plus avancés du corpus se retrouvent au même niveau que les scripteurs français du groupe contrôle. Ce résultat correspond à la vérification de notre hypothèse 2 sur la production précoce du nombre nominal. Même si le développement est peu prononcé entre les stades 1 et 4, il a été observé qu'il est linéaire. Il a été constaté qu'une certaine variation individuelle se présente à l'intérieur de chaque stade et dans le groupe contrôle français.

L'analyse détaillée des noms en –x a contribué à valider le statut privilégié du morphème –s dans le syntagme nominal. La grande fiabilité du morphème –s se manifeste par la façon dont une partie des apprenants aux stades intermédiaires le suremploie pour des noms irréguliers. Nous avons voulu tester les deux hypothèses 6A et 6B rappelées ci-dessous :

Hypothèse 6 : La surrégularisation sur le modèle du pluriel régulier

6A. Les noms en –x avec un pluriel audible et fréquent (*les yeux, les animaux…*) seront produits de façon plus correcte que les autres noms en –x. Le morphème –s ne doit pas intervenir pour ce groupe de noms.

6B. Les noms en –x avec une basse fréquence de rencontre au pluriel et un pluriel muet (*les bateaux, les chapeaux…*) seront produits de manière moins correcte. Une surgénéralisation éventuelle du morphème –s dans le domaine des noms irréguliers se présentera de préférence dans ce groupe de noms.

L'étude de trois catégories de noms en –x a montré que le morphème –s est suremployé pour des noms irréguliers peu fréquents. Ces noms sont produits de façon beaucoup moins correcte que les autres noms. Que leur pluriel soit audible ou non, les noms en –x avec une haute fréquence de rencontre au pluriel (*cheveux, yeux, animaux*) semblent profiter d'un statut individuel. Leur haute fréquence les protège d'une régularisation sur le modèle des noms réguliers. Ainsi, les hypothèses 6A et 6B ont été vérifiées en ce qui concerne l'importance du facteur fréquence de rencontre de la forme au pluriel. À propos du facteur audibilité du nombre pour ce groupe de noms, les données ne parlent pas en faveur d'une grande influence de ce facteur en ce qui concerne les apprenants en français L2. Malgré un nombre limité d'occurrences aux stades initiaux, il a été observé que le développement dans le domaine nominal irrégulier est moins linéaire que celui du domaine régulier. Le développement ressemble plutôt à une courbe en U, ce qui correspondrait à un effet de simplification de la relation forme-fonction qui est mentionné dans la littérature sur d'autres phénomènes morphologiques en L1 et L2.

Le côté développemental de cette étude du nombre nominal se résume dans le tableau 9-10 ci-dessous.

Tableau 9-10 : *Bilan du développement dans la production du nombre nominal*

	Nombre rég. en -s	**Nombre irrég. en -x**		**Suremploi du -s**
		Peu fréq.	**Fréq.**	
Stade 1	Oui	Oui (?)	Oui (?)	Non-attesté
Stade 2	Oui	Non	Oui	Oui
Stade 3	Oui	Non	Oui	Oui
Stade 4	Oui	Oui	Oui	Pratiquement pas
Contrôle	Oui	Oui	Oui	Non

Légende : **Nombre rég. en –s** : noms qui s'accordent au pluriel en –s ; **Nombre irrég. en –x** : noms qui s'accordent au pluriel en –x ; **Peu fréq** : noms en –x peu fréquents ; **Fréq** : noms en –x fréquents ; **Suremploi du –s** : noms en –x qui sont accordés en –s.

Puisque le marquage du nombre nominal est presque exclusivement silencieux à l'oral, il est difficile de faire des parallèles avec Bartning et Schlyter (2004) dans ce domaine. Pourtant, à propos des apprenants adultes de français, Granfeldt (2003: 203) a constaté une présence initiale du trait du nombre à l'oral. Les résultats de notre analyse du pluriel nominal régulier en –s à l'écrit correspondent à cette constatation sur le français L2 oral. Les apprenants font l'accord nominal en nombre en –s de manière conséquente déjà à l'état initial. Le morphème –s semble donc profiter d'un statut très fort et le côté silencieux ne semble pas gêner cet accord du pluriel. L'explication de ce phénomène a essentiellement porté sur les facteurs de

contenu sémantique du -s, c'est-à-dire l'importance du –s pour la compréhension et pour transmission du message, et de l'influence éventuelle d'un transfert. À l'opposé du –s adjectival ou du –nt verbal, il est à noter que le –s nominal n'est pas redondant mais, au contraire, essentiel pour la compréhension de la phrase entière. Ce fait joue bien sûr un rôle important pour les apprenants de français L2 dans la production écrite. Pour ce qui est du morphème –x irrégulier, le facteur fréquence de rencontre au pluriel a été mis en avant (comme le montre le tableau 9-10). La question qui se pose, à la suite de ces analyses du SN, est celle de l'importance éventuelle de la fréquence de rencontre des noms réguliers dans leur forme au pluriel. Un autre type d'étude devra dans l'avenir répondre à cette question.

10. Le nombre verbal

Comme l'exprime Dubois (1967 : 35) à propos de l'accord verbal en nombre : « …l'étude de l'opposition de marque est limitée à ce que l'on appelle la 3e personne ; on ne doit pas en effet considérer *nous* et *vous* comme les pluriels de *je* et de *tu*, mais comme d'autres personnes ». Par conséquent, l'étude de l'accord verbal en nombre ne rendra compte que de la 3e personne du pluriel. Tout comme le –s dans le syntagme nominal, le –nt correspond au morphème par excellence du syntagme verbal pour marquer le nombre de la troisième personne du pluriel (3pp). Il est caractérisé par une très haute fréquence type et marque le nombre des verbes réguliers du premier groupe (-er) ainsi que, accompagné d'un changement de radical, d'une grande partie des verbes irréguliers. Son rôle pour marquer le nombre semble incontestable. Tout en se terminant en –nt, les seuls verbes qui diffèrent en ce qui concerne la 3pp verbale sont *être, avoir, aller* et *faire* qui, quant à eux, profitent d'une très haute fréquence d'occurrence et d'une alternance vocalique qui rend le pluriel de la 3pp audible.

Ce chapitre sera consacré à l'analyse de l'expression du nombre dans le syntagme verbal par les apprenants de français L2 écrit. Notre plus grand intérêt porte sur le morphème silencieux –nt dans la production écrite des apprenants, sur sa fonction et sur la relation entre ce morphème, d'un côté, et les *sont/ont/vont/font*, de l'autre. Il s'avère que ces deux manières différentes d'exprimer le nombre verbal sont fort présentes dans la production écrite des apprenants et que le développement de l'accord verbal en nombre invite à une comparaison avec la morphologie du nombre du syntagme nominal. Nous reprenons ici les hypothèses 3A et 3B, émises au chapitre 6, à vérifier dans ce chapitre concernant le nombre verbal :

> **Hypothèse 3. Le nombre verbal**
> **3A.** Étant donné son manque de contenu sémantique et son caractère redondant, nous nous attendons à ce que l'accord silencieux en nombre verbal soit mis en œuvre plus tardivement que l'accord nominal en nombre. Compte tenu des résultats antérieurs dans le domaine, nous prédisons un développement graduel dans le domaine de l'accord verbal en nombre entre le stade 1 et le stade 4.
>
> **3B.** En ce qui concerne le verbe et le nombre nous souhaitons rendre compte de trois groupes de verbes différents. Nous nous attendons à ce que les formes *sont/ont/vont/font* soient produites déjà à un stade initial et que le taux de réussite soit élevé pour ce groupe de verbes à la 3pp. Par contre, les verbes réguliers en –nt (*ils parlent*) devraient être produits plus tardivement et de façon moins correcte. Les verbes avec un changement de radical à la 3pp, comme *ils prennent, ils doivent,* etc, sont sensés être le moins bien maîtrisé à la 3pp.

10.1 Vue d'ensemble

D'un point de vue général, le corpus CEFLE permet de constater que l'accord verbal en nombre de la 3pp est un phénomène qui est acquis et maîtrisé graduellement, ou en étapes, en acquisition du français L2 par des suédophones. Les figures ci-dessous illustrent le développement prononcé dans le domaine de l'accord verbal en nombre entre les stades 1 et 4, les deux extrêmes de l'analyse. Le stade 1 est caractérisé par un non-accord et une grande partie des contextes à la 3pp est exprimée par un verbe en suédois/anglais, un infinitif ou un verbe à la 3ps. Parfois on a même une omission totale du verbe. Ces caractéristiques sont présentées dans la figure 10-1 ci-dessous. Il existe quelques rares formes de verbes réguliers où le nombre est marqué et quelques occurrences de *sont/ont/vont/font*. Les verbes irréguliers modaux ou thématiques sont par contre très rares.

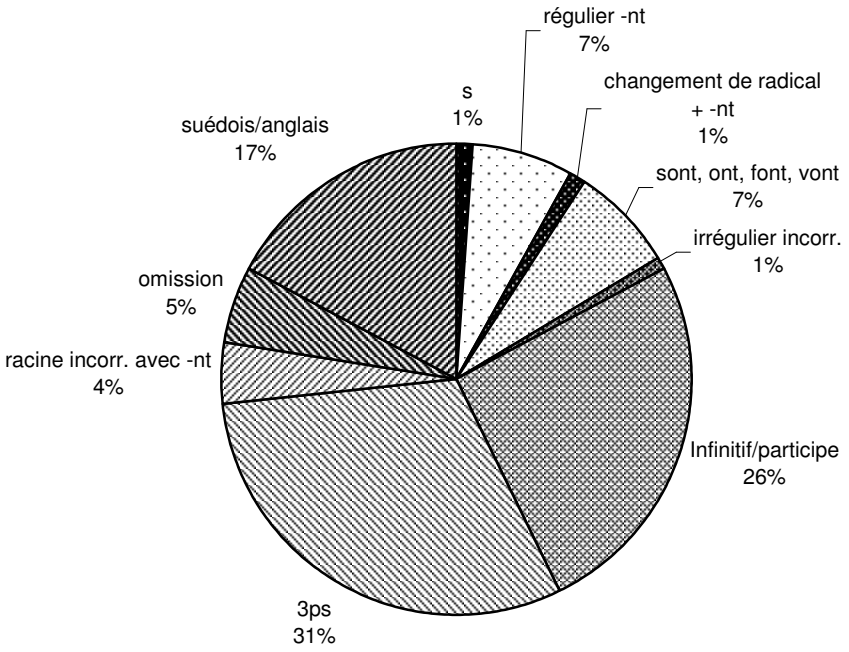

Figure 10-1 : Le nombre dans le syntagme verbal : Stade 1, contextes de la 3pp

Légende : **régulier –nt** : verbe régulier correctement accordé avec –nt (*ils parlent*), **changement de radical plus –nt** : verbe irrégulier correctement employé avec changement de radical plus –nt (*ils prennent*), **irrégulier incorr**. : verbe irrégulier employé sous forme inappropriée (*ils avons*), **infinitif/participe** : un infinitif ou un participe passé remplace la forme accordée à la 3pp (*ils parler/ils parlé*), **3ps** : un verbe à la 3ps remplace la forme accordée à la 3pp (*ils parle*), **racine incorr. avec –nt** : un verbe irrégulier est accordé en nombre sans changement de radical (*ils prendent*), **omission** : le verbe est omis (*ils --- français*), **suédois/anglais** : la forme verbale est exprimée dans une autre langue (*ils pratar français, ils speak français*), **-s** : le nombre verbal est exprimé avec –s (*ils parles*).

En comparant la réalisation du nombre des apprenants à un stade initial avec celle des apprenants les plus avancés du corpus CEFLE, l'on constate que ces derniers ont une distribution différente des formes employées dans un contexte à la 3pp. Le stade 4 est marqué par un accord en nombre bien maîtrisé qui est exprimé aussi bien au présent qu'aux temps du passé. Comme l'illustre la figure10-2, il est très rare que les apprenants au stade 4 omettent l'accord en nombre dans un contexte du présent (2 %) ou du passé (4 %). La plupart des formes déviantes ont disparu et la 3pp est même employée dans un contexte du passé. Le taux d'omission de l'accord verbal en nombre correspond au niveau du groupe contrôle français.

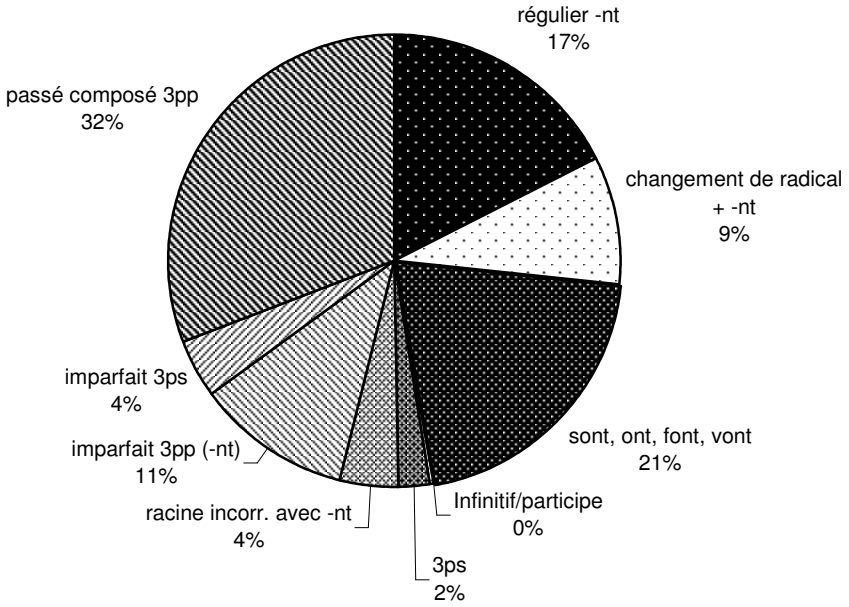

Figure 10-2 : Le nombre dans le syntagme nominal : Stade 4, contextes de la 3pp

Légende : **régulier –nt** : verbe régulier correctement accordé avec –nt (*ils parlent*), **changement de radical plus –nt** : verbe irrégulier correctement employé avec changement de radical plus –nt (*ils prennent*), **infinitif/participe** : un infinitif ou un participe passé remplace la forme accordée à la 3pp (*ils parler/ils parlé*), **3ps** : un verbe à la 3ps remplace la forme accordée à la 3pp (*ils parle*), **racine incorr. avec –nt** : un verbe irrégulier est accordé en nombre sans changement de radical (*ils prendent*), **imparfait 3pp :** un verbe à l'imparfait correctement accordé à la 3pp, **imparfait 3ps :** un verbe à l'imparfait qui manque d'accord à la 3pp, **passé composé 3pp** : un verbe au passé composé à la 3pp.

Ce chapitre sera consacré à l'accord en nombre du syntagme verbal dans un sens large, prenant en considération trois différentes catégories de verbes accordés à la 3pp, illustrés par les exemples suivants : *ils parlent, ils sont* et *ils prennent*. Par conséquent, notre analyse dépassera la plupart des études effectuées en acquisition du français écrit L1 mettant l'accent principalement sur la morphologie régulière et silencieuse des verbes du premier groupe (-er). Il existe plusieurs liens entre la morphologie des noms présentés le chapitre consacré à l'accord nominal en nombre et le processus morphologique en cause parmi les verbes à la 3pp de ce chapitre. D'abord, les verbes à la 3pp se divisent en deux groupes selon le facteur accord silencieux *versus* accord audible. Ensuite, il existe également une grande différence entre les groupes en ce qui concerne la fréquence type versus la fréquence d'occurrence.

Les critères traditionnels pour rendre compte de la structure morphologique du verbe en français correspondent à un classement en trois conjugaisons différentes à partir de critères historiques d'analyses graphiques et de prise en compte des désinences. Ainsi, les verbes réguliers en –er (*parler*) font partie de la 1ère conjugaison, les verbes en –ir (*finir*) de la 2ème conjugaison et finalement les verbes en –re et –oir (*vendre, voir*) de la 3ème conjugaison. Les verbes qui sont considérés comme irréguliers (*être, avoir, aller…*) n'entrent pas dans ce schéma. Selon Dubois (1967), il est possible de mettre en place un autre classement des verbes français à partir de la variation des bases verbales (radicaux) dans la conjugaison des

verbes. Il distingue sept conjugaisons dont la première se constitue du seul verbe *être* avec sept bases à l'oral et huit à l'écrit. La 2nde conjugaison contient les verbes *faire* et *aller* avec six bases et la 3e conjugaison *avoir, vouloir* et *pouvoir* qui en comptent cinq. La 4e conjugaison contient les verbes à 4 bases, la 5e conjugaison les verbes à 3 bases et ainsi de suite. La 7e conjugaison de Dubois correspond aux verbes à une seule base, ce qui constitue la grande majorité des verbes de la langue française, avec une fréquence d'usage très variable. Parmi les verbes de la 7e conjugaison on trouve les verbes de la 1ère conjugaison traditionnelle (-er) et certains autres verbes (*ouvrir, offrir, courir…*). Comme le souligne Dubois (1967 : 190) la notion de radical se montre d'une grande importance pour ce qui concerne l'opposition entre singulier et pluriel dans le syntagme verbal.

> L'opposition entre singulier et pluriel se fait à la 3e personne […]. Cette opposition est secondaire dans le système du pronom, *il (ils), elle (elles)*, où la marque de nombre n'apparaît que dans la langue écrite ; elle est très forte dans le verbe puisqu'elle est présente dans les six premières conjugaisons que nous avons dégagées […]. Les moyens morphologiques utilisés […] donnent à cette opposition un statut particulier dans le verbe.

Ainsi, Dubois attribue une position centrale au phénomène de radical verbal en ce qui concerne le nombre. Cette discussion sur l'opposition entre singulier et pluriel dans le syntagme verbal est fort pertinente dans une perspective acquisitionnelle où la question d'alternance de radical s'impose pour un grand nombre de verbes fréquents à l'oral et à l'écrit. Dans ce qui suit, et en tenant compte du raisonnement de Dubois, nous allons rendre compte des trois groupes de verbes suivants :

- Les verbes en –er qui correspondent à un mode de morphologisation régulier et silencieux et sans changement de radical (7e conj. de Dubois, 1967). Pourtant, ils profitent d'une haute fréquence type qui les rapproche des noms en –s. Selon Hansén et Schwartz (1995), près de 4000 verbes font partie de cette première conjugaison, ce qui correspond à environ 90 % des verbes français.

- Le groupe *sont/ont/vont/font* par contre, contient des formes verbales avec un pluriel audible, basé sur une alternance vocalique entre singulier et pluriel (*est-sont, a-ont…*). Il existe ici un lien avec le nom irrégulier *yeux* du chapitre précédant, vu l'audibilité et la haute fréquence d'occurrence de ces items. En effet, malgré une fréquence type très basse (4 verbes), ce groupe connaît une très grande fréquence d'occurrence par rapport aux autres groupes. Ces verbes s'unissent par un trait phonologique commun, le [õ] final au pluriel, et par leur grand nombre de radicaux. Ils sont classés dans la 1ère, 2nde et 3e conjugaison de Dubois. La segmentation à l'écrit étant peu évidente, ces formes sont à considérer comme des unités entières, tout en se terminant pourtant en –nt comme les autres groupes.

- Finalement, en position intermédiaire, on trouve le groupe de verbes qui font l'opposition singulier/pluriel avec un changement de radical (opposition zéro-consonne) qui rend audible l'accord en nombre. Ils sont classés dans les 3e, 4e, 5e et 6e conjugaisons de Dubois. Hormis le changement de radical, ces verbes doivent être marqués à l'écrit avec le suffixe des verbes réguliers (-nt) : *disent, viennent, partent*, etc. Ces deux traits, l'audibilité du changement de radical et la présence de –nt, sont caractéristiques pour ce groupe de verbes qui de ce fait sont impossibles à maîtriser à l'aide de l'application d'une seule règle. Cette double caractéristique est indiquée dans le tableau 10-1 ci-dessous par le signe +/- dans la colonne *Fréquence type (-nt)*. Par

rapport au groupe des verbes *sont/ont/vont/font*, il est important de souligner que ce groupe connaît une fréquence d'occurrence beaucoup plus basse.

Les caractéristiques de ces trois groupes verbaux au niveau de l'accord en nombre de la 3pp sont résumées dans le tableau 10-1.

Tableau 10-1 : Les facteurs en action dans le processus morphologique du nombre verbal.

Groupe de verbes	Exemple	Nombre sémantique	Nombre Phonétique (radical)	Fréquence type (-nt)	Fréquence d'occurrence
Réguliers	parlent	-	-	+	-
Irréguliers : *sont/ont/vont/font*	sont	-	+	-	+
Irréguliers modaux et thématiques (changement de radical)	prennent	-	+	+/-	-

10.2 Le nombre et les verbes réguliers

En premier lieu, l'analyse des verbes sans changement de radical portera sur l'acquisition et la production du morphème –nt dans l'accord verbal de la 3pp. Afin de pouvoir examiner cet accord en relation avec l'accord en nombre du nom, il est dans un premier temps nécessaire d'exclure tous les contextes qui ne permettent pas une comparaison à juste titre. Ainsi tous les contextes du passé seront exclus de l'analyse de cette section. L'accord nominal en –s étant dans la grande majorité silencieux, ce n'est que l'accord verbal inaudible qui nous intéresse. Par conséquent, nous n'allons prendre en considération que les verbes réguliers du premier groupe (-er) où l'accord entre le nom et le verbe est exprimé par le morphographème silencieux –nt. Selon l'hypothèse 3A, nous nous attendons à ce que le nombre verbal soit exprimé plus tardivement et de façon moins correcte que le nombre nominal.

10.2.1 Préliminaires

Les apprenants de français L2 sont confrontés à une grande variété de formes dans le paradigme des verbes réguliers en -er. Plusieurs phénomènes peuvent être considérés à ce propos, entre autres la différence du marquage morphologique des personnes grammaticales en français écrit par rapport au suédois, la différence entre le français oral et le français écrit ainsi que le rôle de l'enseignement dans l'acquisition de la morphologie de l'écrit.

Dans le domaine du nombre, plusieurs facteurs parlent en faveur d'un accord verbal plus tardif que l'accord nominal qui vient d'être observé dans le chapitre 9. Premièrement, les études de la mise en œuvre de l'accord verbal en nombre en français L1 écrit ont mis en évidence les effets du manque de contenu sémantique de cet accord redondant pour la compréhension (voir Fayol, 2003b pour une vue d'ensemble). Les enfants francophones maîtrisent l'accord verbal bien plus tardivement que l'accord nominal.

En suédois, ni la personne grammaticale ni le nombre ne sont marqués morphologiquement sur le verbe (voir section 2.3). Toutes les personnes ont par conséquent la même forme: *jag spelar, du spelar, han spelar, vi spelar, ni spelar, de spelar*. Par ce fait, de grandes différences entre L1 et L2 se présentent aux apprenants quant à l'accord verbal. Cette fois-ci, les connaissances en anglais ne peuvent guère aider l'apprenant à accorder le verbe en nombre. Plusieurs études discutent une influence éventuelle et possible de la langue source (L1) sur la langue cible (L2) pour ce qui est de l'accord verbal. Granget (2005) observe que les

germanophones qui apprennent le français L2 en milieu scolaire marquent très tôt la 3pp sur le verbe à l'écrit. Elle souligne que l'environnement d'apprentissage et la focalisation massive sur la morphologie verbale écrite en salle de classe pourraient constituer une explication à l'usage abondant des marques de l'accord pluriel de ces apprenants. En outre, elle discute l'influence éventuelle de la langue maternelle des apprenants, à savoir l'allemand, qui fait la distinction entre la 3ps et la 3pp. Le travail de Byrskog (2005) va dans le même sens puisqu'elle observe, entre autre, une influence possible de la langue maternelle sur l'accord verbal de la 3pp à l'écrit en allemand L2 (apprenants italiens et suédois). Byrskog tire ainsi la conclusion que la L1 ne semble pas sans importance pour l'acquisition de l'accord verbal en L2.

En raison du décalage, pour les apprenants de la présente étude, entre L1 et L2 en ce qui concerne l'accord verbal, le paradigme verbal au présent des verbes réguliers en –er est répété en classe dès le début de l'enseignement. Pour ce qui est de la 3pp, le morphème des verbes réguliers présente l'avantage de correspondre à une relation bi-univoque. La règle est ainsi enseignée et focalisée: **Si** verbe en -er et 3pp, **alors** –nt (parler + -nt = parlent)[49]. Or, non seulement les apprenants rencontrent une morphologie verbale très riche mais ils sont également confrontés aux différences entre l'oral et l'écrit qui caractérisent la morphologie des verbes réguliers en -er. Dans l'enseignement traditionnel du français en Suède, l'input écrit joue un rôle important et les apprenants sont confrontés à une double tâche : mettre en œuvre le paradigme verbal des personnes et ne pas prononcer les morphèmes flexionnels du nombre de l'écrit. Ils doivent aussi apprendre à faire figurer à l'écrit des graphèmes qui ne se prononcent pas.

En français L2 écrit, Granget (2005) a également voulu tester l'hypothèse que les propriétés du sujet (pronom ou SN) ont une incidence sur le marquage de l'accord verbal. Elle constate qu'il n'est pas exclu que le type de sujet influence l'accord verbal « mais il ne s'agit pas d'une contrainte absolue » (Granget, 2005 : 117). Il semble que l'absence de marquage survienne avec tout type de sujet et tout type de verbe. Granfeldt (2005) laisse sous-entendre que les propriétés du sujet influencent l'accord verbal dans la mesure où un pronom (*ils/elles*) entraînerait un accord plus correct. Le pronom et le verbe correspondraient à « un slot » à l'écrit « ils ____ent » ou « elles _____ent ». Nous avons l'intention de vérifier l'importance du type de sujet pour l'accord en nombre dans notre corpus.

Notons finalement que du point de vue du sous-système de l'écrit, les conditions d'acquisition des apprenants du français L1 et L2 écrit sont essentiellement différentes. Les apprenants du français Ll écrit partent d'un input oral massif et d'un système linguistique oral bien en place alors que les apprenants suédophones sont simultanément confrontés à un input écrit et oral dès les premiers contacts avec la langue. En conséquence, les apprenants suédois pourraient effectivement, comme l'a suggéré notre analyse dans le syntagme nominal, être moins affectés par le côté silencieux du français écrit que les enfants francophones apprenant à écrire et plus marqués par la représentation visuelle des noms et des verbes.

[49] Conformément à la littérature sur le nombre verbal en français L1, nous nous référons au morphème du pluriel verbal à la 3pp comme le morphème –nt. Pourtant, nous sommes conscients du fait que dans l'enseignement de français en Suède, le morphème de la 3pp est considéré être –ent, ce qui est exprimé à la fois dans les manuels scolaires et par les professeurs de français. Pour un apprenant suédois de français, le paradigme de l'accord verbal en personne et en nombre s'exprime comme suit : -e, -es, -e, -ons, -ez, -ent. Ce fait sera évident dans l'analyse des données de ce chapitre.

10.2.2 Analyse des données

En tenant compte des facteurs discutés ci-dessus, nous avons émis l'hypothèse 3A qui prédit que l'accord silencieux en nombre verbal se fera plus tardivement et de façon beaucoup plus graduelle entre les stades 1 et 4 que le marquage nominal en nombre. Le nombre de contextes à la 3pp des verbes réguliers, les occurrences et les types ainsi que le pourcentage d'occurrences correctes par stade sont présentés dans le tableau 10-2. En gris se trouvent indiqués les occurrences et les pourcentages de l'accord non-marqué.

Tableau 10-2 : Les verbes réguliers en –er à la 3pp (-nt) dans Le voyage en Italie *: contextes, occurrences, types et pourcentages corrects versus occurrences et pourcentages incorrects (en gris)*

Stade	Contextes -er[50]	Occurrences correctes	% corr.	Types Corr.	O.c./appr.	Non-Fin.	% N.F	3ps.	% 3ps.
1	35	7	20 %	6	0,7	13	37 %	15	42 %
2	95	51	54 %	20	1,8	20	21 %	24	25 %
3	165	117	71 %	36	4,0	12	7 %	36	22 %
4	84	76	90 %	40	4,5	2	3 %	6	7 %
Contr.	150	133	89 %	78	6	-	-	17	11 %

*Légende : **corr** : correct, **O.c/appr**. : occurrences correctes par apprenant, **Non-fin**. : nombre de formes non-finies (infinitif/participe passé) à la place d'un verbe en –er conjugué à la 3pp, **3ps**. : la 3ème personne du singulier remplace la 3ème personne du pluriel.*

10.2.2.1 Stade 1

En prenant en considération, de façon générale, le rôle de l'enseignement pour les apprenants de notre corpus et le rôle de l'écrit dans cet enseignement, il n'est pas étonnant de constater que déjà au stade 1, trois apprenants marquent l'accord verbal des verbes réguliers en –er avec le morphème –nt, comme dans les deux exemples: *Ils parlent la nuit. Ils dansent all nuit* (20 %). Or, l'accord en nombre est loin d'être conséquent. Comme il a déjà été mentionné, deux apprenants évitent le pluriel en écrivant toute l'histoire au singulier. Sinon, dans la majorité des contextes à la 3pp chez sept apprenants au stade 1, le verbe se présente sous forme non-finie, *ils parler ou ils parlé* (37 %) ou sous la forme de la 3ps, *ils parle* (42 %). La forme du sujet (pronom ou SN) ne semble pas jouer un grand rôle à ce niveau. Les omissions du –nt apparaissent avec des pronoms et avec des SN à une proportion plutôt égale. En prenant en considération les différences individuelles (S = 0,19)[51], il est à souligner que même si les occurrences sont peu nombreuses, les résultats individuels sont plutôt conformes. Les apprenants qui font preuve d'un accord en nombre ont tous plusieurs omissions et la plupart des apprenants à ce stade ne produisent jamais un accord correct.

10.2.2.2 Stade 2

Au stade 2, 17 apprenants (sur 29) marquent au moins une fois le nombre de façon normative aux verbes en –er. Comme l'indique le tableau 10-2, le nombre d'occurrences et de types de verbes à la 3pp a augmenté par rapport au stade précédant et le taux de réussite de cet accord pour l'ensemble du groupe monte jusqu'à 54 %. Le texte de Beata illustre le caractère de l'accord verbal en nombre silencieux à ce niveau : le –nt est attesté dans un contexte pluriel mais l'accord est assez loin d'être conséquent.

[50] Cette catégorie contient les contextes de verbes réguliers en –er à la 3pp, qui devraient être conjugués en nombre avec –nt, à savoir les formes correctes, les infinitifs/participes à la place du verbe à la 3pp et la 3ps à la place de la 3pp. Quelques rares formes de verbes en –er conjugués en nombre avec d'autres morphèmes que le –nt (-ons, -ont…) n'ont pas été pris en compte dans ces calculs. Ils seront traités dans la section 10.4.6.

[51] L'écart type (S) a été calculé pour les apprenants avec au moins deux occurrences des verbes en question.

> … Maintenant, tout est bien, et le jour de voyage et le jour de l'été. Qaund la mère et ca fille arrivent dans l'hôtel, l'homme comme travaille là est ne sympatique pas. Mais, elles ont une chambre avec deux lits, une grosse fenètre etc. Elles est maintenant située dans la côte. Le soleil est là est c'est près d'hôtel. Ce soir elles manger à une restaurant. C'est bien et elles sont contente! Plus tard, elles est située dans le bar. Là elles parlent avec autre personnes. Deux garcons. Un garcon est tres gros, et l'autre garcon est mince est plus grande du premier garcon. Ils, tous les quatre personnes, faire dancing et ils sont tres contente! Une nouvel jour et ils faire le sightseeing. Ils visitée la marché. Ce soir la mère et un homme regardent le soleil. Ce soir, aussi, la fille manger dans une restaurant avec un garcon. Maintenant, la mère et la fille vont aller à la maison. Les garcons ne veulaient pas dire "ciao!". Les garcons acompanier les filles à la maison. Ce fois, l'automobile a une plus fois trop beaucop du bagage. Ce voyage ils vont en Suede.

En effet, dans de nombreux contextes à la 3pp, le morphème –nt manque au verbe qui est exprimé sous forme non-finie (21 %) chez 12 apprenants ou sous la forme 3ps (25 %). A ce stade intermédiaire, 8 apprenants ont choisi de s'inclure dans l'histoire (*je, nous*), et ils n'ont donc pas produit de contextes pour la 3pp. En outre, comme l'illustre le texte ci-dessus, la représentation du –nt ne semble pas dépendre de la forme du sujet puisqu'aussi bien dans les formes correctes qu'erronées, des pronoms et des SN sont représentés de façon égale (pron : 46 % correct et 54 % incorrect ; SN : 51 % correct et 49 % incorrect).

Pour ce qui est de la variation individuelle, elle se montre très importante à ce stade (S = 0,39). Un tiers des apprenants font preuve d'un accord en nombre côte à côte avec un non-accord tandis que sept autres apprenants ne produisent pas une seule fois un accord en nombre à la 3pp correct. Il est pourtant à noter que trois apprenants ont un accord en nombre totalement correct (plus que trois occurrences à la 3pp).

10.2.2.3 Stade 3

Pour ce qui est du stade 3, l'accord en nombre des verbes en –er est plus systématique. Selon le tableau 10-2, les occurrences et les types ont encore augmenté. 23 apprenants sur 29 font preuve du nombre normatif de la 3pp aux verbes en –er. Ceux qui ne le font pas écrivent soit en 1pp (*nous*), soit au passé composé/imparfait. Il existe de moins en moins de formes non-finies (7 %), attestées chez 6 apprenants, ou à la 3ps (22 %), attestées chez 12 apprenants, dans un contexte de la 3pp. Le texte cité dans cette section montre le mélange fréquent de formes accordées et non accordées à ce stade.

> … Elles rêvent du soleil et des garcons. Leur voiture est trop petite par leur bagage. Elles laissent un part de leur bagage à leur maison. Elles conduitent trop vite dans le rue. Elles recevent un clé par leur chambre dans le lobby. Elles aiment leur chambre et elles sont contente. Elles font de soleil dans le plage. Il y a des bateaus dans la mer. Le même soir elles mange un dinér fantastique dans une restaurante italienne. Dans le bar il rancontre deux garcons italienne. Un garcon est mince et l'autre est trop grosse. Ils boivent beacoup du bierre et de la vin. Après ils dansent. Ils est plus contente. Le jour prochaine ils vont au sightseeing. Ils voient des chose italienne. Après le sightseeing ils vont au le market y ils achèter des chapeaus. La grosse fille et le mince garcon voient le soleil ensemble. La mince fille est le grand garcon boivent de la vin dans un restaurant avec musique. Les filles rentrent à Suède dans leur voiture. A même fois les garcons arrive. Ils veut allent au Suede aussi…

Il est à remarquer que les formes erronées à la 3ps persistent plus longtemps que celles à l'infinitif. Ce fait pourrait indiquer que les apprenants maîtrisent la finitude avant l'accord en nombre à l'écrit. À proportion égale, les pronoms et les SN sont accordés correctement dans 72 % des contextes. La variation individuelle est toujours importante (S = 0,28) mais elle pointe plutôt vers l'accord que vers le non-accord. Douze apprenants attestent un accord

totalement correct sur plus que trois occurrences alors que la moitié des apprenants mélange des formes accordées avec des formes non accordées.

10.2.2.4 Stade 4

Parmi les 17 apprenants au stade 4, seuls 10 écrivent leurs textes au présent, ce qui explique pourquoi les occurrences de verbes en –er conjuguées en nombre sont moins nombreuses qu'au stade 3. Le nombre de types différents est pourtant un peu plus élevé qu'au stade précédent. La présence d'omissions du morphème du nombre dans un contexte au pluriel se fait très rare et la plupart des apprenants ont un accord en nombre totalement correct (S = 0,14). La forme du sujet semble toujours jouer un rôle mineur pour l'accord verbal puisque les pronoms et les SN sont tous deux accordés dans environ 90 % des contextes.

10.2.2.5 Groupe contrôle français

Le groupe contrôle ressemble au stade 4 dans le sens où l'accord en nombre à la 3pp est bien maîtrisé (89 %). Pourtant, un certain nombre d'omissions s'insèrent dans les textes des scripteurs francophones. L'écart type est plus important qu'au stade 4 (S = 0,20), ce qui indique une variation à l'intérieur du groupe contrôle. Les types de verbes conjugués à la 3pp ont doublé pour les scripteurs francophones (78 versus 40 au stade 4). Cette diversité lexicale au niveau des verbes s'explique par le fait que les jeunes français ont tendance à employer une plus grande variété de verbes en –er pour éviter la répétition ou pour ajouter des nuances, comme *se régaler, discuter, déguster, loger, se précipiter, débarquer, embarquer, accompagner*, etc., là où les apprenants suédois, même à un niveau avancé, se servent de verbes habituels comme *s'amuser*, *parler, manger, habiter*, etc. ou de *sont/ont/vont/font*. Pour conclure, il est à noter que le groupe contrôle et le stade 4 se distinguent l'un de l'autre dans la mesure où les apprenants avancés font moins d'erreurs du genre *elles danse* que les scripteurs francophones en même temps qu'ils gardent quelques restes d'un infinitif à la place d'un verbe conjugué à la 3pp *Sylvie et Virginie bronzer*, ce qui n'existe pas dans le groupe contrôle. À propos du rôle de la forme du sujet pour l'accord verbal en nombre, il est pertinent de constater que le groupe contrôle y semble sensible. Toutes les omissions de l'accord verbal (17 occurrences) apparaissent quand le verbe s'accorde à un pronom à la 3pp (*ils /elles*) où le pluriel ne s'entend pas. Il n'existe pas une seule omission du –nt lorsque le sujet de la phrase est un SN plein.

Une analyse de la variance a été effectuée pour rendre compte du développement de l'accord en nombre dans le domaine des verbes réguliers. Cette analyse fait apparaître un effet statistique significatif en fonction des groupes ($F [4,94] = 10.196$, $p < .01$) qui souligne que le pourcentage d'accord correct s'accroît avec les stades de développement. Pourtant, la comparaison *a posteriori* n'a pas montré de différences significatives entre les stades 1 et 2, entre les stades 2 et 3 ou entre les stades 3, 4 et le groupe contrôle. Cette analyse met en évidence le fait que les différences individuelles à l'intérieur de chaque stade sont trop grandes pour que l'effet développemental soit significatif entre deux stades successifs.

10.2.3 L'accord nominal en nombre (-s) et verbal (-nt)

Pour conclure, le caractère graduel et tardif de l'accord verbal en nombre silencieux des verbes réguliers est reflété dans le diagramme 10-3 qui montre la proportion de verbes accordés à la 3pp par rapport aux noms accordés au pluriel.

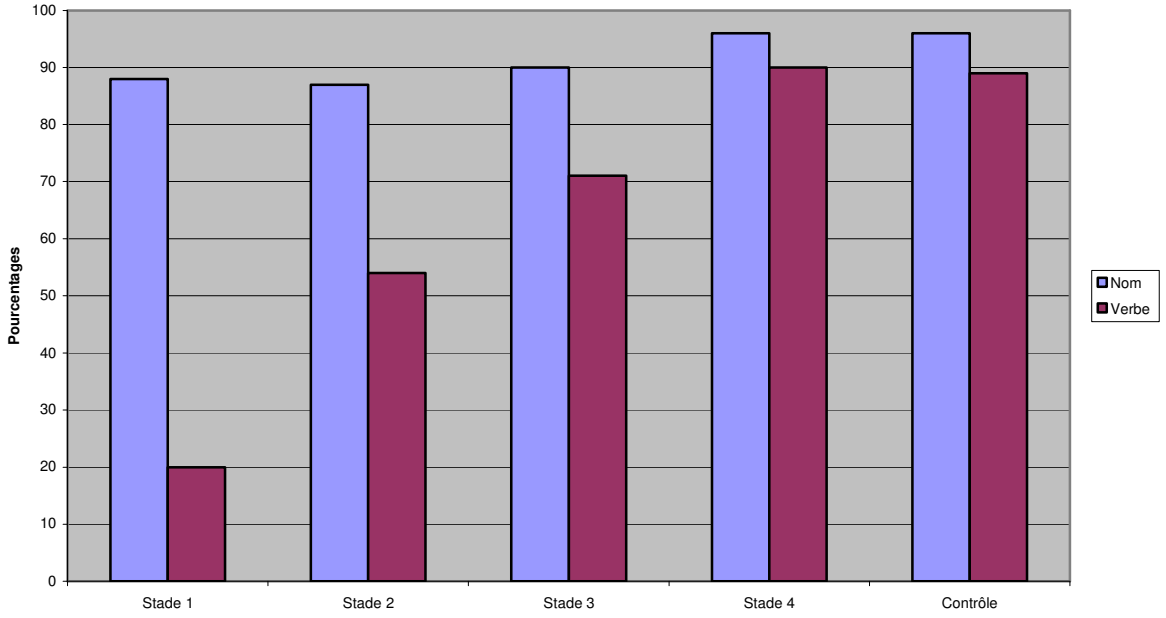

Figure 10-3 : L'accord nominal en -s versus l'accord verbal en -nt des verbes réguliers.

Ce diagramme correspond à la vérification de l'hypothèse 3A sur la production tardive du nombre verbal silencieux par rapport à l'accord nominal. Alors que le développement de l'accord nominal en nombre reste plutôt faible entre les stades 1 à 4, le développement dans le syntagme verbal est d'autant plus prononcé. Selon notre hypothèse 2 sur le caractère correct de l'accord nominal en nombre, sa production précoce et correcte serait due surtout au caractère sémantiquement fondé du pluriel nominal qui s'oppose à l'accord verbal formel. Dans le domaine verbal, l'accord ne sert qu'à assurer la cohésion entre le SN et le SV. Dans une phrase comme *Les enfants s'amusent* il y a plusieurs enfants alors qu'il n'y a qu'une seule action.

Toutefois, Totereau (1998) fait remarquer qu'il existe d'autres facteurs qui diffèrent entre le nom et le verbe quant à l'accord en nombre. Premièrement, les noms au pluriel sont plus fréquents que les verbes à la 3pp et ils sont plus systématiquement marqués avec un –s au pluriel que ne le sont les verbes avec un –nt. Comme l'indique Totereau, il s'ensuit que le –s apparaît plus souvent et plus régulièrement que la marque –nt, ce qui rend plus grande la probabilité de le rencontrer, de le détecter et d'en comprendre la fonction. Deuxièmement, vu que le français écrit est une langue où l'ordre SVO domine, le syntagme nominal (-s) précède le plus souvent le syntagme verbal (-nt). Le placement en tête de syntagme nominal sujet pourrait ainsi rendre le repérage du –s plus précoce et facile par rapport à celui du –nt. En dernier lieu, Totereau souligne que l'instruction de l'orthographe à l'école commence par le pluriel nominal et se poursuit, plus tard, par le pluriel verbal. Il est évident que ce fait pourrait également influencer la production écrite des enfants francophones au début de l'acquisition de la langue écrite. Mais cela ne vaut pas pour l'enseignement du français L2 en Suède où les noms et les verbes sont pris en compte de façon plutôt égale dès le début de l'instruction.

Pour ce groupe d'apprenants, il existe pourtant un autre facteur qui a déjà été mentionné et qui parle en faveur du marquage précoce du nombre nominal : le transfert du –s pluriel nominal de l'anglais. En même temps, à un niveau moins direct, il ne faut pas non plus oublier que les suédophones ont l'habitude de marquer le nombre nominal à l'oral et à l'écrit dans leur langue maternelle. Ce n'est pas le cas du nombre verbal.

Pour conclure, et en suivant le raisonnement de Totereau (1998), il n'est pas facile, voire impossible, d'évaluer le poids respectif de ces facteurs. Or, le français écrit connaît l'avantage de comporter des adjectifs qui, d'un côté, s'accordent avec le nom au pluriel (-s), et qui de l'autre côté partagent plusieurs aspects de l'accord du verbe. Comme l'exprime Totereau (1998 : 135) : « [Les adjectifs] fournissent donc une sorte de condition expérimentale 'naturelle' » qui nous permet de tester l'effet de certaines des variables évoquées ci-dessus. Nous allons donc revenir à cette discussion dans le chapitre 11 sur le nombre adjectival.

10.3 Le nombre et les verbes irréguliers avec changement de radical

En poursuivant l'étude du morphème –nt dans la sphère verbale, cette section aborde son emploi dans un autre groupe de verbes qui marquent le nombre non seulement par l'ajout du suffixe –nt à l'écrit mais aussi par l'ajout d'une consonne audible précédant ce suffixe (qui peut correspondre à deux consonnes à l'écrit), par exemple *il boit – ils boivent, il veut - ils veulent, il finit – ils finissent*, etc.

10.3.1 Préliminaires

Selon un classement traditionnel des verbes français, les verbes en question proviennent de la deuxième conjugaison (-ir), de la troisième conjugaison (-re, -oir) ou du groupe des verbes irréguliers. Ils peuvent correspondre soit à des verbes modaux (*ils peuvent faire…*), soit à des verbes thématiques (*ils sortent, ils boivent*). Étant donné leur trait commun de changement de radical à la 3pp, nous avons choisi de traiter ces verbes dans un groupe particulier. Ce choix est basé sur l'observation de Dubois (1967) que pour ce groupe de verbes, l'opposition entre singulier et pluriel connaît un statut privilégié. Les verbes de ce groupe correspondent à la 3e, 4e, 5e et 6e conjugaison selon le classement de Dubois et s'unissent par le changement de radical au pluriel. Ces verbes ne sont pas très fréquents dans leur forme correcte, chez les apprenants de français L2. Par contre, ils apparaissent parfois sous une forme non finie, non accordée (3ps) ou avec le suffixe –nt mais sans changement de radical.

Selon l'hypothèse 3B, rappelée en début de chapitre 10, nous nous attendons à une acquisition laborieuse de ce groupe de verbes, notamment à la 3pp. Les études de Bartning et Schlyter (2004) ; Schlyter et Bartning (2005) et Bartning (à paraître) sur le français L2 oral, ont effectivement montré que ces formes de la 3pp sont parmi les dernières à être acquises : elles apparaissent de manière isolée aux stades 3 et 4 et ne sont productives qu'au stade 5 (avancé moyen). La difficulté de la production de la forme à la 3pp à l'oral est due à la grande irrégularité du phonème apparaissant en position finale. L'opposition entre singulier/pluriel repose sur le principe de l'alternance zéro/consonne. Cette réalisation lexicale et audible de l'accord est très irrégulière. Selon les cas, elle peut correspondre à Ø/t (*partir*), Ø/z (*conduire*), Ø/s (*finir*), Ø/v (*devoir*), Ø/d (*vendre*), Ø/l (*moudre*) ou encore à d'autres possibilités si l'on prend en compte un changement au niveau de la voyelle : *tenir, savoir…* (voir Dubois, 1965 : 35-41). Il faut donc atteindre un niveau avancé de français L2 avant de maîtriser cette alternance à l'oral.

À propos de ce groupe de verbes, Hedbor (2003) remarque que les apprenants de français L2 de son corpus produisent des formes non-normatives à l'écrit où l'alternance de consonnes

n'est pas respectée. Les apprenants traitent ces verbes comme s'il était question de verbes réguliers qui marquent l'opposition entre singulier et pluriel en ajoutant le suffixe –nt. Granget (2005) observe la même tendance chez ses apprenants germanophones de français qui recourent en effet à un accord morphologique du nombre au lieu de respecter la réalisation lexicale (la consonne).

Effectivement, selon l'hypothèse 6 que nous rappelons ici, ce groupe de verbes en français L2 pourrait être sensible à une surgénéralisation sur le modèle de verbes réguliers (racine+nt) :

> **Hypothèse 6 : Sur-régularisation à partir du modèle du pluriel régulier**
> Il a été observé que les apprenants ont tendance à simplifier la relation forme-fonction et à suremployer les morphèmes les plus fréquents. Dans notre étude, il existe deux morphèmes qui seraient propices à un tel suremploi : le –s du pluriel nominal et le –nt du pluriel verbal. Les domaines touchés par le modèle racine+s ou racine+nt correspondraient aux noms irréguliers en –x et les verbes irréguliers avec changement de radical.

Il reste à vérifier cette hypothèse sur la réalisation de l'accord en nombre pour les verbes avec changement de radical.

10.3.2 Analyse des données

Dans notre corpus écrit, nous observons que ces verbes avec un changement de radical apparaissent justement comme cas isolés bien plus tôt à l'écrit qu'à l'oral, aux stades 1 et 2, alors qu'ils sont plus nombreux et fréquents à partir du stade 3. En ce qui concerne ces verbes dans un contexte à la 3pp, le tableau 10-3 ci-dessous montre que le groupe contrôle diffère des apprenants suédois quant à la diversité de leur emploi (mots types) et quant au taux de réussite de l'accord en nombre (% occ.cor.).

Tableau 10-3 : Verbes avec changement de radical à la 3pp dans Le voyage en Italie *: nombre marqué versus nombre non-marqué : occurrences, types et pourcentages.*

Stade	Cont.	Occ. -nt + rad. cor.	% occ. cor.	Types cor.	O.c./ appr.	Non fin.	% N.F	3sg.	% 3sg	-nt + radical incor.	% -nt + rad. incor.	% nomb. tot.
1	7	1	14 %	1	0,1	3	43 %	3	43 %	-	-	14 %
2	34	4	12 %	3	0,1	4	12 %	8	24 %	18	55 %	65 %
3	78	30	38 %	7	1,4	5	6 %	13	15 %	30	38 %	77 %
4	47	39	83 %	11	2,4	-	-	-	-	8	17 %	100 %
Cont.	64	61	95 %	17	2,9	-	-	3	5 %	-	-	95 %

*<u>Légende</u> : **Blanc** : nombre marqué ; **Gris** : nombre non marqué ; **Cont.** : nombre de contextes à la 3pp ; **Occ. –nt + rad. cor.** : nombre d'occurrences avec radical et suffixe corrects ; **% occ. cor.** : pourcentage d'occurrences avec radical et suffixe corrects ; **Types cor.** : nombre de types de verbes avec radical et suffixe corrects ; **O.c./appr.** : occurrences correctes par apprenant en moyenne ; **Non.fin.** : nombre de formes non finies (infinitif/participe) à la place du verbe conjugué à la 3pp ; **% N.F** : % de formes non-finies (infinitif/participe) à la place d'un verbe conjugué à la 3pp ; **3sg** : 3ème personne du singulier remplace la 3ème personne du pluriel ; **-nt + radical incor.** : verbe accordé en –nt mais avec un radical incorrect ; **% nomb. tot**. : pourcentage total où le nombre est marqué avec –nt.*

La partie gauche du tableau 10-3 montre que les apprenants de français L2 ont des difficultés avec ce groupe de verbes. Au stade 2, par exemple, seulement 12 % de ces verbes sont produits sous forme correcte. Ces difficultés ne proviennent pourtant pas de l'accord en nombre, ce qui est indiqué dans la colonne à l'extrémité droite du tableau, mais du changement de radical à la 3pp. Les problèmes de radical sont prononcés, surtout aux stades

intermédiaires (55 % et 38 % aux stades 2 et 3), ce qui est confirmé par des études sur le français L2 oral (cf. Bartning, à paraître ; Schlyter et Bartning, 2005). L'analyse de la morphologie de l'écrit ajoute ainsi une dimension à l'étude de l'acquisition de ce groupe de verbes. À l'oral, on ne perçoit que le problème du radical mais à l'écrit on peut observer que l'accord en nombre est plutôt bien maîtrisé pour ce groupe de verbes. Toutefois, il faut se prononcer avec précaution pour les stades initiaux puisque ces verbes sont rarement employés par les apprenants peu avancés. Ce n'est qu'à partir du stade 3 qu'ils apparaissent dans la production écrite de la majorité des apprenants. Encore une fois, il est à remarquer que les apprenants avancés font l'accord en nombre de façon plus correcte que les jeunes scripteurs francophones (voir % nomb.tot.). Le résultat des formes totalement correctes correspond à une vérification partielle de l'hypothèse 3B sur la difficulté d'acquisition de ce groupe de verbes à la 3pp. Nous constatons cependant que les apprenants ont des difficultés avec le changement de radical mais non pas avec l'accord en nombre. Le taux de réussite de l'accord en nombre correspond à celui des verbes réguliers à la 3pp.

L'analyse de la variance qui a été effectuée pour ce groupe de verbes montre l'existence d'un effet statistique significatif en fonction des groupes ($F[4,67] = 21.846$, $p < .01$) et met en évidence le fait que le stade 4 et le groupe contrôle montrent une différence significative d'accord correct par rapport aux stades 1, 2 et 3. Par contre, il n'y a pas de différence entre les stades 1, 2 et 3, d'un côté, et entre le stade 4 et le groupe contrôle de l'autre. Ce résultat correspond bien aux observations faites dans l'analyse des données résumée dans le tableau 10-3 ci-dessus.

Dans ce qui suit, nous allons présenter des exemples de la production non-normative de ce groupe de verbes. En début d'acquisition, ce groupe de verbes est très rare et la forme attendue est le plus souvent remplacée par un infinitif ou par une forme à la 3sg. Au stade 2, les verbes avec changement de radical sont plus fréquents, quoique produits seulement dans 12 % des cas de façon normative (à comparer avec les 54 % de verbes réguliers en –er corrects et les 66 % de verbes *sont/ont/vont/font* corrects au stade 2). A ce niveau, il est intéressant d'observer que les apprenants marquent le pluriel une fois sur deux (55 %), de façon non normative.

Exemples :	Bodil :	elles boient le vin…
	Bruno :	les filles dirent…
	Björn :	ils prendent
	Bror :	elles boitent un glace vin rouge…

L'accord en nombre se manifeste par l'ajout du suffixe –nt à une racine selon la règle des verbes réguliers mais sans changement de radical.

Bien que ce groupe de verbes soit de mieux en mieux maîtrisé au stade 3 (45 % corrects) et au stade 4 (87 % corrects), la tendance de marquer le nombre sans changement de radical à la 3pp persiste jusqu'à un stade avancé d'acquisition (stade 3 : 38 % et stade 4 : 17 %).

Exemples :	Carla :	elles voulent avoir…
	Carin :	deux italeins voitent…
	Conny :	elles conduitent
	Camille :	ils devent…
	Doris :	elles boient du vin…
	Diana :	M. et G. les voitent…

Il est à observer que ce marquage du nombre semble se faire selon le modèle des verbes réguliers, comme nous l'avons prédit dans notre hypothèse 6C sur la surrégularisation des verbes irréguliers.

Le manque d'input joue certainement un rôle important ici puisqu'il est impossible de maîtriser ce groupe de verbes à la 3pp à l'aide d'une règle. Chez les francophones, il est probable que ces formes irrégulières à la 3pp sont justement des unités gardées individuellement en mémoire. Or, comme elles sont beaucoup moins fréquentes que les verbes *sont/ont/vont/font*, elles sont moins bien maîtrisées en production écrite par les apprenants suédois. Largy et Fayol (2001) font remarquer que pour ce groupe de verbes, les clés orales aident les scripteurs francophones à maîtriser l'accord en nombre silencieux. Ils font moins d'erreurs d'omission du morphème –nt pour les verbes avec changement de radical puisqu'à l'oral, il y a un indice qui les aide à se rappeler du nombre : *ils prend - ils prennent* versus *il parle – ils parlent*. Ce phénomène est visible dans notre corpus écrit puisque, dans le groupe contrôle, les verbes avec changement de radical sont très correctement accordés en –nt (95%). La majorité des erreurs d'omission du –nt pour les scripteurs français se trouvent parmi les verbes du premier groupe (89 %) qui manque de clé orale indiquant le nombre (cf. tableau 10-3). Pourtant, il est à remarquer que les apprenants suédois au stade 4 font preuve d'un emploi encore plus correct que les scripteurs francophones dans le sens qu'ils ne remplacent pas une seule fois une forme à la 3pp par une forme à la 3ps pour ce groupe de verbes. Leur problème se situe toujours au niveau du changement de radical, ce qui semble donc être un problème de nature plutôt lexicale (voir aussi l'étude en temps réel de Hedbor, 2005)

10.3.3 Surgénéralisations sur le modèle des verbes réguliers (–nt)

En ce qui concerne le groupe de verbes avec changement de radical, et dans une moindre mesure le groupe *sont/ont/vont/font*, les apprenants du corpus CEFLE ont tendance à ajouter le suffixe –ent à une racine erronée, construite soit sur la forme de la 3ps (*ils faitent, ils conduitent*), soit sur la racine de l'infinitif (*ils boirent, elles conduirent*). Il semble clair que de nombreux apprenants sont conscients du fait que le –nt marque le nombre au verbe si le sujet de la phrase est à la 3pp. Cependant, ils hésitent au niveau du radical. Une interprétation dualiste de ces formes serait qu'il est effectivement question d'une procédure combinatoire, et non pas d'une mémorisation d'unités individuelles, qui interviendrait au moment où les apprenants sont très sensibles aux régularités de la langue. Une autre interprétation, selon une approche connexionniste, serait que ces verbes sont associés à un schéma très puissant et régulier formé sur le –nt de la 3pp de la majorité des verbes du français écrit (la fréquence type).

C'est surtout aux stades 2 et 3 que le manque de changement de radical laisse de nombreuses traces non normatives dans les textes des apprenants (11 apprenants au stade 2 et 17 apprenants au stade 3). Ces tendances rappellent le suremploi du –s dans le domaine des noms en –x aux mêmes stades d'acquisition. Le plus souvent, ce sont les verbes avec changement de radical à la 3pp qui sont concernés. Comme le montre le tableau 10-4 ci-dessous, l'ajout du suffixe –nt à la forme de la 3ps ou au radical de l'infinitif est le phénomène le plus fréquent. Ce tableau montre également que le suremploi du –s dans le domaine verbal pour marquer l'accord en nombre, comme l'a observé Granget (2005), ne semble pas très fréquent dans notre corpus (20 occurrences au total).

Tableau 10-4 : La surgénéralisation du modèle des verbes réguliers en –er sur des verbes irréguliers: racine plus –nt (occurrences)

Stade	-s	Verbes avec changement de radical			Autres verbes irr.	Part./Inf.
		3sg/1sg	infin.	autres		
		p.ex. veutent	p.ex. vouloirent	p.ex. boissent	p.ex. allent/fairent	p.ex. Elles sommes travaillent Elles veulent mettrent
1	1	–	–	–	–	2
2	9	4	11	4	3	1
3	10	8	17	4	8	1
4	–	4	4	–	4	–
Contr.	–	–	–	–	–	2

Légende : **En gris** : nombre de surgénéralisations du –s comme marqueur du pluriel verbal, **1sg/3sg** : le suffixe est ajouté à la forme de la 3sg (*veut*) ou parfois à la 1sg (*veux*), **infin.** : le suffixe est ajouté à un infinitif ou à une forme qui est une partie de l'infinitif (*vouloir, recevoir*), **autres** : le suffixe est ajouté à une forme influencée par un autre verbe, p.ex *finir* > *ils finissent* qui est transféré à *boire* > *boissent*. **Autres verbes irréguliers** : surtout *aller* mais aussi *faire*, **part./inf**. : le suffixe est ajouté au participe passé ou à l'infinitif précédé d'un auxiliaire.

Les exemples suivants semblent, à notre avis, illustrer la surutilisation du modèle des verbes réguliers en –nt (racine de base + -nt) dans le domaine des verbes irréguliers avec changement de radical[52].

Exemples de –nt sur forme à la 3ps/1ps. :

Stade 2 : Björn : ils prendent
Bibbi : elles boisent
Bror : elles boitent

Stade 3 : Carin : deux italiens voitent
Conny : elles conduitent
Caesar : elles boitent
Clothilde : elles boisent

Exemples de –nt sur une racine de l'infinitif :

Stade 2 : Benjamin : elles voulent faire…
les hommes boirent…
Blenda : Rasmus et Gustavo conduient…
Bethold : les filles dirent…

Stade 3 : Carla : elles boient…
Conny : elles recevent…
Cathy : les amis conduent…
Chloé : M. et M. voulent…

[52] Ces exemples mettent d'ailleurs en évidence le fait que, aux yeux des apprenants suédophones, le suffixe de la 3pp est bien –ent. *Cf.* note 49 à la page 90.

Exemples de –nt sur une forme nouvelle :

Stade 2 :	Bruno :	ils voissent
		deux filles qui voulument
Stade 3 :	Caroline :	ils voissent
	Charlotta :	ils veuvent

Au stade 4, le nombre de formes non normatives en –nt diminue. Il a été observé que les apprenants à ce niveau maîtrisent de mieux en mieux les verbes avec changement de radical. Toutefois, il existe toujours des traces d'un suremploi de la règle des verbes réguliers en -er, comme dans les exemples *elles boirent* (Daga) et *ils conduient* (Daniel). Il semble donc que le changement de radical soit un phénomène qui retarde la maîtrise de ce groupe de verbes du français L2 écrit.

Dans l'étude de Labelle (2005) sur l'emploi du passé simple en français L1 et L2 au Québec, l'on observe que les élèves sur-généralisent les terminaisons régulières sur des racines différentes : la personne par défaut (3ps), la racine de l'imparfait, du participe passé ou de l'infinitif. Ce fait montre que les enfants généralisent à l'intérieur des paradigmes. Labelle constate cependant que dans 80 % des cas, il est question de généralisations à une forme existante dans la langue française. Ce fait suggèrerait une dépendance sur le lexique plutôt que sur l'application d'une règle. Même si l'emploi des suffixes réguliers ressemble à une application de règle, Labelle souligne que cette règle n'est pas appliquée de façon aveugle (par défaut).

Pour ce qui est des verbes irréguliers avec changement de radical en français L2, il est parfois question d'une expression de formes non existantes dans la langue française, souvent à partir d'une forme à la 1ps ou 3ps ou d'une forme provenant de l'infinitif. Une créativité est visible dans des exemples qui ne correspondent pas à ces deux alternatives, comme dans les exemples *ils boissent, ils voulument*. Cette créativité est typique pour l'interlangue des apprenants L2. Dans le groupe contrôle, ces formes non-normatives n'existent pas au présent. Nous avons déjà constaté que les scripteurs français maîtrisent bien les changements de radical à la 3pp. Pourtant, quelques traces d'un suremploi de –nt demeurent dans une forme de participe passé et une autre à l'infinitif : *les femmes se sont apperçuent* et *…quand elles veulent mettrent*. Comme il a déjà été mentionné, des études sur l'accord verbal en français écrit L1 ont montré que les scripteurs francophones sont sensibles aux clés orales pour l'accord en nombre à l'écrit (Largy et Fayol, 2001).

10.3.3.1 Où le –nt non-normatif apparaît-il ?

Un certain nombre de verbes viennent d'être relevés pour leur apparition fréquente sous forme non-native, sans changement de radical mais avec le –nt pour marquer le nombre. Cette tendance correspond à la vérification partielle de notre hypothèse 6C qui est rappelée et résumée ci-dessous :

> **Hypothèse 6 : la surrégularisation sur le modèle régulier (racine+nt)**
> **6C.** Les verbes irréguliers les plus fréquents en [õ] (sont/ont/vont/font) ne seront pas touchés par le phénomène de suremploi du processus régulier (racine+nt). Par contre, il est probable que le modèle régulier est suremployé dans le domaine difficilement maîtrisé des verbes irréguliers modaux et thématiques avec changement de radical, comme par exemple *ils veulent* > *ils *voulent* ou *ils prennent* > *ils *prendent*.

Parmi les verbes représentés dans les textes des apprenants sans changement de radical à la 3pp on trouve *boire, conduire, connaître, dire, prendre, venir* et *vouloir*. Le tableau 10-5 ci-dessous indique qu'il est effectivement question de verbes qui ne sont pas très fréquents à la 3pp selon *Lexique*.

À l'intérieur du groupe *sont/ont/vont/font* (voir 10.4 pour l'analyse de ce groupe de verbes), il s'avère exister des différences au niveau de la représentation de ces verbes. Contrairement à notre hypothèse de départ (6C) sur la production correcte de ce groupe de verbes, il existe des différences à l'intérieur de ce groupe. Surtout le verbe *aller*, mais également *faire*, apparaissent conjugués avec –nt aux stades 2, 3 et 4, comme le montrent les exemples suivants :

Stade 2 :	Bertil :	Elles allent à L'Italie dans ses vacances.
Stade 3 :	Camille :	Le soir elles allent à une restaurant.
Stade 4 :	Daga :	…et elles allent à l'Italie.
	Diana :	Deux mois plus retard ils faitent le voyage.

Ces formes avec –nt qui remplace le *vont* et *font* n'existent pas pour les formes verbales *sont* et *ont*. Par conséquent, des **êtrent* et des **avoirent* ne sont pas produit dans les textes des apprenants. Le tableau 10-5, indiquant la fréquence d'occurrence de ces formes à partir de la base de données *Lexique* pourrait rendre compte de ce phénomène. De façon générale, la fréquence des formes *sont* et *ont* dépasse largement celle de *vont* et *font* dans la langue française, ce qui s'explique bien sûr en partie de par leur rôle d'auxiliaires dans les temps du passé. Dans les textes des apprenants, il s'avère que *sont* est la forme verbale la plus fréquente à la 3pp alors que *ont* et *vont* se montrent, dans l'ensemble, moins fréquents, tout en dépassant largement la fréquence de *font*.

Tableau 10-5 : *La fréquence des formes verbales sont/ont/vont/font et les verbes avec changement de radical (3pp et 3ps) d'après Lexique3 et dans la tâche* Le voyage en Italie.

	LEXIQUE3[53] Freqfilms	LEXIQUE3 Freqlivres	Voyage en Italie (occ.)	Surgén.
Alternance vocalique				
sont	**1721**	**1100**	**260**	-
est	19684	7933		
ont	**1235**	**794**	**219**	-
a	9969	4598		
vont	**244**	**117**	**208**	**14**
va	2914	695		
font	**162**	**154**	**33**	**2**
fait	2365	1460		
Changement de radical				
veulent	**121**	**39**	**20**	**15**
veut	598	211		
peuvent	**113**	**69**	**11**	**1**
peut	1032	509		
doivent	**77**	**46**	**5**	**1**
doit	581	225		
viennent	**63**	**63**	**6**	**1**
vient	285	206		
prennent	**24**	**29**	**12**	**2**
prend	155	129		
connaissent	**16**	**17**	**1**	**1**
connaît	102	57		
disent	**73**	**44**	**-**	**1**
dit	813	447		
boivent	**5**	**6**	**21**	**16**
boit	19	21		
conduisent	**2**	**3**	**3**	**6**
conduit	27	33		
Autres				
rient	**3**	**5**		**6**
rit	6	38		
voient	**23**	**20**		**7**
voit	140	159		

Légende : **Freqfilms** : fréquence par million de mots selon le corpus films (sous-titres) ; **Freqlivres** : fréquence par million de mots selon le corpus livres (Frantext).

Dans pratiquement tous les cas, il s'avère que la forme au singulier est beaucoup plus fréquente que son équivalent au pluriel, ce qui pourrait rendre compte d'une partie des surgénéralisations dans cette direction. D'autre part, il est probable que les formes *sont* et *ont*, avec une fréquence de rencontre élevée au pluriel, profitent d'un statut indépendant ou, du moins, d'une place facilement accessible dans le lexique des apprenants. Dans le cas d'une

[53] Les calculs de fréquence ont été effectués à partir de la base de données lexicales Lexique3 : www.lexique.org

irrégularité trop rarement rencontrée, il est possible de faire une parallèle au syntagme nominal, où nous avons observé des formes comme *les oiseaux*, que les apprenants n'ont jamais vues dans leurs livres de cours, mais qui correspondent à la logique de leur interlangue à ce moment donné de l'acquisition. Le même phénomène pourrait expliquer la production des formes *allent* et *faitent*. La fréquence de rencontre au pluriel semble jouer un rôle dans la sphère verbale aussi bien que dans la sphère nominale comme l'indique le tableau 10-5 ci-dessus.

10.3.3.2 Développement non linéaire

L'accord morphologique (-nt) se fait surtout selon le modèle des verbes réguliers (racine+nt). L'analyse des verbes avec changement de radical montre que dans 55 % des contextes au stade 2, le –nt est présent sans changement de radical alors que ce chiffre baisse à 38 % au stade 3. Le même phénomène reste à un moindre degré au stade 4 : 17 % des contextes.

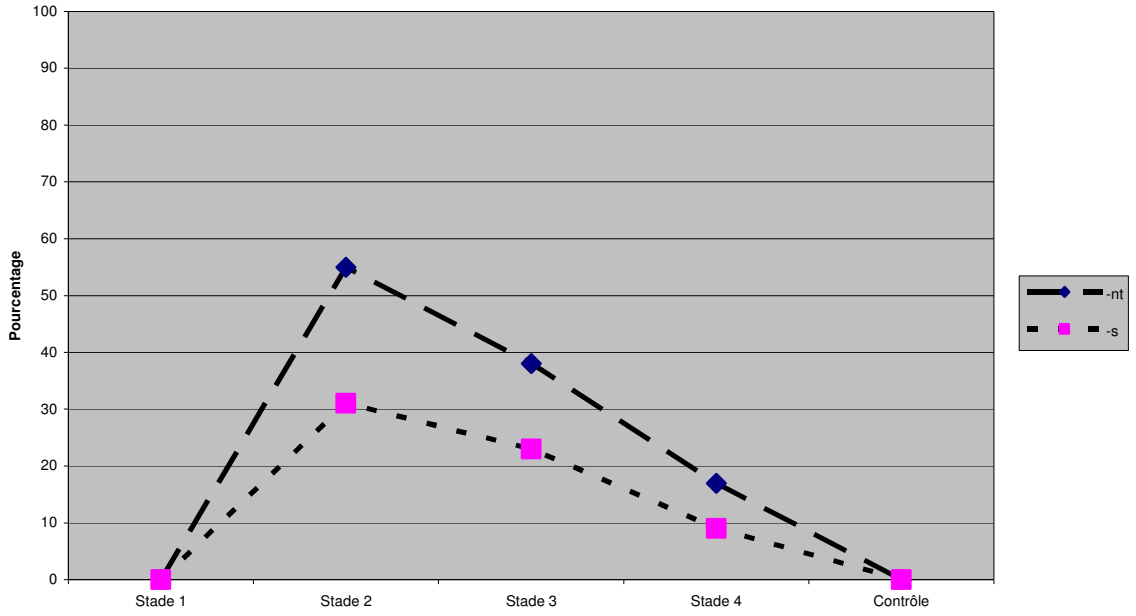

Figure 10-4 : Le nombre verbal et nominal marqué de façon non-normative

Le développement dans le syntagme verbal ressemble exactement au développement du syntagme nominal et au suremploi du –s dans le domaine des noms irréguliers en –x. Ce phénomène est également le plus prononcé au stade 2, pour diminuer au stade 3 et, ensuite, se faire plus rare au stade 4. Comme le montre la figure 10-4 ci-dessus, les occurrences de ce genre sont inexistantes au stade 1, ce qui est dû au fait qu'il existe très peu de contextes de verbes avec changement de radical et des noms en –x à ce stade. Par conséquent, il est malheureusement impossible de se prononcer avec certitude sur l'(in)existence du suremploi de la morphologie régulière à ce stade spécifique. Mais le fait que ces deux courbes semblent identiques pour le syntagme nominal et verbal parle en faveur d'un phénomène typique pour l'interlangue des apprenants de français L2 des stades intermédiaires.

Dans l'étude des tendances de surgénéralisations observées aux stades 2 et 3, il est à noter que Bartning et Schlyter (2004) associent les phénomènes de surextentions et de régularisations de l'interlangue oral au stade 3 (voir section 3.2.). Dans notre corpus écrit, le suremploi est encore plus net au stade 2. Cette différence entre les modes écrit et oral est certainement due à la grande régularité morphologique dans le mode écrit.

10.4 Le nombre et les verbes irréguliers fréquents: *sont, ont, vont et font*

La section précédente ayant mise en évidence le statut particulier de certains verbes irréguliers non-thématiques, plus spécifiquement *sont/ont*, il nous semble important d'analyser la production de ces verbes dans les textes des apprenants. Une telle analyse permettra de mieux comprendre l'interrelation entre le nombre régulier et le nombre irrégulier du syntagme verbal et l'équilibre fondamental entre fréquence type et fréquence d'occurrence.

10.4.1 Préliminaires

En français, seuls quatre verbes marquent l'opposition entre singulier et pluriel au présent par une alternance vocalique : *avoir* et *aller* [a] – [õ] ; *être* et *faire* [ε] – [õ] (Dubois, 1965 : 36). Pour cette raison, ces verbes seront traités comme un groupe à part dans l'analyse de données. Ces verbes font partie d'un groupe limité de verbes qui sont fréquents dans des modes et des temps divers, notamment dans la fonction de verbes auxiliaires (à l'exception de *faire*). Ces verbes ne marquent pas le nombre avec un accord flexionnel en –nt mais avec une forme indépendante : *sont, ont, vont* et *font*. Pour les raisons mentionnées ci-dessus, irrégularité par rapport au principe général et haute fréquence d'occurrence, ces formes sont probablement gardées en mémoire de façon individuelle (voir Bybee, 1985 ; Ellis, 2002 et aussi Pinker, 1998 ; Clahsen, 1999, pour les formes irrégulières et fréquentes). Qui plus est, ces formes diffèrent des formes verbales régulières en -nt puisque le nombre y est audible et puisqu'ils partagent le trait non-thématique. En effet, plusieurs facteurs mentionnés parlent en faveur d'une production précoce de ces formes en français L2. Nous résumons ici l'hypothèse 3B à vérifier dans cette section :

> **L'hypothèse 3 : Le nombre verbal**
> **3B.** En ce qui concerne le verbe et le nombre nous souhaitons rendre compte de trois groupes de verbes différents. Nous nous attendons à ce que les formes *sont/ont/vont/font* soient produites déjà à un stade initial et que le taux de réussite soit élevé pour ce groupe de verbes par rapport aux verbes réguliers et à ceux avec changement de radical à la 3pp.

10.4.2 Analyse des données

Nous allons maintenant procéder à l'analyse de ces formes verbales pour essayer de répondre aux questions suivantes : Comment et à quel moment dans l'acquisition ces formes verbales sont-elles produites dans les textes des apprenants de français L2 ? La forme du sujet (pronom ou SN) joue-t-elle un rôle pour l'accord en nombre ?

Tableau 10-6 *: Les verbes irréguliers* être, avoir, aller *et* faire *à la 3pp dans* Le voyage en Italie*: contextes, occurrences, types et pourcentages corrects versus occurrences et pourcentages incorrects (en gris)*[54].

Stade	Contextes	Occurrences correctes	% corr.	O.c./appr.	Non-fini	% N.F	3sg.	% 3sg.
1	21	7	33 %	0,7	6	29 %	8	38 %
2	142	94	66 %	3,2	16	11 %	32	23 %
3	203	171	84 %	5,9	11	5 %	21	10 %
4	95	93	98 %	5,5	-	-	2	2 %
Contr.	69	69	100 %	3,1	-	-	-	-

*Légende : **O.c/appr.** : occurrences correctes par apprenant en moyenne ; **Non-fin.** : nombre de formes non finies (infinitif/participe passé) à la place d'un verbe conjugué à la 3pl ; **% N.F** : % de formes non finies (infinitif/participe passé) à la place d'un verbe conjugué à la 3pp ; **3sg.** : la 3ème personne du singulier remplace la 3ème personne du pluriel.*

[54] Les contextes pris en compte pour les verbes *sont/ont/vont/font* sont les suivantes : formes correctes, infinitifs/participes à la place du verbe à la 3pp et 3ps à la place de la 3pp. Les quelques formes en -ons, et –ont n'entrent pas dans ces calculs. Elles seront traitées dans la section 10.4.6.

10.4.2.1 Stade 1

Comme toujours au stade 1, les occurrences sont peu nombreuses. Elles apparaissent dans les textes de sept apprenants et deux apprenants les emploient correctement. Dans l'ensemble cela correspond à 33 % des occurrences. Les formes en question sont *ont* (5), *vont* et *font*. La façon dont ces verbes sont employés témoigne d'un emploi plutôt figé de ces unités. Le texte d'Annette illustre le fait que *ont* sert de « passe-partout » :

> Deux filles imaginaire. Elles ont pour L'Italie sur la voiture. Elles ont sur la rue. Elles arrive a l'Hotel. Elles får les clés. Le soleil skiner sur la fenêtre. Il y a trop chaud sur la playa.[…] La fille et le garcon dîner a la restaurante. Amour est sur l'air. Les garcons ont aussi. Enfin ils ont tillbaka pour la Suede.

Pour ce groupe de verbes, le rôle de la forme du sujet semble relativement décisif. Dans les contextes avec un pronom comme sujet de la phrase, le nombre est marqué dans 50 % des contextes. Lorsque le sujet est un SN le nombre n'est marqué que pour 20 % des occurrences.

10.4.2.2 Stade 2

Au stade 2, il y a une hausse considérable d'occurrences pour ce groupe de verbes. Sur un total de 29 apprenants, 24 les emploient dans leurs textes. Il est question d'une haute fréquence par rapport aux verbes réguliers en –nt : 3,2 *sont/ont/vont/font* par apprenant comparé à 1,8 verbes réguliers en –nt par apprenant. De même, l'emploi de ces verbes irréguliers et fréquents à la 3pp est de plus en plus correct : 66 %. Le texte de Bodil témoigne, à titre d'exemple, d'un emploi abondant de ce groupe de verbes.

> Ellen et Marina sont a la maison de Ellen. Elles vont aller a Italie, en vacanse. Ellen pense a les garcons dans Italie, ils sont très jolis, et Marina pense a le soleil. A mecredi, c'est le jour, Marina et Ellen conduire la voiture verte en Italie! […] Le soleil brille, il fait chaud et beau, parce que elles vont a la beach. Dans l'eau deux persones faire de la voiles. A la beach, il ya des fleurs, et des palmes. Le soir est ici, est les amis vont a un restaurant. Marina met un robe verte, est Ellen une robe bleue. Il manger le entrecôte avec pommes frites et elles boient le vin. Beacoup trop vin. Puis, elles vont a un bar, et elles order le plus vin a un bartender. Deux garcons voir les belles filles! Måns a un chandail rouge et des pantalons bleus. Tor a un T-shirt avec les drapeu italian. Ils sont très jolie, pensent Marina et Ellen. Marina aime Måns, et Tor aime Ellen, ils dancer tout le soir. Ils ont très drôle. Le prochain jour,le quatre amis vont a sightseeing, Tony's sightseeing. Ils vont a un market, et Marina et Måns achetent les chapaues noir et rouge. Ellen est amoreuse de Tor! Il est intelligtent, mignon, et très sympa! Cet soir, Marina et Måns voir le soleil. Ellen et Tor boient le vin a un ristorante, et un homme jouer un instrument et il chanter. Très romantic. Maintenant, le vacanse de Ellen et Marina et terminé. Elles sont très tristes, mais soudain, Tor et Måns apparant, et ils parlent, ils peuvent aller en Suede! Ellen, Marina, Tor et Måns sont ensemble!

A ce stade 2 comme au précédent, il s'avère que la forme verbale à la 3pp est plus correcte si elle est précédée par un pronom (67 %) que par un SN (50 %). Ce fait pourrait indiquer que les apprenants recourent à des unités entières formées sur le pronom et le suffixe dans un contexte à la 3pp : *ils/elles___ent*.

Quant aux différences individuelles, elles sont toujours importantes (S = 0,30), quoique moins prononcées que pour les verbes réguliers. Il est à noter que neuf apprenants au stade 2 emploient ces formes verbales de façon totalement correcte sur plus que deux occurrences tandis que treize apprenants alternent entre des formes accordées et non accordées. Un seul apprenant se sert quatre fois des verbes de ce groupe sans jamais employer la bonne forme à la 3pp.

Il semble même que ce groupe de verbes joue un rôle de modèle pour l'accord en nombre et que le [õ]-final de ces verbes soit contagieux. L'on peut noter plusieurs exemples de morphèmes –ont ou –ons à la place de –nt pour la 3pp, par exemple *ils allont, ils boiyons un verre du vin, ils avont trop beaucoupe valises, elles faisont le soleil.* L'apprenante Bibbi, par exemple, semble marquer le pluriel de la 3pp de façon plutôt conséquente (seulement une fois *elles parlent*) avec les morphèmes –ont/-ons : *elles mangont, elles parlons et riront, ils habitons, elles allons, les fills faison les vert valise et y mettons a voiture de Jeanne*. Il existe deux explications possibles à ce phénomène qui est caractéristique du stade 2. Vu que les formes *sont/ont/font/vont* dominent à ce stade, il est possible d'imaginer que les apprenants suremploient un morphème en [õ] comme marque de la 3pp, tout en hésitant sur sa transcription. L'autre possibilité, en quelque sorte moins systématique, est que ce stade est caractérisé par une confusion totale de la morphologie du pluriel et que les apprenants essayent de distinguer les personnes au pluriel des personnes au singulier en employant divers morphèmes possibles (-ont, -ons, -ent). Il est à remarquer que cette dernière explication devrait également impliquer quelques **nous parlent* ou **nous parlont* parmi les apprenants à ce stade, ce qui n'est pas le cas dans cette étude transversale (voir section 10.4.6 pour une discussion).

10.4.2.3 Stade 3

Au stade 3, les formes *sont/ont/vont/font* pour la 3pp sont encore plus fréquentes et le taux de réussite de l'accord en nombre est de 84 %. Le nombre élevé d'occurrences s'explique en partie par le fait que les textes sont de plus en plus longs à ce stade. Chez tous les apprenants qui s'expriment au présent (26/29), l'on retrouve plusieurs occurrences de ces formes. Les apprenants donnent parfois l'impression de s'appuyer sur ces verbes qui ont l'avantage d'exprimer un sens assez général. Un extrait de Carla illustre ce point :

> …Elles boient café. Elles <u>sont</u> heureux. Marta et Marie <u>ont</u> une voiture verte. Elles <u>ont</u> beacoup de valises, et la voiture est trop petite. Elles <u>vont</u> en Italie dans leurs petite voiture. Le temps est beau. Elles <u>sont</u> dans la rôute…

Parmi les apprenants au stade 3, il ne reste que quelques rares exemples de formes non-normatives en –ont/-ons dans un contexte –nt. Les deux catégories de verbes, les *sont/ont/vont/font* d'un côté et les réguliers en –nt de l'autre, semblent plutôt bien séparées. À ce stade, le rôle de la forme du sujet (pronom ou SN) pour le nombre semble moins net.

La variation individuelle est moins prononcée à ce stade (S = 0,19) où 13 apprenants ont un emploi correct de ces formes et où encore sept apprenants omettent l'accord, mais seulement une fois.

10.4.2.4 Stade 4

Au stade 4, ce groupe de verbes est un peu moins fréquent qu'au stade 3 (5,5 par apprenant en moyenne). Ce phénomène est dû au fait que de nombreux apprenants écrivent leur texte (ou une partie du texte) au passé. Les formes auxiliaires *sont* et *ont* au passé composé n'ont pas été incluses dans ces calculs. De même, les apprenants ne dépendent pas autant de cette catégorie de verbes puisque leur vocabulaire est plus riche et qu'ils s'expriment en employant des verbes du premier groupe de manière plus nuancée. Pour conclure, au stade 4 l'accord en nombre est extrêmement bien maîtrisé pour ce groupe de verbes. Le taux de réussite dans un contexte au pluriel monte jusqu'à 98 % des occurrences (S = 0,03). Un seul apprenant emploie des formes déviantes (3ps) dans ce contexte.

10.4.2.5 Groupe contrôle français

Quant au groupe contrôle, les scripteurs français emploient moins souvent les verbes *sont/ont/vont/font* que les apprenants aux stades 3 et 4 (3,1/scripteur). Ils écrivent parfois au passé simple ou au passé composé et, bien évidemment, leur vocabulaire est si riche qu'ils s'expriment souvent avec des verbes plus nuancés : *aller = se précipiter, débarquer, embarquer, accompagner, rentrer, rouler, se balader, etc.* (cf. section 10.2). De même, leurs textes font preuve d'une production totalement correcte de ce groupe de verbes à la 3pp.

Pour conclure, en ce qui concerne les apprenants suédois, il semble que les verbes *sont/ont/vont/font* soient très importants dans la production de texte : ces formes de la 3pp apparaissent déjà au stade 1 et elles sont très fréquentes, voire dominantes, à partir du stade 2. Selon l'hypothèse 3B rappelée au début de cette section, ce groupe de verbes semble donc être employé plus tôt que les verbes réguliers en –er et de façon plus correcte. L'analyse de la variance montre effectivement un effet significatif en fonction des groupes ($F[4,87] = 16.317$, $p < .01$). Pourtant la comparaison *a posteriori* met en évidence le manque de différence significative entre les stades 1 et 2, entre les stades 2 et 3, et entre les stades 3, 4 et le groupe contrôle, ce qui montre que la différence d'accord correct n'est pas significative entre tous les stades du corpus.

10.4.2.6 Surrégularisation du [õ] (–ont/-ons)

Dans la section 10.3.3, l'analyse des verbes avec changement de radical a mis en évidence un certain suremploi du modèle des verbes réguliers en –nt. Or, dans le corpus CEFLE, l'on observe également un autre genre de suremploi dans le marquage en nombre du verbe et, cette fois-ci, il n'est pas question d'un morphème régulier mais d'un suremploi qui, à notre avis, pourrait être issu du modèle des verbes irrégulier fréquents : *sont, ont, vont* et *font*. Comme il a été montré ci-dessus, le rôle dominant de ces formes verbales aux stades 2 et 3 indique une sensibilité de la part des apprenants non seulement pour la fréquence type (-nt) mais également pour la fréquence d'occurrence. Le [õ], transcrit comme -ont/-ons, paraît contagieux pour un certain nombre d'apprenants au stade 2. Ces formes pourraient en effet être issues des morphèmes –ont ou–ons de la 1pp (*nous faisons*). Nous observons que là où les verbes *sont, ont, vont* et *font* dominent largement par rapport aux autres formes verbales à la 3pp, on trouve des formes comme celles indiquées ci-dessous. :

Bonita :	elles <u>faisont</u> le soleil…
Billy :	mais <u>ils avont</u> trop beaucoupe valises.
	Deux "party boys" <u>allons</u> contre ils.
	<u>Ils prendons</u> ses valise…
Björn :	<u>Ils faisont</u> "sig hemmastadda" dans ses chambre…
Berit :	<u>Ils boiyons</u> du vin.
	…<u>ils boiyons</u> un verre du vin.
	<u>ils voyons</u> avec les filles en Suede.
Blenda :	<u>Mari et Lilian allons</u> dans le planche (strand) et <u>mettons</u> les lunettes de soleil.
	A ce soir <u>allons</u> dans le restaurang pour mange spagetti.
	Aprés un heure <u>Mari et Lilian allons</u> dans un bar.
	Le jour prochain <u>Lilan et Mari allons</u> dans un Sightseen autobus.
Bibbi :	<u>Ils habitons</u> à l'Italie.
	Le jour a arrivé, då <u>elles allons.</u>
	<u>Les fills faison</u> les vert valise <u>et y mettons</u> a vioture de Jeanne.
	…<u>elles conduisont</u> contre Italie.

Bibbi : Les fills vont dans la plage pour bronzont de soleil est baignont.
… a la soir elle mangont dinner dans la restaurant.
…elles parlons et riront beaucoup.

Au stade 2, il existe 8 formes *ils/elles/les… ___ont* et 14 formes *ils/elles/les….____ons.* Ces exemples sont fort pertinents dans la discussion théorique puisqu'ils vont à l'encontre du raisonnement dualiste qui parle en faveur de deux opérations morphologiques distinctes : celle combinatoire et productive des morphèmes réguliers qui s'oppose à la récupération d'instances irrégulières (voir la problématique soulevée par Pinker (1998) dans la section 5.1). Il nous semble que ces formes déviantes traduisent une hésitation chez les apprenants au niveau de la morphologie de la 3pp. En ce qui concerne les formes *ils ___ont* au stade 2, nos données montrent justement une petite tendance de productivité sur le modèle des formes verbales irrégulières. Cette tendance est plus faible que celle du suremploi du –s et du –nt, et elle concerne tous les groupes de verbes. Le fait que cette tendance apparaisse au stade 2 entre parfaitement dans le schéma sur le développement non linéaire de la mise en place de la relation forme-fonction, comme on peut le voir dans la figure 10-5 ci-dessous.

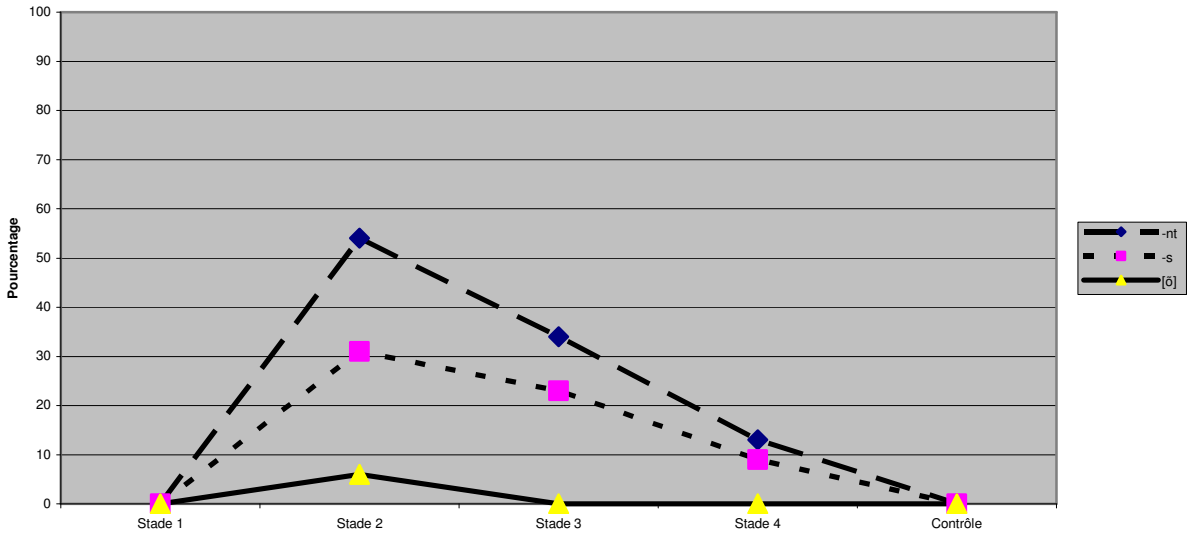

Figure 10-5 : Le marquage non normatif du nombre verbal et nominal (-s, -nt et –ont)

Une approche connexionniste peut rendre compte de ces données dans le sens qu'elle distingue les formes fréquentes de celles moins fréquentes au lieu de parler de régulier et d'irrégulier. Dans cette approche, il y a deux dimensions de fréquence : fréquence type et fréquence d'occurrence. Dans nos données, ces dimensions sont représentées par le morphème –nt, d'un côté, et le –ont, de l'autre. Selon Bybee (1991 et 2001), les deux morphèmes peuvent former des schémas associatifs et productifs, pourvu qu'ils soient suffisamment fréquents dans l'input et dans la production des apprenants. Ces observations rejoignent l'étude de Labelle (2005) sur le passé simple en français L1 et L2 écrit au Canada. Elle signale que les enfants font des surgénéralisations vers les terminaisons régulières mais aussi vers les terminaisons irrégulières, ce qui ne ressemble pas à l'application d'une règle par défaut. Avec les terminaisons irrégulières, les enfants appliquent des règles de types différents (probabilistes, à portée limitée) où des facteurs phonologiques semblent jouer un rôle. Les combinaisons mixtes (*racine régulière + flexion irrégulière* ou *racine irrégulière + flexion régulière*) parlent plutôt en faveur d'un modèle de type mécanisme unique (*cf.* Bybee) qu'en faveur d'un modèle à deux mécanismes. Labelle note que les langues avec une morphologie

très riche, dont le français, ne se comportent pas comme le prédit un modèle avec une simple dichotomie entre morphologie régulière et irrégulière.

10.5 Taux de réussite de l'accord en nombre des trois catégories de verbes.
Dans le but de résumer ce chapitre et de vérifier l'hypothèse 3B concernant la différence acquisitionnelle entre les divers groupes de verbes, cette section rendra compte d'une comparaison directe entre les trois groupes de verbes issus de l'analyse du chapitre 10.

Il sera question de trois comparaisons successives :

- Les verbes réguliers (*mangent*) versus les verbes irréguliers non-thématiques (*sont*)
- Les verbes irréguliers non-thématiques (*sont)* versus les verbes irréguliers modaux et thématiques (*veulent, partent*)
- Les verbes réguliers (*mangent*) versus les verbes modaux et thématiques (*veulent, partent*)

Le taux de réussite respectif de chaque groupe de verbes est rappelé dans le tableau 10-7 qui est accompagné du diagramme 10-6.

Tableau 10-7 : *Comparaison du pourcentage d'accord en nombre réussi des trois groupes de verbes : réguliers en –er (1),* sont/ont/vont/font *(2) et verbes avec changement de radical à la 3pp : accord lexical (3) et accord morphologique (4).*

	1.	**2.**	**3.**	**4.**
Stade	**Rég. en –er** (p.ex. *mangent*)	**Sont/ont/vont/font**	**Changement de radical** Accord lexical **Forme corr.**	**Changement de radical** Accord morphologique **Nombre corr.**
Stade 1	(20 %)	(33 %)	(14 %)	(14 %)
Stade 2	54 %	66 %	12 %	65 %
Stade 3	71 %	84 %	38 %	77 %
Stade 4	90 %	98 %	83 %	100 %
Contrôle	89 %	100 %	95 %	95 %

Légende : ***Rég. en –er*** : verbes réguliers conjugués avec –nt à la 3pp ; ***Sont/ont/vont/font***. : verbes non-thématiques et fréquents à la 3pp : *sont, ont, vont, font* ; ***Changement de radical, Accord lex***. *:* verbes avec changement de radical à la 3pp. où l'accord lexical est respecté (consonne) ; **Changement de radical, accord morph.** : verbes avec changement de radical à la 3pp où l'accord morphologique (-nt) est respecté.

L'analyse de la variance effectuée sur les différentes catégories de verbes montre une différence significative entre les trois groupes de verbes répandue sur les quatre stades acquisitionnels et le groupe contrôle ($F[2,236]=12.587$, $p<.01$). L'analyse *a posteriori* met en évidence le fait qu'il n'existe aucune différence entre les trois groupes de verbes au stade 1 et au groupe contrôle, ce qui est illustré par le diagramme ci-dessous. Par contre, il existe une différence significative entre les trois groupes de verbes aux stades 2, 3 et 4. Il n'y a pas de différence significative entre les verbes réguliers (1) et les *sont/ont/vont/font* (2). La différence se trouve entre les verbes réguliers et *sont/ont/vont/font*, d'un côté, et le groupe de verbes irréguliers modaux et thématiques (3), de l'autre. Contrairement à notre hypothèse 3B, l'analyse statistique montre que les verbes irréguliers fréquents *sont/ont/vont/font* ne sont pas produits de manière significativement plus correcte que les verbes réguliers à la 3pp. Il est

encore plus intéressant de noter que la différence significative est éliminée du matériel en mettant l'accent sur l'accord en nombre des verbes avec changement de radical à la 3pp, (*cf.* les colonnes 1 et 2 avec la colonne 4). Cette constatation correspond à notre observation que les difficultés dans le domaine des verbes irréguliers moins fréquents concernent le changement de radical, et non pas l'accord silencieux en nombre, ce que nous appelons l'accord morphologique.

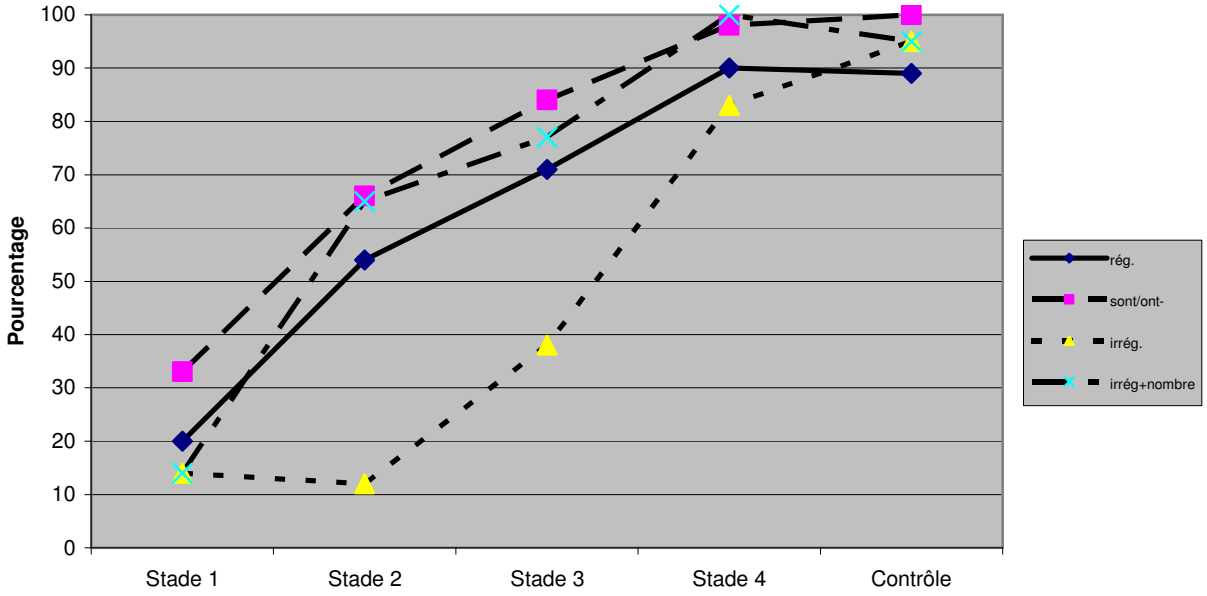

Figure 10-6 : La production correcte des différents groupes de verbes

Pour résumer, ce résultat montre l'interrelation entre la fréquence type (-nt) et la fréquence d'occurrence (*sont/ont/vont/font*) qui est en jeu dans la production écrite L2. Les deux formes de fréquence se montrent d'une importance fondamentale dans la production du nombre verbal dans les textes des apprenants de français L2. Il est possible que la différence entre ces deux modes d'expression du nombre ne ressorte pas dans une tâche de production libre durant laquelle les apprenants ont beaucoup de temps à leur disposition pour produire du texte. Il reste à vérifier si le résultat serait le même dans un test où les apprenants disposeraient d'un cadre temporel plus restreint.

10.6 Conclusion et discussion : le nombre verbal

Dans cette analyse du nombre de la 3pp dans le syntagme verbal, nous avons eu l'intention de vérifier deux hypothèses. La première hypothèse, rappelée ci-dessous, est liée à la production du nombre verbal.

> **Hypothèse 3. Le nombre verbal**
> **3A.** Vu son manque de contenu sémantique et son caractère redondant, nous nous attendons à ce que l'accord silencieux en nombre verbal soit mis en œuvre plus tardivement que le marquage nominal du pluriel. Cette hypothèse prédit un développement graduel et net dans le domaine de l'accord verbal en nombre entre le stade 1 et le stade 4.

Dans le chapitre 10, il a été observé que le morphème silencieux –nt pour la 3pp connaît un développement visible dans l'acquisition du français écrit en L2. Au stade initial, le nombre verbal n'est que rarement marqué sur les verbes réguliers. Au stade 4, par contre, les

apprenants produisent un accord verbal en nombre correct et sûr à l'instar du groupe contrôle français. Ce résultat est conforme à notre hypothèse 3A sur un accord du nombre verbal plus tardif que celui du nombre nominal. Les effets possibles du caractère formel de cet accord ainsi que le manque d'accord verbal dans la langue maternelle des apprenants ont été discutés comme des explications possibles de cet accord tardif.

En deuxième lieu, l'analyse a mis l'accent sur les trois groupes de verbes dans lesquels le nombre de la 3pp est marqué de façon qualitativement différente : les verbes réguliers (racine+nt), les verbes avec changement de radical+nt et les verbes irréguliers fréquents (*sont/ont/vont/font*). En résumé, notre hypothèse était la suivante :

> **3B.** Plusieurs études prédisent que les formes irrégulières (instances mémorisées) seront produites de façon plus rapide et plus correcte que les formes qui sont soumises à l'application de règles morphologiques régulières (le processus combinatoire est plus fragile). Pour notre étude, cela devrait impliquer que les formes *sont/ont/vont/font* sont produites déjà à un stade initial et que le taux de réussite est élevé pour ce groupe de verbes à la 3pp. Par contre, les verbes réguliers en –nt (*ils parlent*) devraient être produits plus tardivement et de façon moins correcte. Les verbes avec changement de radical à la 3pp, comme par exemple *ils prennent, ils doivent,* devraient être le moins bien maîtrisé.

L'analyse des verbes avec changement de radical a montré que ces verbes posent problème aux apprenants. Ce résultat semble donc être conforme à l'hypothèse 3B. Pourtant, il a été constaté que la difficulté ne concerne pas l'accord morphologique en soit, mais surtout le changement de radical, dit accord lexical. Les apprenants suédois optent souvent pour le modèle régulier (racine + -nt) lorsqu'ils emploient ces verbes à la 3pp, ce qui donne lieu à des formes non normatives accordées en nombre.

Contrairement à notre hypothèse 3B, il s'avère que le groupe de verbes irréguliers *sont/ont/vont/font* ne semble pas profiter d'un statut privilégié dans l'acquisition du français L2 écrit, du moins d'après les données de ce travail. Leur taux de réussite est un peu plus élevé que les autres groupes de verbes mais la différence par rapport aux verbes réguliers n'est pas significative. L'on a pu voir un effet de fréquence à l'intérieur de ce groupe de verbes de sorte que *sont* et *ont* sont mieux maîtrisés que *vont* et *font*. Ce fait n'a pas été prévu par nos hypothèses. La différence mineure entre les verbes réguliers et les verbes irréguliers fréquents à la 3pp dans la production écrite des apprenants n'est pas conforme à l'hypothèse 3B. Ce résultat met en cause le statut privilégié des formes *sont/ont/vont/font* dans la production écrite et parle en faveur de l'importance de la haute fréquence type du morphème –nt et de son rôle dans l'acquisition.

En ce qui concerne le nombre verbal, nous avons également mis en évidence l'éventuelle simplification de la relation forme – fonction comme nous l'avions vu pour le SN. À ce propos nous avons voulu tester l'hypothèse suivante :

> **6C.** Les verbes irréguliers les plus fréquents en [õ] (*sont/ont/vont/font*) ne seront pas touchés par le phénomène de suremploi du processus régulier (racine+nt). Par contre, il est probable que le modèle régulier est suremployé dans le domaine difficilement maîtrisé des verbes irréguliers modaux et thématiques avec changement de radical, comme par exemple *ils veulent* > *ils *voulent* ou *ils prennent* > *ils *prendent*.

Les données du corpus CEFLE indiquent que les apprenants saisissent la relation simple entre la fonction (pluriel) et la forme (-nt) et qu'ils la suremploient dans le domaine des verbes avec changement de radical. Tout comme dans le cas du suremploi du morphème régulier dans le

syntagme nominal, cette tendance semble particulièrement forte aux stades 2 et 3. Toutefois, elle ne concerne pas les verbes irréguliers les plus fréquents : *sont* et *ont*. Un effet inattendu soulevé au stade 2 consiste en un suremploi éventuel du [õ] final de ces formes verbales dans la production d'autres verbes à la 3pp (*ils parlont/parlons*). Pourtant, d'autres études visant l'acquisition de la morphologie verbale de l'écrit sont nécessaires pour vérifier cette tendance dans la production écrite des apprenants peu avancés.

Pour ce qui est de la différence du taux de réussite du nombre de la 3pp pour les trois groupes de verbes différents, les différences les plus prononcées sont observées au niveau des verbes avec changement de radical. Leurs formes sont significativement moins correctes que les autres verbes. Toutefois, les difficultés concernent le changement de radical (l'accord lexical) et non pas l'accord en nombre (l'accord morphologique). L'emploi du –nt sans changement de radical pour le groupe de verbes irréguliers modaux et thématiques correspondrait, selon une approche dualiste, à l'application de la règle dans les cas où les formes irrégulières sont trop peu fréquentes pour avoir un statut individuel dans le lexique mental. Le processus combinatoire n'est pas, pour ainsi dire, bloqué à temps. Cette approche a pourtant plus de difficultés à rendre compte de la tendance des apprenants au stade 2 de surrégulariser la morphologie irrégulière (-ont) sur des verbes réguliers à la 3pp.

Selon un point de vue connexionniste, la productivité en acquisition et la création de formes nouvelles et inattendues, comme celles trouvées dans nos données sur l'accord verbal en nombre, ne pointeraient pas incontestablement vers l'application d'une règle. Un système morphologique unitaire est possible, comme l'exprime Bybee, du moment où l'on reconsidère ce qui a été vu comme des règles pour les voir comme étant des schémas associatifs extrêmement forts et généraux.

> What I am proposing, then, is that there is no discrete cut off point between 'regular' and 'irregular', between 'rules' and schemas'. Rather the same learning and representational principle apply in both cases and the differences are due to the number of items involved in the pattern and its scope or generality." (Bybee, 1991: 86)

Une telle approche repose sur la pensée que la fréquence dans l'input est extrêmement importante pour comprendre l'acquisition d'une langue, plus particulièrement l'interaction entre fréquence type et fréquence d'occurrence. Selon Bybee (1991), la force lexicale (*lexical strength*) basée sur la fréquence d'occurrence, et la formation de schémas associatifs basés sur la fréquence type, interagissent pour influencer l'acquisition de la morphologie.

> In this way, lexical strength, (based on token frequency) and schema formation (based on type frequency) interact to influence the acquisition of morphology. I would suggest that frequency in the input is extremely important for our understanding of acquisition, but rather than counting the grammatical morphemes, we must look to word frequency and study the interaction of type and token frequency (Bybee 1991: 88).

Cette approche pourrait effectivement rendre compte des données analysées de notre corpus. Les verbes *sont* et *ont* profitent d'une fréquence d'occurrence très élevée, ce qui explique pourquoi ces formes sont particulièrement correctes en production. Le suffixe –nt, au contraire, est associé à un très grand nombre d'items lexicaux (fréquence type) et il forme ainsi un schéma associatif très puissant, ce qui explique pourquoi il apparaît même pour des verbes irréguliers peu fréquents de façon non-normative (*allent, boirent, voulent*, etc.). Or, pour certains apprenants au stade 2, c'est le schéma des verbes en –ont qui est associé à la 3ème personne du pluriel verbal, ce qui expliquerait les formes comme *ils allont* et *elles mangont* dans nos données.

Finalement, compte tenu du but principal de ce travail, il est maintenant essentiel d'essayer de comparer ces résultats sur la production écrite du nombre verbal en français L2 avec ceux obtenus par Bartning et Schlyter (2004) en français L2 oral. Dans ce domaine nous allons surtout nous référer aux verbes *sont/ont/vont/font* et aux verbes avec changement de radical (*ils veulent*), avec un pluriel audible. Comme le constatent ces deux auteurs : « Acquérir l'accord sujet-verbe de tous les verbes confondus est un processus long et lent » (Bartning et Schlyter, 2004 : 286). Or, il semble que l'apparition des formes à la 3pp soit plus rapide à l'écrit qu'à l'oral.

- Les formes *sont/ont/vont/font* apparaissent tôt à l'écrit. Selon Bartning et Schlyter, ces formes existent à l'oral au stade 3 alors qu'elles sont productives au stade 4. Dans le corpus CEFLE, ces formes existent déjà chez de nombreux apprenants au stade 2 (même au stade 1 mais sous forme plutôt figée) et elles sont productives (84 %) au stade 3. Les apprenants avancés du stade 4 ont un emploi quasiment correct de ces formes verbales (98 %) et correspondent par ce même fait au groupe contrôle dans ce domaine.

- En ce qui concerne les verbes avec changement de radical (*ils veulent*), avec un pluriel audible, l'analyse des données écrites a apporté de nouveaux renseignements sur leur représentation et sur leur traitement chez les apprenants en français L2. Dans l'étude de Bartning et Schlyter, ces formes sont très tardives. Elles existent au stade 4 (avancé bas) mais elles ne sont productives qu'au stade 5 (avancé moyen). Bartning et Schlyter (2004 : 286) constatent que ce n'est qu'au stade 6 (avancé supérieur) que les erreurs de radical disparaissent totalement : « du fait que le pluriel est dans la plupart des cas inaudible (*il parle – ils parlent*), le manque de marque d'accord peut être vu comme une surgénéralisation des formes non-marquées, *ils *prend* ». L'étude du français L2 écrit a mis en évidence que ces formes à la 3pp sont en effet souvent marquées pour le nombre. L'accord morphologique apparaît tôt, 65 % des formes au stade 2 et 77 % au stade 3, alors qu'il est omniprésent (100 % corrects) au stade 4, le niveau le plus avancé du corpus CEFLE. Notre étude souligne le fait que les difficultés acquisitionnelles liées à ces formes verbales sont de nature lexicale. Les apprenants aux stades 1 à 3 ne maîtrisent pas le changement de radical ni l'ajout d'une consonne audible. Par contre, nos données indiquent que l'accord morphologique en nombre de la 3pp (-nt) est très bien maîtrisé pour ce groupe de verbes et qu'il n'y a pas de différence significative par rapport aux verbes réguliers.

- Concernant l'accord en nombre des verbes réguliers, notre étude apporte des renseignements sur la production des apprenants dans le domaine de l'accord en nombre totalement silencieux (racine+nt). À propos de l'accord en personne de l'oral, Bartning et Schlyter (2004 : 286) constatent que « ce long développement est apparemment dû au statut plus ou moins régulier de cette morphologie ». Effectivement, la grande généralité du morphème silencieux –nt du français écrit semble d'une importance particulière dans le domaine de la 3pp. La haute fréquence type du morphème –nt dans le SV semble finalement aussi importante que celle, haute elle aussi, des verbes *sont/ont/vont/font*. Même si cet accord est le plus souvent absent aux stades initiaux, il est plutôt productif au stade 3 et correct pour la majorité des apprenants au stade 4. En ce qui concerne les surgénéralisations aux stades 2 et 3, il a été noté qu'elles apparaissent plut tôt à l'écrit, un fait qui semble lié à la grande régularité des marques morphologiques dans le mode écrit. À l'oral, le nombre de la 3pp correspond à un ajout non systématique de consonnes différentes. À l'écrit, au

contraire, la présence du morphème –nt rend l'accord en nombre à la fois logique et systématique.

11. Le nombre adjectival

Ce chapitre présente la production de l'accord en nombre des adjectifs dans un contexte au pluriel. Cette analyse veut illustrer la performance de l'accord en nombre de l'adjectif avec le nom de la phrase. Une observation importante dans ce domaine est que de nombreux apprenants aux stades initiaux écrivent leurs textes sans employer d'adjectifs. Les adjectifs se font encore plus rares dans un contexte au pluriel. Néanmoins, il sera possible de repérer un certain développement dans ce domaine lié à une croissance du nombre d'adjectifs employés ainsi qu'à la capacité des apprenants d'accorder ces adjectifs en nombre.

11.1 Préliminaires

Du point de vue de la marque du nombre, l'adjectif français ressemble au nom. Comme en suédois, mais contrairement à l'anglais, l'adjectif régulier s'accorde en nombre au nom, en français par l'ajout d'un –s à la racine. D'autre part, l'adjectif partage plusieurs caractéristiques avec le verbe (cf. Totereau 1998 : 135): (1) le pluriel adjectival n'est pas sémantiquement fondé, (2) les adjectifs sont beaucoup moins fréquents que les noms (toute phrase n'incluant pas un adjectif, ils sont aussi moins fréquents que les verbes), (3) le placement le plus fréquent de l'adjectif épithète est immédiatement après le nom (à l'exception de quelques adjectifs courts et fréquents). En somme, l'étude de l'accord adjectival en nombre est pertinente dans le sens qu'elle nous offre la possibilité de dissocier l'impact de la dimension sémantique (qui ressemble au verbe) de l'aspect de la fréquence de la marque (qui ressemble au nom). En conséquence, si c'est le facteur de la fréquence de la marque qui intervient, le pluriel adjectival devrait apparaître plus tôt que le pluriel verbal. Par contre, si le facteur de l'absence de motivation sémantique joue un rôle, le pluriel adjectival devrait être plus tardif que celui du nom et donc ressembler à celui du verbe (cf. Fayol 2003b).

Les adjectifs seront analysés en trois catégories différentes selon leur placement par rapport au nom : antéposition, postposition et position prédicative[55]. À cette catégorisation s'ajoute celle des adjectifs prédicatifs qui s'accordent à un pronom de la troisième personne du pluriel (*ils sont adorables*). En dernier lieu sera prise en compte une catégorie intermédiaire : *tout/toute*. Ce « quantifieur » est placé avant le nom et s'y accorde en nombre et en genre (*tous/toutes*). Dans son cas, il ne s'agit pas d'un adjectif normal mais d'un élément quantifieur qui se comporte comme un adjectif en ce qui concerne l'accord en nombre et qui apparaît dans un contexte avec un déterminant et un nom. Il s'avère que des expressions comme *toutes les filles* ou *tous les beaux garçons* sont fréquentes dans le corpus CEFLE et pour cette raison, cet élément sera pris en compte dans cette section.

Au chapitre 6, l'hypothèse suivante a été émise en ce qui concerne l'adjectif et le nombre :

> **Le nombre adjectival**
> **4A.** Plusieurs études montrent que les adjectifs sont plutôt rares dans la production en langue étrangère dans les premiers stades. Nous nous attendons à une tendance semblable en français L2 écrit. De même, vu son caractère formel et son manque de contenu conceptuel, il est probable que l'accord adjectival se fait plus tardivement que l'accord nominal, tout comme l'accord verbal.

[55] Les adjectifs *marron* et *orange* ont une origine différente par rapport aux autres adjectifs et ne s'accordent pas en nombre avec le nom. Pour cette raison, ils ont été exclus de l'analyse. Les adjectifs irréguliers qui s'accordent en nombre avec –x (*beaux, nouveaux, principaux…*) sont trop peu nombreux dans ce corpus pour être analysés dans leur ensemble. Pour cette raison, ils ont également été exclus des calculs.

11.2 L'accord en nombre de l'adjectif : analyse des données

L'accord en nombre de l'adjectif semble connaître un vaste développement en acquisition du français L2 écrit. Par rapport aux noms, le développement est beaucoup plus prononcé puisque les apprenants commencent plus ou moins à zéro. Comme il est visualisé dans le diagramme 11-1 ci-dessous, il est très rare que les apprenants en début d'acquisition fassent l'accord entre le nom et l'adjectif. Au stade 4, par contre, cet accord en nombre est relativement bien maîtrisé.

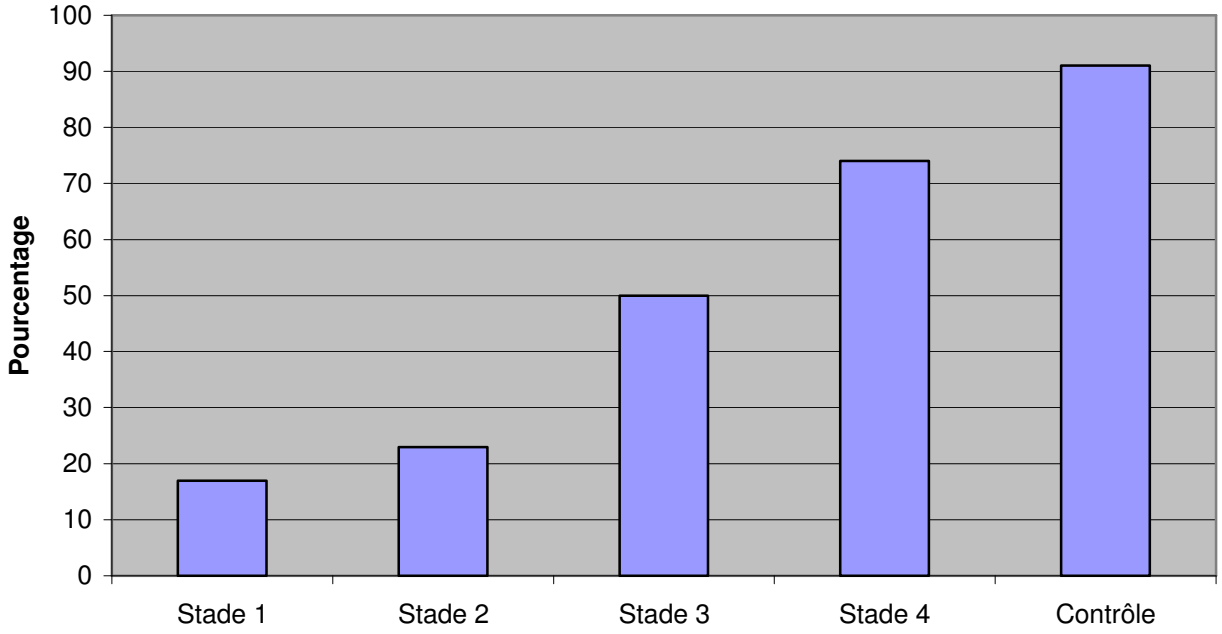

Figure 11-1 : L'accord en nombre adjectival – vue d'ensemble

L'analyse de la variance effectuée pour mesurer l'éventuelle différence significative entre les stades acquisitionnels montre un effet significatif en fonction des groupes ($F [4,94] = 13,394$, $p < .01$). La comparaison *a posteriori* ne montre aucune différence significative entre les stades 1, 2 et 3, entre les stade 3 et 4 ni entre stade 4 et le groupe contrôle. La figure 11-1 ayant illustré l'accord adjectival en nombre pour l'ensemble des adjectifs (indépendamment du placement par rapport au nom), nous observons que de façon générale, l'hypothèse 4 sur le caractère tardif du nombre adjectival semble confirmée par ce résultat. Dans ce qui suit, nous proposons une analyse plus détaillée de l'accord en nombre des adjectifs en procédant stade par stade et en prenant en considération les divers placements de l'adjectif.

11.2.1 Stade 1

Au stade 1, les apprenants n'emploient que très peu d'adjectifs dans leurs textes, qui sont courts et fragmentaires. Chez quelques apprenants, l'on retrouve un ou deux adjectifs dans un contexte au pluriel. Le plus souvent, ils ne sont pas accordés en nombre. Le non-accord de *tout* est également attesté alors qu'il n'existe pas d'adjectifs qui s'accordent avec des pronoms avec la troisième personne du pluriel. Les extraits ci-dessous correspondent à la totalité des occurrences dans un contexte au pluriel au stade 1:

<u>Post-position</u> :

Annette : `Ils achetent vêtements antique.`
`Deux filles imaginaire.`

Amie : `Trois fleurs de rouge.`

Antéposition :

Andrea : Marie a grosse fille, blond hereuex (*eg. cheveux*) et Louise a petite fillem marron hereuex (*eg. cheveux*).

Angela : Pascale va a de chaud et belle Italie comme Pascale a toujours reve du beau l'ete et de clairs jours.

Andy : Les filles a deux nouvelles ami.
Elles danser e chante avec deux belle garcons .

Anna : Marie … a blonde cheveux .
Sofia … a marron cheveux

Tout :

Amélie : Tout garzons et joli.
Tout garzons et la jolis en la audio en la rue de Suedois.

Ce petit nombre d'occurrences n'invite pas à des calculs approfondis. On observe que l'adjectif n'est marqué au pluriel que dans deux cas, tous les deux dans la position antéposée (Andy et Angela). Certains adjectifs ainsi que *tout* portent des traits de transfert direct du suédois qui pourrait effectivement expliquer le non-marquage de ces unités (alla pojkar = *tout garzons*, blont hår = *blond cheveux*). Il est d'ailleurs possible que le nombre d'adjectifs employés dans un texte soit déjà un assez bon indicateur du niveau développemental de l'apprenant.

11.2.2 Stade 2

Proportionnellement, les apprenants au stade 2 emploient davantage d'adjectifs que les apprenants au stade précédant. Par conséquent, nous devons nous contenter d'en donner quelques exemples. Le taux de réussite se trouve à 27 % dans la position antéposée et à 21 % dans la position postposée. Même si dans l'ensemble, le nombre est plutôt rarement exprimé sur les adjectifs, il y a légèrement plus de réussite dans la position antéposée :

Bodil : Deux garcons voir les belles filles!

Bernt : je vu, les lits une fénetre une garderobe est les petites tables.

Les positions les plus difficiles à maîtriser semble être celles tout de suite après le nom, à savoir la position postposée (6/28) et celle prédicative (1/8). Accordé à un pronom au pluriel, l'adjectif est rarement marqué en nombre (2/13). Les phrases ci-dessous servent d'exemple (voir la section suivante pour une discussion approfondie du rôle du placement de l'adjectif):

Beatrice : Deux filles revent de le soleil et des hommes trés masculine

Bengt : Ici il y a des fleurs rouge et deux bateau.

Berit : Elles travailles sur un rue avec des fleures rouges.

Bella : ils sont sympatique.

Bodil : elles sont très tristes.

Les exemples de Bibbi ci-dessous montrent que lorsqu'il y a plusieurs adjectifs dans le même syntagme nominal, l'accord en nombre est omis. Cette observation vaut pour toutes les positions de l'adjectif :

Bibbi : Les fleurs ont *rouge et petite […].
La chambre a deux lits, une tableux avec un soleil, un grand fenetre avec *les long, rouge rideaux,

À un niveau individuel, il est à noter que trois apprenants n'emploient pas d'adjectifs dans un contexte pluriel. Les autres apprenants le font à un degré varié quoique souvent avec plusieurs omissions du –s. Les apprenants Benjamin (4) et Bernt (1) sont les seuls apprenants au stade 2 avec un emploi d'adjectifs pluriels sans omissions. Il s'avère que la tendance inverse est beaucoup plus forte : 13 apprenants ne font jamais l'accord de l'adjectif en nombre.

11.2.3 Stade 3

Au stade 3, la proportion d'adjectifs dans les textes augmente encore (123). Or, il y a toujours deux apprenants qui n'en emploient aucun au pluriel. Il y a une augmentation du taux de réussite dans toutes les positions : antéposée 45 %, postposée 50 % et prédicative 83 %. Toutefois, il y a peu d'occurrences dans l'antéposition et celle prédicative, ce qui rend les résultats incertains. Le taux de réussite peu élevé des adjectifs prédicatifs accordés à un pronom (33 %) montre qu'il faut se méfier du pourcentage élevé des prédicatifs pour l'ensemble du groupe.

Une analyse individuelle des apprenants au stade 3 montre que sept apprenants font preuve d'un accord totalement correct des adjectifs en nombre alors que huit apprenants, au contraire, n'ont pas une seule occurrence correctement accordée au pluriel. La variation individuelle s'avère donc importante en ce qui concerne l'accord des adjectifs. Dix apprenants font partie de ceux qui alternent entre des omissions et des adjectifs correctement accordés et, comme le montent les extraits suivants, les omissions ou les adjectifs accordés peuvent dominer, selon l'apprenant :

Caroline : Les adjectifs accordés dominent largement les adjectifs non accordés :

> Sophie adore les garcons en Italie. Ils ont des cheveux bruns, des yeux bruns, grands et minces. Ils sont *beau, sympatiques et très adorables. Sophie veux en Italie!!! […] Aujourd'hui Sophie et Jaquelin mettent ses valises dans la voiture. La voiture verte est trop petite!! Les valises sont trop grandes! Qu'est-ce que elles font? Elles mettent les valises derrière se dans la voiture. Elles vont en Italie sur la route noire. Elles passent deux jours dans la voiture en Italie. Devant sa voiture est tout le temps une voiture rose et à côté de voiture sont des fleurs et des arbs verts. Sur l'hôtel est un très récéptionist unsympatique. Il a une barbe noire et des cheveux noirs. *Tout les chambres sont complétes sans six. Il donne le clé nr. 3 à la fille et la madame. La chambre numero 3 est grande. Dans la chambre sont deux lits rouges.

Cajsa : Les adjectifs non accordés dominent les adjectifs accordés :

> Marielle reve a des garcons *Italien, et Marie veut bronzer a la plage. Mais quand elles mettent les valises dans la voiture, il n´y a pas de place. Elles a trop de valises, et ils sont trop *grand. Elles vont a Italie dans leurs petite voiture vert. Quand elles sont a l´hotel elles packar upp leurs valises et regardent a le bon vue sur la plage et la mer bleue. Elles a une tres bon chambre avec les lits rouges et un tres grand fenetre. Aprez elles a été a l´hotel elles vais a la plage pour bronze a coté de palmes et les fleures *rouge.

Dans l'ensemble, il est à noter que les adjectifs ne sont accordés qu'autour de 50 % des occurrences. Le développement général dans le domaine de l'accord de l'adjectif semble lent.

11.2.4 Stade 4

En ce qui concerne le nombre adjectival dans la production des apprenants suédois, il est pertinent de constater qu'à un stade avancé, au stade 4, où les apprenants sont proches du groupe contrôle quant à l'accord nominal et verbal en nombre, ils sont toujours assez éloignés en ce qui concerne le nombre adjectival. Les adjectifs dans un contexte pluriel sont plus nombreux qu'auparavant et le taux de réussite s'accroît jusqu'à 71 % pour la position antéposée, 65 % pour la position postposée et finalement 80 % pour celle prédicative. Certes, l'accord est mieux maîtrisé qu'aux stades précédents, ce qui est renforcé par les 92 % de *tous/toutes* accordés en nombre et les 70 % d'adjectifs prédicatifs pronominaux corrects, mais les omissions sont toujours nombreuses.

En ce qui concerne la variation individuelle, celle-ci semble moins prononcée à ce stade. Aucun apprenant n'omet le nombre adjectival dans tous les contextes. Trois apprenants ont un accord adjectival totalement correct (Doris, Daniella et Daisy) et nombreux sont ceux qui ont très peu d'omissions (une ou deux). Le plus frappant semble être le grand nombre d'adjectifs accordés au pluriel dans des textes et des constructions parfois complexes incluant plusieurs adjectifs. C'est ce qui est illustré par l'extrait de Denise (stade 4) ci-dessous :

> […] Caroline pensait de tous les bels hommes italiens .
> … les plates *italien était très delicieuses .
> … Ils ont regadé tous les batements anciens et connûs.

Pourtant, plusieurs adjectifs qui apparaissent dans le même syntagme nominal semblent parfois, mais pas toujours, poser un problème :

Dagmar : Le soir les deux belles, *bronzé filles ont diné dans un restaurant glamoureuse…

Elles ont decidé de commencer de se bronzer dans la plage, pour être jolis et *bronzé la nuit quand il allez regarder des garcons…

Daisy: Simone, une fille mince avec des cheveux brunes et longues qui aimait le coleur bleu, veulait y aller pour faire la conaissance des beaux mecs italiens.

Pour conclure, nous pouvons constater que dans ce domaine nous avons vu un fort développement du stade 1 au stade 4. Pourtant, l'emploi des adjectifs semble, pour les apprenants les plus avancés du corpus, assez éloigné d'un accord en nombre correct. La différence par rapport au groupe contrôle est notable, dans toutes les positions de l'adjectif.

11.2.5 Groupe contrôle

L'accord adjectival en nombre ne pose pas un grand problème à notre groupe contrôle français. Toutefois, leurs textes peuvent nous permettre de faire quelques observations concernant les adjectifs et l'accord en nombre. Le taux de réussite de l'ensemble des adjectifs monte jusqu'à 91 %. Même pour ce groupe, l'on observe une différence entre les deux positions qui parle en faveur de l'antéposition : 100 % par rapport à 84 % pour la post-position. Pour conclure, l'emploi de l'adjectif dans un contexte du pluriel est le plus souvent correct, et ce même dans des structures plutôt complexes comme celles d'Étienne et d'Esther :

Etienne :
La femme brune pense déjà aux beaux jeunes hommes italiens qu'elle pourra rencontrer.

Esther :
La journée était très amusante et la soirée très romantique: les deux jeunes se retrouvent à une terasse de café pour boire un bon verre de vin et les parents admirent le coucher de soleil assis sur un banc, au bord de la mer, tendrement enlacés.

Il est à constater que la différence semble nette entre le groupe contrôle et les apprenants de français L2, même pour ceux à un niveau avancé, quant à l'accord adjectival en nombre. Parmi les scripteurs francophones, 14 élèves sur 22 n'ont pas une seule omission de l'accord en nombre adjectival. Or, bien que la morphologie du nombre soit exprimée sur la majorité des éléments des phrases normales, l'on remarque une certaine vulnérabilité de l'adjectif lorsque les phrases deviennent plus longues et complexes, comme en témoignent les exemples suivants:

Edvin :
Elles décidèrent d'aller en Italie car on peut bronzer, et les garcons sont réputés pour être *beau.
Émilie :
Elles n'ont emporté que des vêtements légers et surtout pas *chaud à cause des températures très élevées en Italie durant l'été.
Éric :
C'est seulement après une nuit de folie où ils furent des trucs vraiment pas *catholique que Ricardo et Tony se décidèrent à repartir avec Gretchen et Pupette en Suède.

Il semble que la distance syntaxique entre le nom (ou le déterminant) et l'adjectif en question y soit pour quelque chose (Fayol, 2003).

De même, nous observons une différence quant au type d'adjectifs employé par les scripteurs francophones par rapport aux apprenants suédophones. Les adjectifs de forme et de taille antéposés, comme *jeunes, beaux/belles, petit(e)s, grand(e)s, joli(e)s, bon(ne)s*, etc. dominent pour le groupe contrôle alors que les adjectifs postposés sont moins fréquents et beaucoup plus diversifiés que pour les apprenants de français chez qui les adjectifs de couleur et de nationalité dominent. Les exemples suivants ne trouvent pas d'équivalents dans les textes des apprenants : *inutiles, accrochées, légers, fainéants, tétraplégiques, anémiques, catholiques, colorées,* etc. Le fait que les adjectifs antéposés très fréquents dominent les textes des scripteurs francophones par rapport aux adjectifs postposés plus rares, pourrait effectivement contribuer à l'explication de la différence du taux de réussite de l'accord des deux positions.

D'autre part, les adjectifs prédicatifs sont très rares chez les scripteurs francophones : 14 au total, ce qui n'invite pas à une analyse approfondie. Ce fait rappelle la discussion de Hinkel (2001) où elle indique que de façon générale, l'adjectif prédicatif est une structure favorisée par les apprenant L2 par rapport aux scripteurs en L1.

11.3 Le placement de l'adjectif

Dans l'analyse effectuée pour les adjectifs, il a été observé que l'adjectif semble mieux et plus rapidement accordé dans l'antéposition que dans la postposition. Cette section sera consacrée au rôle du placement de l'adjectif par rapport au nom en relation avec la réalisation de l'accord en nombre.

Suivant l'hypothèse de Fayol (en prép.) sur le rôle du déterminant pour l'accord en nombre de la phrase ainsi que sur l'impact de la distance des constituants par rapport au déterminant, la position prénominale devrait être la plus favorable pour l'accord en nombre. Du point de vue de la rédaction écrite, toujours selon Fayol, un adjectif préposé profiterait de l'avantage de

survenir juste après l'article où le nombre est audible. Pacton (2003) quant à lui relève l'importance du placement de l'adjectif pour son accord. Dans une étude sur l'accord de l'adjectif, il signale que l'information syntaxique réduit, voire élimine, les erreurs de substitution du –s à –nt. Un adjectif qui n'a pas d'homophone verbal est rarement marqué avec –nt alors qu'un adjectif avec un homophone verbal (*les acteurs célèbres* versus *les acteurs célèbrent*) est plus souvent marqué avec –nt et ce plus fréquemment dans la position post-nominale que post-verbale (*les chanteurs célèbres* versus *les chanteurs sont célèbres*). En d'autres mots, des erreurs d'homophonie aux adjectifs sont plus fréquentes dans une position qui admet également des verbes (post-nominale) que dans une position unique aux adjectifs (post-verbale). Pacton (2003) en tire la conclusion que des contraintes syntaxiques influencent l'accord en nombre dans les cas d'homophonie. Or, comme notre étude ne prend pas en considération des homophones, nous ne retenons des études de Pacton que le fait que ces résultats relèvent l'importance du facteur syntaxique, voire le rôle du placement de l'adjectif pour son accord. C'est sur la base de ces études que nous avons émis l'hypothèse 4B que nous rappelons ici,.

> **Le nombre adjectival :**
> **4B.** Des études en français L1 écrit parlent en faveur du placement pré nominal de l'adjectif pour l'accord en nombre. Selon cette hypothèse, le placement juste après le déterminant, avec un pluriel audible, est favorable pour un accord silencieux comme celui de l'adjectif.

Selon la théorie de processabilité de Pienemann (1998), qui prend en compte la distance syntaxique entre les éléments inclus dans l'accord, la position prédicative est la position la plus difficilement maîtrisable. Les deux positions qui se trouvent à l'intérieur du syntagme nominal (antéposée et postposée) sont avantageuses puisqu'elles se trouvent à proximité syntaxique de l'élément qui dirige l'accord. Du point de vue hiérarchique du traitement linguistique, l'accord à l'intérieur d'un syntagme serait plus facile que l'accord entre deux syntagmes, à travers une frontière syntaxique. Pourtant, Pienemann ne se prononce pas sur la différence de traitement des deux positions à l'intérieur du syntagme nominal, les deux se trouvant au même niveau hiérarchique. À la lumière de cette théorie, l'étude de Bartning (2000) sur l'acquisition de l'accord en genre confirme que l'adjectif prédicatif s'accorde effectivement moins bien en genre que les adjectifs anté- et postposés.

L'analyse précédente semble effectivement parler en faveur de la position antéposée de l'adjectif pour l'accord en nombre. Dans l'ensemble, le diagramme ci-dessous indique qu'à chaque stade acquisitionnel, à l'exception du stade 3, l'accord en nombre de l'adjectif semble mieux maîtrisé en préposition qu'en post-position. Toutefois, il faut être conscient du fait que les adjectifs sont moins nombreux dans l'antéposition, ce qui rend les résultats moins fiables. En ce qui concerne les adjectifs prédicatifs, leur emploi semble particulièrement instable, vu l'augmentation de zéro jusqu'à 80 % entre les stades 2 et 3. Pour cette raison, nous excluons les adjectifs prédicatifs pour l'instant pour nous concentrer sur les différents taux de réussite des adjectifs en anté- et postposition dans le diagramme ci-dessous.

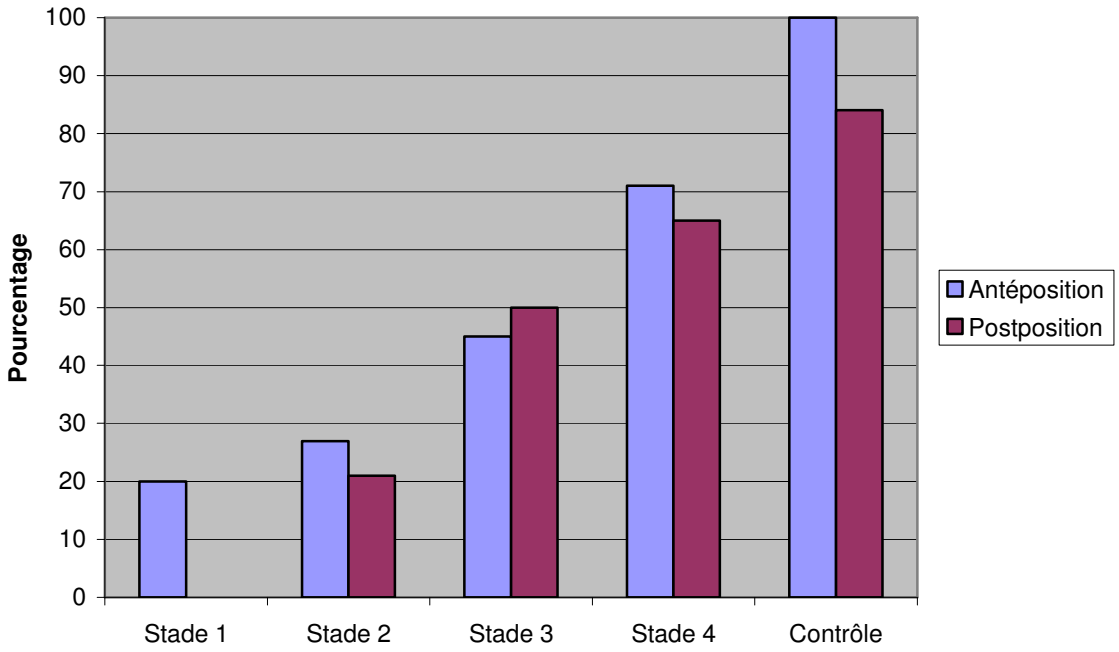

Figure 11-2 : L'accord en nombre des adjectifs antéposés et postposés

Dans l'ensemble, le diagramme indique une légère supériorité de l'accord en nombre des adjectifs en antéposition par rapport à ceux en post-position. Cette tendance ne semble pas, dans une analyse plus fine, très prononcée et elle est inversée au stade 3 en faveur de la postposition. La différence est la plus importante aux stades initiaux et au stade 4. Soulignons que la même différence entre les deux positions est observable pour le groupe contrôle français. Pourtant, l'analyse statistique effectuée aux adjectifs en préposition et en postposition ne montre aucun effet statistiquement significatif au niveau du rôle du placement de l'adjectif : ($F\ [1,110] = 2{,}563$, $p < .112$). Nous sommes donc enclins à constater que l'hypothèse 4B sur le placement favorable de l'adjectif devant le nom pour son accord en nombre doit être rejetée par les données de notre étude transversale.

Fayol (2003b) parle en faveur du placement juste après le déterminant pour des raisons d'audibilité du nombre sur cet élément, ce qui correspondrait à une interprétation linéaire (gauche-droite) de l'accord. Ainsi, plus un adjectif serait éloigné du déterminant, plus il risquerait de ne pas être accordé. Or, comme il sera discuté au chapitre 12, cette influence du déterminant sur les autres éléments de la phrase semble différente pour des apprenants en L2. D'ailleurs, avec une telle explication, l'on n'arrive pas à rendre compte de l'accord en nombre des adjectifs prédicatifs de notre corpus, en placement encore plus éloigné du déterminant que les adjectifs en post-position, qui malgré leur petit nombre semblent mieux accordés que les adjectifs postposés.

La théorie de processabilité de Pienemann (1998) n'attribue pas de différence fondamentale au positionnement de l'adjectif à l'intérieur du syntagme nominal. La distance au niveau hiérarchique est semblable pour la pré- et la postposition, ce qui correspondrait assez bien à nos résultats sur le manque de différence statistiquement significative entre les deux positions épithètes.

En fait, deux facteurs pourraient parler en faveur du placement pré-nominal de l'adjectif dans l'acquisition du français écrit par des suédophones. D'abord, il est possible que les adjectifs

les plus fréquents, qui se trouvent en antéposition, bénéficient parfois d'un caractère presque figé. Ceci pourrait contribuer à faciliter leur accord. En effet, ce ne sont pas les mêmes types d'adjectifs qui sont employés en anté- et postposition. Dans le premier cas quelques adjectifs courts et fréquents dominent : *jeune, beau/belle, petit(e), bon/bonne, grand(e), joli(e)* et *autre*, alors qu'en postposition on trouve surtout des adjectifs qui indiquent la couleur : *noir(e), blond(e), rouge, brun(e)*, etc. ou la nationalité : *suédois(e), italien(ne)*, etc. Ces adjectifs sont, de façon générale, moins fréquents que ceux en antéposition et ce fait pourrait jouer pour l'accord en nombre. Selon ce point de vue, le fait que les scripteurs français emploient un plus grand nombre d'adjectifs antéposés que postposés explique peut-être une partie des différences entre apprenants et scripteurs français quant à l'accord en nombre des adjectifs. Au moment de vérifier et d'approfondir ces résultats dans de futures études, il faudra prendre ces différences en considération en construisant la tâche.

Un autre facteur mérite d'être souligné en ce qui concerne le placement de l'adjectif par un apprenant suédois de français : l'influence négative et possible de la langue maternelle. En suédois, l'adjectif s'accorde en nombre au nom et se place toujours avant le nom, donc en antéposition. Ainsi, le placement après le nom correspond à un placement marqué, qui de ce fait pourrait être plus coûteux pour un apprenant suédois. Les études sur l'acquisition de l'orthographe en français L1 ont montré le caractère cognitivement coûteux de la gestion de l'orthographe grammaticale en temps réel et la multitude des facteurs inclus dans le processus de l'accord. Selon un tel raisonnement, si un apprenant doit prêter une grande partie de ses ressources attentionnelles au placement en postposition de l'adjectif, il va de soi qu'il restera moins de ressources pour l'accord morphologique. Cette observation est la seule qui parle en faveur à la fois de l'antéposition et de la position prédicative (qui est la même en suédois) par rapport à la postposition.

11.3 Le nom, le verbe et l'adjectif

L'accord en nombre adjectival s'est effectivement avéré être un phénomène tardif en acquisition du français L2 écrit, beaucoup plus tardif que le marquage du pluriel au nom et plus tardif encore que l'accord verbal en nombre. Ce résultat est présenté dans la figure 11-3 ci-dessous. À partir de la position intermédiaire de l'accord adjectival discuté en début de chapitre, nous en tirons la conclusion que le facteur de l'absence de motivation sémantique semble jouer un rôle plus décisif que la fréquence de la marque de pluralité (-s) pour ce qui est de l'accord adjectival en français L2 à l'écrit.

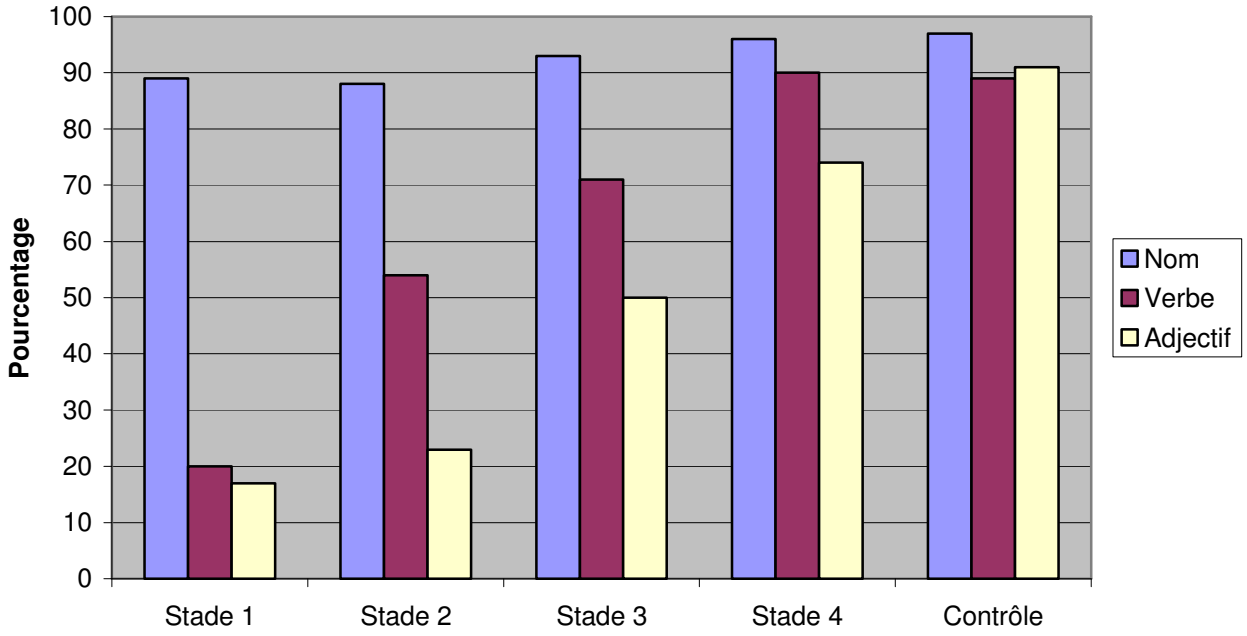

Figure 11-3 : L'accord en nombre silencieux du nom (-s), du verbe (-nt) et de l'adjectif (-s)

Nos résultats ressemblent à ceux des chercheurs français sur l'acquisition de l'accord en nombre du français L1 écrit en ce qui concerne la différence nom - verbe/adjectif. Dans Totereau, 1998 ; Thévenin *et al*. 1999 et Fayol, 2003b, il a été proposé que le facteur sémantique explique pourquoi l'accord adjectival est plus tardif que l'accord nominal. Cependant, il semble apparaître une différence dans nos résultats par rapport aux études mentionnées quant à la comparaison accord adjectival – accord verbal. Comme l'exprime Fayol (2003b : 160), en L1 l'accord adjectival est plus précoce que l'accord verbal : « Tout se passe donc comme si la similitude de marque favorisait le repérage et la précocité d'utilisation du –s avec les adjectifs mais que l'absence de motivation sémantique retardait comme pour le verbe ce repérage et cette utilisation ». Or, comment se fait-il que les apprenants de français L2 aient plus de difficultés avec l'accord adjectival que verbal ? Cette question est d'autant plus importante vu qu'il existe en suédois un accord adjectival en nombre alors que les verbes ne s'accordent ni en nombre ni en personne. Ce fait parlerait effectivement en faveur de l'accord adjectival par rapport à celui verbal. Comment se fait-il que les apprenants ne puissent pas profiter de la similitude des marques et de la haute fréquence du –s quant à l'accord adjectival ?

Il existe en effet plusieurs phénomènes qui pourraient éclairer cette situation et qui contribuent à la compréhension du développement tardif des adjectifs dans le domaine du nombre. En premier lieu, le caractère facultatif de l'adjectif dans la phrase n'est certainement pas à négliger pour son acquisition et pour son emploi par les apprenants L2. Notre corpus montre que, même dans une tâche où les adjectifs sont élicités par des couleurs et des différences de taille et de nationalité, plusieurs apprenants écrivent leur texte sans ou avec très peu d'adjectifs. Tout simplement, les adjectifs ne sont pas nécessaires pour raconter ce qui se passe sur les images. Par contre, chaque phrase nécessite un verbe conjugué en personne et en nombre. La basse fréquence des adjectifs en raison de leur caractère facultatif parle en effet contre une acquisition précoce de ces éléments en général et contre la production de leur accord en particulier. De plus, dans l'enseignement du français en Suède, un effort considérable doit être consacré à l'accord verbal en personne et en nombre, vu que ce

phénomène n'existe pas dans la langue maternelle des apprenants. À la lumière de cette difficulté, il est probable que l'accord adjectival est moins souvent traité et exercé en classe de français.

11.4 Conclusion et discussion du nombre adjectival

Dans le domaine de l'adjectif et du nombre, nous avons émis l'hypothèse 4A, rappelée ci-dessous :

> **4. Le nombre adjectival**
> **4A.** Plusieurs études montrent que les adjectifs sont plutôt rares dans la production en langue étrangère dans les stades précoces. Nous nous attendons à une tendance semblable en français L2 écrit. De même, vu son caractère formel et son manque de contenu conceptuel, il est probable que l'accord adjectival se fait plus tardivement que l'accord nominal, tout comme l'accord verbal.

De façon générale, nos données sont conformes aux observations mentionnées par entre autres Cornaire et Raymond (1999) et Hinkel (2001), ce qui correspond à la vérification de l'hypothèse 4A sur la production tardive de l'accord adjectival en nombre. Par rapport au nombre nominal, le nombre adjectival se montre dans la production écrite beaucoup plus tardivement, probablement à cause de son caractère formel. Les morphèmes redondants, sans importance pour la transmission du message, ont tendance à disparaître en début d'acquisition. Par rapport au nombre verbal, l'accord de l'adjectif se montre encore plus tardif. Le caractère facultatif de l'adjectif et sa relative rareté dans l'input et dans la production des apprenants ne parle pas en faveur d'un accord précoce. L'importante rôle attribué à l'accord verbal dans l'enseignement du français aux apprenants suédophones, avec une langue maternelle qui manque d'accord verbal en personne et en nombre, a été discuté comme un facteur à prendre en considération dans l'interprétation de ces résultats qui ne sont pas conformes à ceux présentés par Totereau (1998) sur l'acquisition de l'accord adjectival en français L1 écrit.

À propos de l'accord adjectival en nombre, nous avons également voulu tester l'hypothèse 4B qui a été formulé comme suit :

> **4B.** D'autres études en français écrit L1 parlent en faveur du placement pré-nominal de l'adjectif pour l'accord en nombre (Fayol, 2003b). Selon cette hypothèse, le placement juste après le déterminant, avec un pluriel audible, est favorable pour un accord silencieux comme celui de l'adjectif.

Nos résultats dans le domaine de l'adjectif vont à l'encontre de cette hypothèse dans le sens que nous n'avons trouvé aucune différence significative de l'accord en nombre de l'adjectif relatif à son placement en position pré- ou post-nominale. Le rôle déviant du déterminant en L2 ainsi que la moindre importance des clés orales en acquisition du français L2 écrit par des suédophones semblent être deux explications possibles de cet état des faits.

Finalement, en ce qui concerne notre rapport à l'étude de Bartning et Schlyter (2004) sur le développement morphosyntaxique de l'interlangue parlée des apprenants de français L2, il est difficile d'y faire référence quant à l'accord adjectival en nombre vu son caractère complètement silencieux à l'oral. La seule comparaison possible est celle avec l'accord en genre audible dont rendent compte les études sur l'interlangue orale. Selon Bartning et Schlyter (2004 : 291), les résultats dans ce domaine sont difficilement interprétables et « l'une des raisons en est la basse fréquence des adjectifs en langue parlée et surtout en interlangue parlée ». Nous venons de constater que les adjectifs sont rares aussi en français L2 à l'écrit, et ce malgré leur élicitation dans la tâche *Le voyage en Italie*. Tout comme pour le genre adjectival à l'oral, la production de l'accord adjectival en nombre à l'écrit est tardive.

12. Le déterminant et le nombre

Ce chapitre sera avant tout consacré à l'étude du marquage en nombre du déterminant en acquisition du français L2. Nous essayerons de discerner le rôle du déterminant pour l'accord en nombre de la phrase et la discussion entamera également l'influence éventuelle du facteur syntaxique sur l'accord en nombre.

12.1 Préliminaires

En réalisant un accord, les scripteurs disposent d'informations à la fois lexicales et syntaxiques. Ainsi, la prise en compte de la dimension syntaxique pour l'accord en nombre à l'écrit s'est montrée indispensable. Fayol (2003b) pose la question de savoir comment ces informations influencent la gestion de l'accord. Deux dimensions sont à considérer en ce qui concerne le nombre: l'appartenance des items lexicaux à des catégories syntaxiques différentes (noms, verbes, adjectifs, déterminants), une information qui relève du lexique, et l'ordre interne de ces éléments dans la phrase, une information qui relève de la syntaxe. De ce point de vue, le déterminant se montre particulièrement intéressant à l'écrit, étant donné son placement habituel en début de phrase nominale et son expression audible au pluriel.

Le français est une langue où l'ordre des mots et des syntagmes à l'écrit est relativement contraint. La structure dominante est celle de S V O. En considérant les divers constituants de la phrase il est le plus souvent question de : dét – (adj.) - nom – (adj.) – verbe. Bien que d'autres organisations existent, elles sont à considérer comme étant moins fréquentes.

Les principaux résultats sur le rôle de l'ordre des mots pour l'accord en nombre rapportés par Fayol dans son bilan sur l'accord en nombre à l'écrit concernent surtout deux observations. La première est celle de Pacton (2003) qui signale que, dans une étude sur l'accord de l'adjectif, des contraintes syntaxiques influencent l'accord en nombre dans les cas d'homophonie. Dans une autre étude consacrée à l'accord en nombre du nom et de l'adjectif, Fayol (en prép.) a voulu tester l'effet de la proximité des items par rapport au déterminant. Les données montrent que les noms sont mieux accordés que les adjectifs, ce qui est compatible avec la motivation sémantique, et que les éléments suivant le déterminant sont plus souvent accordés que ceux qui occupent la troisième position.

Dans le cadre de la grammaire générative, Granfeldt (2003), entre autres, discute l'acquisition du statut des déterminants en français L1 et L2. En acquisition du français L1, il a été observé que les articles sont acquis très tôt et produits de façon correcte. Il s'avère que les articles ont un trait fortement grammaticalisé dès le début de l'acquisition et qu'ils se comportent comme des éléments clitiques (Caroll, 1989, cité dans Granfeldt, 2003). En acquisition du français L2, au contraire, le début de l'acquisition du statut des déterminants se montre essentiellement différent. Il s'avère que le nom et l'article sont acquis indépendamment l'un de l'autre, comme deux unités séparées. Le déterminant porte, tout comme le nom, des traits plutôt lexicaux. La grammaticalisation des articles se fait progressivement et ils obtiennent leur statut clitique après une période prolongée. Ce fait expliquerait pourquoi un apprenant de français L2, comme dans l'étude de Granfeldt, attribue des traits non-clitiques aux articles définis (accentuation, pauses, non-élision). Ces observations, faites dans le domaine du français L2, prédisent une acquisition et une production plus ardue et tardive en L2 qu'en L1.

12.1.2 Le rôle du déterminant

L'idée de Fayol telle qu'elle est présentée dans Fayol (en prép.) est que l'item qui suit le déterminant présente une possibilité plus élevée d'être accordé. Le rôle principal du déterminant pour l'accord serait dû au fait qu'il est le seul élément qui présente, à l'oral, une opposition systématique entre singulier et pluriel. Ainsi, l'accord en nombre serait sensible à un effet de distance par rapport au déterminant qui, selon ce point de vue, régit l'accord en nombre de la phrase entière. Deux constatations ressortent de ce raisonnement linéaire. D'abord, la notion du nombre à l'écrit dépendrait en partie de ce qui est audible à l'oral. Ensuite, une telle constatation repose sur le fait qu'il n'existe pas de problèmes en ce qui concerne le nombre et le déterminant. Ce point de vue semble convainquant en ce qui concerne les apprenants de français L1 dont la langue écrite en début d'acquisition est fortement influencée par la langue orale. Cependant, il semble que la notion du déterminant comme régisseur de l'accord en nombre soit plus problématique quant à l'acquisition du français écrit L2. D'abord, cette acquisition paraît plus indépendante de l'oral que celle en L1. Ensuite, les apprenants à des stades peu avancés ne produisent pas toujours, comme le montrera l'analyse de ce chapitre, un déterminant correct ou dans certains cas pas de déterminant du tout. Ce fait n'empêche pas pour autant le nom d'être marqué au pluriel. Pour pouvoir discuter le statut du déterminant en français L2 écrit et son rôle pour l'accord en nombre des divers éléments de la phrase, nous allons maintenant présenter l'analyse du déterminant dans les contextes du pluriel dans la production des apprenants suédophones. Les hypothèses suivantes ont été émises, au chapitre 6, concernant le déterminant et le nombre :

> **5. Le déterminant et le nombre**
> **5A**. Plusieurs phénomènes parlent en faveur d'une production précoce du nombre sur le déterminant. Entre autre, la relation entre le nombre et le déterminant est exprimée de façon biunivoque : pluriel + défini = *les*, pluriel + indéfini = *des* et ces éléments sont extrêmement fréquents dans la langue écrite et orale, ce qui prédit qu'ils sont facilement accessibles en mémoire. Nous nous attendons à un emploi précoce des articles au pluriel.
>
> **5B.** Il a été constaté qu'à l'oral, le nombre est exprimé sur le déterminant déjà à un stade initial. Pourtant, les débutants ont tendance à préférer les numéraux aux articles. Pour cette raison, nous nous attendons à une grande proportion de numéraux aux stades initiaux.

12.2 Analyse des données

En ce qui concerne les déterminants du syntagme nominal, il y a des tendances intéressantes à soulever, notamment dans un sens développemental. À partir du tableau 12-2 ci-dessous, on peut observer que le –s du nombre commence à s'imposer dans le domaine des déterminants à partir du stade 2. Tout au début de l'acquisition, l'emploi des articles dans un contexte au pluriel n'est pas encore stable.

12.2.1 Les numéraux

Au **stade 1**, plus que la moitié des noms sont déterminés, non par un article, mais par un numéral (53 %). L'un des avantages des chiffres, du point de vue des apprenants débutants, est qu'ils sont inconjugables et que, en les employant dans la phrase nominale, l'on évite plusieurs distinctions difficiles, telles que le genre (le/la) et le nombre (le/les) ainsi que la définitude (les/des). L'apprenante Amie, par exemple, montre un emploi abondant des numéraux :

> Stade 1, extrait d'Amie :
> Karin et Josefin aller de l'Italie. Trois voyages, un vert, deux rouge. Quatre fleurs. Quatre bagages, Six cle's. Karin et josefine parler de l'homme, un chambre sil vous plait, - oui, combien? -deux. Karin et Josefine et la chambre, la plage et mer sa

extraordinert. trois robes, un bleu, un vert et un lila. AHHH la plage, sa mer et l'hotel, trois fleurs de rouge.

Les débutants semblent donc avoir tendance à préférer les numéraux aux articles. Cette observation a notamment été soulevée par d'autres chercheurs (voir Granfeldt, 2003 ; Parodi, Schwartz et Clahsen, 1997). Le tableau ci-dessous montre le taux de déterminants employés par les apprenants aux stades 1 à 4. Notons surtout la décroissance des numéraux et des NSD[56] avec le niveau linguistique et la croissance simultanée des articles.

Tableau 12-1 : *Répartition des déterminants et des NSDs pluriels de la phrase nominale.*

Stade	Expr.pl	Numéral	Pron. Poss.	Article défini	Article indéf.	NSD plur.
1	3 %	53 %	-	32 %	5 %	9 %
2	3 %	32 %	6 %	38 %	15 %	2 %
3	6 %	30 %	9 %	35 %	16 %	2 %
4	9 %	17 %	12 %	44 %	18 %	-
Contr.	6 %	20 %	21 %	37 %	16 %	-

Légende : **Expr.plur.** : expressions qui sont suivies d'un nom au pluriel : *beaucoup de, trop de, plusieurs…* ; **Numéral** : chiffre suivi d'un nom au pluriel : *deux couples, cent francs* ; **NSD plur**. : nom au pluriel qui sans déterminant dans un contexte obligatoire.

Aux **stades 2 et 3**, le nombre de numéraux dans la phrase nominale baisse (32 % resp. 30 %) ainsi que le nombre de NSD. L'emploi des articles augmente largement et commence à se mettre en place. Cette tendance est renforcée au **stade 4**. À ce niveau, l'emploi des numéraux (17 %) ressemble à celui du groupe contrôle (20 %). À partir des résultats évoqués ci-dessus, il semble possible de parler d'une expression du nombre par voie lexicale au stade 1. Ce résultat correspond à la confirmation de l'hypothèse 5B concernant le rôle des numéraux pour exprimer le nombre en début d'acquisition. Ce résultat montre que le même phénomène est présent dans la production orale et écrite des apprenants de français L2.

12.2.2 L'article défini, indéfini et possessif

En examinant en détail l'emploi des articles définis, indéfinis et possessifs dans le tableau ci-dessous, nous pouvons constater que le nombre de déterminants connaît un développement plutôt rapide dans l'acquisition du français L2 écrit.

[56] NSD est une abréviation pour les *Noms Sans Déterminant*.

Tableau 12-2 : *Les déterminants de la phrase nominale dans un contexte pluriel (occurrences)*

Stade	Pron. poss.[57]			Art. défini			Art. indéf.		
	leurs ses	***leur, son/sa**	**% corr.**	**les**	***le/la**	**% corr.**	**des**	***un/une**	**% corr.**
1	-	-	-	14	7	67 %	1	2	(33 %)
2	9	3	75 %	60	12	83 %	28	-	100 %
3	23	2	92 %	91	5	95 %	43	1	98 %
4	25	2	93 %	96	2	98 %	38	-	100 %
Contr.	50	8	86 %	102	-	100 %	43	-	100 %

Légende : **Pron.poss. :** pronom possessif pluriel (*leurs/ses*) ; **Art défini** : article défini pluriel (*les*) ; **Art. indéf.** : article indéfini pluriel (*des*).

Malgré le nombre peu élevé d'articles dans un contexte du pluriel au **stade 1**, l'on peut tout de même constater que l'emploi des articles pluriels définis et indéfinis semble instable pour certains apprenants de ce stade. Le texte d'Asta en est un exemple :

> Extrait d'Asta, stade 1
> …Marie et son maman louer un piece avec deux lits. D'abord elles regarde de la bateaux. Elles aimer la soleil. Ells aime de la mer, coye flerus. Marie prends de la lunetts soleil.

Pour l'ensemble du groupe, une autre indication du vacillement de l'emploi des articles pluriels est la présence de noms dépourvus de déterminant. Dans pratiquement tous les cas, il est question d'un contexte pluriel indéfini générique où le suédois n'a pas d'article.

Annette : *Ils achetent ø vêtements antique*. (Suéd. : *De köper kläder*)
Asta : *Ells aime de la mer, coye ø flerus* . (Suéd. : *…plockar blommor*)

Ces omissions d'articles sont certainement des traces d'un transfert du système des déterminants en suédois. L'article possessif, à son tour, n'est pas du tout employé dans les textes au niveau initial. Ce fait coïncide avec les données du français L2 oral (Granfeldt, 2003 : 203) où les apprenants à un niveau initial produisent tout type de déterminants au pluriel, à l'exception du possessif.

Au **stade 2**, l'on remarque une augmentation quantitative prononcée des noms et donc notamment des déterminants. Le changement est aussi à noter au niveau qualitatif : l'article pluriel défini est employé de façon plus correcte et l'article pluriel indéfini est employé sans erreurs. Les NSDs au pluriel se font plutôt rares et l'article pluriel possessif, qui commence à apparaître, est employé dans 75 % des cas avec le pluriel marqué. L'on remarque que le registre de déterminants dans un contexte du pluriel devient de plus en plus large, et en même temps, de plus en plus correct. Cette tendance est renforcée aux niveaux suivants. Au **stade 3** et surtout au **stade 4**, il n'y a presque plus d'erreurs en ce qui concerne les déterminants dans

[57] Dans cette colonne, le marquage pluriel *versus* singulier est indiqué. Par contre, les erreurs que font les apprenants suédois quand ils remplacent la troisième personne du pluriel *leurs* pas la troisième personne du singulier *ses* n'ont pas été prises en compte dans cette première analyse. Ce qui est indiqué est la présence ou l'absence du –s du pluriel.

un contexte pluriel. Chez le **groupe contrôle** français, l'emploi des articles pluriels définis et indéfinis est correct. Concernant l'article possessif, les scripteurs français ont quelques problèmes avec la distinction du nombre (leur/leurs) : 86 % corrects. Le texte d'Eugène illustre ce fait :

Extrait d'Eugène :

[…] Elles arrivent enfin à l'hôtel où elles vont voir le réceptioniste. Elles récupèrent leurs clès et vont dans leur chambre. Arrivées dans leur chambre elles rangent *leur affaires et Maria admire le paysage, il faut dire qu'elles ont une superbe vue sur la plage. Vite fait bien fait elles sautent dans leurs maillots de bain et vont à la plage. Elles ont mis leurs lunettes et s'allongent pour bronzer.[…] Ils font connaissance. Maria aime Mario et Anna aime Pedro. C'est le coup de foudre. Il faut dire que Mario et Pedro ont voulus mettre toutes les chances de leur côtés et ils ont revètis *leur plus beau habits. Mario a un t-shirt rouge et Perdo, un blanc avec un drapeau Italien. Après avoir bu ils vont tous dancer en boite.[…]

Dans le cas de l'article possessif de la 3pl, la distinction *leur/leurs* n'est pas audible. Pour le groupe contrôle, le manque de clé orale rend le pluriel plus vulnérable (*cf.* Largy et Fayol, 2001 ; voir aussi Bourdin, 2004 sur l'accord en genre audible). Le –s a parfois tendance à disparaître (*leur tête* au lieu de *leurs têtes*). Cet article possessif de la 3pp est moins souvent employé par les scripteurs suédois, ce qui pourrait expliquer leur taux de réussite extrêmement élevé. Il arrive, d'ailleurs, que les apprenants suédois se servent de la 3ps au lieu du pluriel lorsqu'ils veulent exprimer un article possessif, la différence étant audible entre *son/sa* et *ses* contrairement à *leur* et *leurs*. Dans le texte de Cecilia (stade 3) nous trouvons un exemple de ce phénomène :

Quand elles va mettre ses valises dans la voiture.

L'apprenante ne semble pas prendre en considération le sujet de la phrase et focalise le contexte pluriel de l'objet. Cet usage erroné de l'article possessif de la troisième personne du pluriel n'apparaît jamais dans le groupe contrôle.

Les résultats de notre analyse confirment l'hypothèse 5A sur la production précoce des articles au pluriel. Les articles *les* et *des* semblent en place au stade 2, ce qui est précoce par rapport aux résultats de l'emploi de ces articles à l'oral (Bartning et Schlyter, 2004 ; Granfeldt, 2003). L'acquisition relativement rapide des déterminants au pluriel peut en partie être due à leur caractère audible. Un autre facteur pourrait être leur haute fréquence (Dewaele et Véronique, 2000) ou encore la relation biunivoque (1 :1) entre *les/des* et le pluriel. Une des caractéristiques des unités toutes faites est justement leur acquisition précoce et leur emploi relativement correct.

12.3 Retour sur le rôle du déterminant pour l'accord en nombre

Il ressort de notre analyse que le marquage du nombre au déterminant du syntagme nominal n'est pas un phénomène qui est immédiatement maîtrisé par les apprenants de français écrit L2. Les tableaux 12-1 et 12-2 de la section précédente ont montré un emploi de *le/la* et *un/une* dans un contexte au pluriel et certains noms dépourvus de déterminants (NSD). Il est pourtant intéressant d'observer que le manque éventuel du marquage du nombre sur le déterminant, ou même l'absence totale de déterminant, n'a pas de conséquences dramatiques pour le marquage du pluriel au nom. Considérons les occurrences des stades 1 et 2 suivantes :

(1) Andy : Mais le filles a trop beaucoup bagage
(2) Andreas : …et le yeux contre pour le soleil.
(3) Angela : On peux dejuner, va de bars, dance et faire des achats.
(4) Asta : D'abord elles regarde de la bateaux.
(5) Marie prends de la lunetts soleil.
(6) Ells aime de la mer, coye (NSD) flerus .
(7) Boel : Notre amies Per et Inga habitent en Italie.
(8) Bodil : Il reponse le questions, qui Marina pose.
(9) …elles peuvent voir le bateaus a la mer.
(10) Le prochain jour, le quatre amis vont a sightseeing,
(11) Beda : …elle a (NSD) cheveux blonde.
(12) …et j´ai (NSD) cheveux brune.
(13) Birgit : nous va a la marché avec le garcons sympa
(14) Nous trouvons notre petit amies en Italie!!
(15) Berit : Le garcons d'Italie regardent á les filles
(16) Bror : Sofie parle avec l'italienne garçons.
(17) Billy : Le duex palyboys etais très sympa.
(18) Mais Majas mère etais tres fattigue de la deux palyboys,

Dans l'analyse de ces exemples, il y a certainement plusieurs facteurs en jeu pour un apprenant de français avec le suédois comme langue maternelle[58]. Une observation en ce qui concerne les déterminants au pluriel provient de la prononciation de la lettre /e/ dans la langue maternelle des apprenants. Ce phonème a une prononciation plutôt fermée en suédois de sorte que le verbe *le* en suédois (en français : *sourire*) se prononce effectivement comme le déterminant *les* en français. Ainsi, il n'est pas sûr que les apprenants en début d'acquisition aient saisi cette nuance. Pour une oreille suédophone *le* peut effectivement correspondre à *les*. Ce fait n'explique pourtant que les exemples où *le* remplace *les* dans un contexte au pluriel.

D'après les données de notre corpus, il semble que le rôle du déterminant soit différent en français L2. L'accord en nombre ne paraît pas étroitement lié à la forme ou même à la présence d'un déterminant au pluriel. Le raisonnement de Granfeldt (2003) sur le statut différent, plutôt lexical, du déterminant en début d'acquisition du français L2 oral pourrait en effet rendre compte de la différence observée dans l'emploi des articles en L1 et L2, notamment à l'écrit. Le nom semble être l'élément central pour le nombre du SN dans les stades initiaux de l'acquisition du français L2, les articles n'étant grammaticalisés qu'aux stades plus avancés.

12.4 Conclusion et discussion : Le déterminant et le nombre

Notre étude des déterminants dans un contexte au pluriel en français L2 écrit a visé la vérification des hypothèses suivantes :

> **5. Le déterminant et le nombre**
> **5A**. Plusieurs phénomènes parlent en faveur d'une production précoce du nombre sur le déterminant. Premièrement, le nombre est exprimé de façon audible sur les articles définis et indéfinis. Ensuite, la relation entre le nombre et le déterminant est exprimée de façon biunivoque :

[58] Il faut prendre en considération la possibilité que certains des exemples proviennent d'une faute de frappe sur le clavier. Cette possibilité existe évidemment pour toutes les catégories qui marquent le pluriel avec –s en fin de mot. L'omission du –s pourrait être involontaire dans les exemples 1, 2, 8, 9, 10, 13 et 15 où la forme *les* (pluriel masculin) est remplacée par *le* (singulier masculin) ou encore dans l'exemple 3 ou *des* est remplacé par *de*. Ceci n'est pourtant pas le cas dans les exemples 4, 5, 7, 14, 16 et 18 qui correspondent à des formes auxquelles le –s ne peut pas être ajouté (la+s=*las, notre+s=*notres).

pluriel + défini = *les*, pluriel + indéfini = *des*. Finalement, ces éléments sont extrêmement fréquents dans la langue écrite et orale, ce qui prédit qu'ils sont facilement accessibles en mémoire. Nous nous attendons à un emploi précoce des articles au pluriel.

5B. Il a été constaté qu'à l'oral, le nombre est exprimé sur le déterminant déjà à un stade initial. Pourtant, les débutants ont tendance à préférer les numéraux aux articles. Ainsi, ils font preuve d'une volonté d'exprimer le nombre par des moyens lexicaux. Pour cette raison, nous nous attendons à une grande proportion de numéraux aux stades initiaux.

Conformément à l'hypothèse 5A, sur l'emploi précoce des articles du pluriel, il s'avère que les apprenants produisent des articles sous forme correcte dans un contexte au pluriel dès le stade 2. Le rôle du déterminant pour l'accord en nombre a été discuté et il a été observé que les articles semblaient avoir un statut différent en acquisition du français L2, plutôt lexical que clitique, et que la grammaticalisation de ces éléments clitiques se faisait au fur et à mesure de l'acquisition. Ce fait pourrait expliquer pourquoi un certain nombre d'apprenants du stade 1 montrent un emploi de déterminants qui n'est pas stable. Il est cependant pertinent d'observer que le marquage en nombre du nom ne semble pas dépendre de la présence obligatoire d'un déterminant avec un pluriel audible. Cette observation nous a poussés à constater qu'en français L2 écrit, l'accord en nombre semble lié plutôt au nom et la représentation sémantique du pluriel qu'au déterminant et son caractère audible.

Il s'est avéré que les apprenants peu avancés ont effectivement tendance à préférer les numéraux dans un contexte au pluriel, ce qui correspond à une confirmation de l'hypothèse 5B qui était basée sur les résultats d'études sur l'oral. Au fur et à mesure de l'acquisition, la proportion de numéraux et de NSDs baisse dans un contexte au pluriel en faveur d'une croissance de l'article défini, *les*, indéfini, *des*, et même des possessifs avec le nombre marqué (bien que parfois de façon incorrecte : *ses valises* au lieu de *leurs valises*).

En dernier lieu, concernant la relation entre l'interlangue parlée (Bartning et Schlyter, 2004) et l'interlangue écrite, les données parlent en faveur de ressemblances majeures entre la production écrite et orale dans le domaine des déterminants du pluriel. Nous renvoyons à Granfeldt (2003) puisqu'il est la référence la plus riche en ce qui concerne l'acquisition et le développement du SN dans l'interlangue des apprenants du corpus Lund. Granfeldt observe qu'en français L2 parlé «même les apprenants les moins avancés produisent tout type de déterminant au pluriel, à l'exception du possessif… » (2003 : 203). Or, l'emploi des articles pluriels en début d'acquisition ne semble pas tout à fait stable et les occurrences sont relativement peu nombreuses. Les mêmes tendances se retrouvent à l'écrit. C'est surtout à partir du stade 2, que l'emploi du déterminant pluriel est productif dans le domaine défini et indéfini chez la plupart des apprenants.

V. CONCLUSION

13. BILAN ET PERSPECTIVES

L'objectif de ce travail a été de mettre l'accent sur la production écrite de la catégorie morphologique du nombre en français L2. Cette morphologie essentiellement silencieuse a été étudiée à l'aide d'une étude transversale basée sur le corpus CEFLE de Lund. L'analyse a porté sur la réalisation du nombre sur les divers constituants de la phrase : le nom, le verbe, l'adjectif et le déterminant, et sur la relation entre la morphologie régulière et irrégulière du français écrit. Dans ce cadre, nous avons effectué une étude à caractère exploratoire et donc de nature plutôt descriptive. Notre but a été de comparer la production écrite à des niveaux acquisitionnels différents en vue de proposer un développement dans ce domaine. En outre, tout au long de l'analyse, la production de ces apprenants a été comparée à celle d'un groupe de scripteurs francophones.

La langue écrite est une source de communication puissante en classe de langue étrangère. Pour cette raison, il est important, dans une perspective linguistique et didactique, de mieux connaître le développement de la langue écrite en L2, ainsi que les facteurs qui influencent sa mise en œuvre à différents moments dans l'acquisition. Dans le présent travail, nous avons mis l'accent sur les tendances globales des apprenants à des niveaux linguistiques différents. Ce fait s'explique par notre souhait d'étudier le développement général d'un nombre élevé d'apprenants. Cela ne nous empêche pas d'être conscients de l'importance des variations individuelles pour certains phénomènes étudiés. Comme l'exprime Barbier (2004 : 182) à propos des scripteurs en langue étrangère : « ces derniers constituent, par définition, une population particulièrement hétérogène ». Cela n'empêche pas, à notre avis, qu'il existe certains phénomènes propres à un niveau linguistique particulier ou des tendances qui sont plus fortes pour un débutant que pour un apprenant à un stade intermédiaire ou avancé. Notre intention a été de dégager ces différences dans une perspective de développement.

Dans l'introduction à cette étude, nous avons souligné le but de ce travail sous deux angles spécifiques : l'un de caractère spécifique, décrivant les formes et le développement de la morphologie du nombre du français L2 écrit et l'autre plus général, mettant l'accent sur le passage des études sur le développement de la langue parlée en français L2 à l'étude de la langue écrite. Nous souhaitons dans ce bilan, revenir aux principaux résultats dans ces deux domaines.

13.1 La morphologie du nombre en français L2 écrit : formes et développement

Conformément à nos attentes, le nombre est un trait qui, de façon générale, est présent dans les textes dès le stade 1. Les tendances les plus claires apparaissent pour les noms et pour les verbes sur lesquels les apprenants ajoutent les morphèmes –s et –nt à une racine nominale ou verbale. Le marquage nominal est très précoce alors que l'accord verbal en nombre est plus tardif. Cependant, dans les deux cas, il semble que les apprenants saisissent rapidement la relation entre la fonction (pluriel) et la forme (-s/-nt), qu'ils emploient même pour les noms et les verbes irréguliers. Nous avons observé une tendance, aux stades intermédiaires, de former le pluriel des noms et des verbes irréguliers sur le modèle régulier racine+flexion : *les bateaus* ou *ils voulent*. Seuls les noms et les verbes de haute fréquence dans leur forme du pluriel (N : *les yeux, les animaux, les cheveux* ; V : *sont/ont*) échappent à ce phénomène. La création de formes nouvelles qui n'ont jamais été rencontrées dans l'input français est typique pour

l'acquisition en L2. Tout en disposant de peu de moyens linguistiques, les apprenants L2 font preuve d'une grande créativité dans le but d'exprimer le nombre, ce qui résulte en des formes non normatives.

Bien que nous ayons pu observer la présence de la catégorie du nombre dès le stade initial dans notre analyse du nom, du verbe, de l'adjectif et du déterminant, il s'est avéré que le nombre n'était pas exprimé de façon équivalente pour tous les constituants de la phrase. Le tableau récapitulatif ci-dessous résume le développement des divers éléments de la phrase.

Tableau 13-1 : *Le nombre dans la phrase. Tableau récapitulatif.*

STA	**Nom**	**Art. indéf.** DES	**Art. poss.** SES/LEURS	**Art. déf.** LES	**Verbe sont, ont…**	**Verbe V-ent**	**Verbe irr. (-nt)**	**Verbe irr. radical**	**Adj. anté.**	**Adj. préd.**	**Adj. post.**
1	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	+	+	+/-	+/-	-/+	-	-	-	-	-	-
3	+	+	+	+	+	+/-	+/-	-	-	(+/-)	-
4	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-
C	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Légende **: STA** : Stade de développement ; **+** : production correcte jusqu'à 90 % ou au-delà, à comparer avec le groupe contrôle, **+/-** : productif, assez correct, 75 % ; **-** : pas productif ; **(+/-)** : productif mais incertain (trop peu d'occurrences) ; **V-ent :** Accord verbal en nombre sur un verbe régulier en –er **; Verbe irr. (-nt) :** verbe avec changement de radical à la 3pp où le nombre est marqué avec –nt mais sans changement de radical (*ils prendent*) **; Verbe irr. radical :** verbe avec changement de radical produit correctement à la 3pp (*ils prennent*).

Conformément à notre hypothèse et de façon incontestable, le nombre est en premier lieu marqué sur le nom. L'accord nominal en nombre est bien maîtrisé à l'écrit dès les premiers moments de l'acquisition. Quant au déterminant, les formes au pluriel sont produites relativement tôt et de façon productive à partir du stade 2. En ce qui concerne les morphèmes silencieux réguliers (-s/-nt), la comparaison a porté sur les noms, les adjectifs et les verbes. Il s'est avéré que l'accord nominal (le marquage du –s) était très précoce, malgré son caractère silencieux. Ce phénomène est probablement dû au caractère sémantiquement motivé de cette marque et à l'influence de l'anglais. La différence par rapport à l'accord en nombre sur le verbe et l'adjectif est remarquable. Ceci a été attribué au caractère formel de ces accords. En effet la marque du –s aux adjectifs et du –nt aux verbes sont redondantes pour la compréhension. En ce qui concerne l'accord verbal, nous avons également discuté l'impact éventuel de la langue source, le suédois, pour la production écrite en français L2. Pour ce qui est de la production du nombre régulier en –s et en –nt, il a été noté que cette catégorie grammaticale du nombre suivait un développement essentiellement linéaire pour tous les constituants analysés.

Dans le domaine nominal et verbal, deux notions sur la différence entre la morphologie régulière et celle irrégulière du nombre en français écrit méritent d'être soulevées dans ce bilan : la fréquence type, représentée par le morphème –nt, et la fréquence d'occurrence, représentée par des unités comme *sont*. L'importance de la fréquence type des morphèmes réguliers –s et –nt est évidente dans la production écrite des apprenants suédophones. La grande généralité de ces morphèmes et leur haute fréquence sur des items divers font que le modèle régulier (racine+s, racine+nt) est surgénéralisé par les apprenants. Cette tendance est interprétable selon les deux approches dualiste (Pinker, 1998 : la morphologie régulière est un processus par défaut) ou connexionniste (Bybee, 1991 : les structures fréquentes forment des schémas forts). La fréquence d'occurrence des items irréguliers est apparue comme décisive

pour l'expression du nombre dans le sens que les noms et les verbes irréguliers avec une très haute fréquence au pluriel ont été les seuls à résister aux morphèmes réguliers. Dans le cas du –x, il est clair que ce morphème n'est pas suffisamment général pour être productif. Par contre, nous avons discuté la possibilité d'attribuer à la haute fréquence d'occurrence de *sont* et *ont* en français L2 une importance particulière dans le système linguistique des apprenants. Si les apprenants associent le son [õ] à la 3pp, il est possible d'interpréter les formes comme *ils mangont*, et peut-être même celles de *ils faisons,* comme une hésitation sur la transcription de ce phonème et une surgénéralisation faite sur la base de formes comme *ils sont* et *ils ont*. Comme le souligne Labelle (2005), dans des langues à paradigmes morphologiques riches, il semble donc difficile de prédire le traitement morphologique à partir d'un modèle avec une simple dichotomie entre régulier et irrégulier.

Finalement, dans l'analyse du nombre à l'écrit, nous avons discuté plusieurs différences et ressemblances au niveau de l'acquisition et de la production du nombre en français L1 et L2. Les enfants francophones ont un système basé sur un input majoritairement oral alors que les apprenants au lycée en Suède reçoivent simultanément un input oral et écrit dès le début de l'acquisition. En outre, les apprenants L2 disposent de deux autres langues orales et écrites (le suédois et l'anglais) et l'opération motrice d'écrire est depuis longtemps automatisée dans ces deux langues. L'analyse a montré trois différences essentielles entre scripteurs en français L1 et L2 en ce qui concerne le nombre. D'abord, il semble que le côté silencieux de cet accord ne gêne pas les apprenants suédophones, ce qui se voit à la fois sur l'accord nominal et verbal. Deuxièmement, en ce qui concerne le nombre et le déterminant, nous avons discuté du statut différent de cet élément en acquisition du français L2 : la littérature sur la mise en œuvre de l'accord en nombre en français L1 met l'accent sur le rôle du pluriel audible du déterminant pour cet accord (voir Fayol, 2003b). En français L2, nous avons observé que l'emploi des articles au pluriel vacille au stade 1 et que le nom est accordé au pluriel même si le déterminant n'exprime pas le nombre. En dernier lieu, il s'avère que l'accord en nombre de l'adjectif semble particulièrement difficile en français L2 écrit. Contrairement aux apprenants du français L1, la haute fréquence du –s dans le SN n'entraîne pas un accord adjectival plus correct que l'accord verbal. De façon générale, la basse fréquence des adjectifs dans l'input pourrait rendre compte de ce phénomène. Une remarque finale en ce qui concerne le nombre des divers constituants de la phrase en L1 et en L2 est que les apprenants de français L2 ne permutent que rarement les deux morphèmes du pluriel dans leurs textes. Il se peut que le –s dans le SV et le –nt dans le SN soient des phénomènes plus spécifiques à l'acquisition en L1.

13.2 L'écrit par rapport à l'oral en français L2

À partir des critères morphosyntaxiques généraux proposés par Bartning et Schlyter (2004) nous avons comparé quatre groupes d'apprenants relativement homogènes quant à leur production d'un phénomène morphologique présent à l'écrit : l'expression du nombre. Les résultats montrent un développement net entre les apprenants à un stade initial et ceux à un stade avancé, à l'instar de ce qui a été observé dans les études sur le français L2 à l'oral. Nous constatons donc que, chez les apprenants L2 qui apprennent le français dans une salle de classe en Suède, le développement de la morphosyntaxe orale, tel qu'il a été observé par Bartning et Schlyter, s'accompagne d'un développement morphologique aussi clair à l'écrit, du moins en ce qui concerne la morphologie du nombre.

Plusieurs observations importantes ressortent des parallèles qui ont été faits à la fin de chaque chapitre empirique, entre les études sur le français L2 parlé et cette étude du français L2 écrit. En premier lieu, de par son accès à des phénomènes morphologiques qui ne se prononcent pas, l'étude de l'écrit ajoute des renseignements complémentaires sur les apprenants de français

L2 de niveaux différents. Il a par exemple été observé qu'un apprenant de très bas niveau produit le –s silencieux du pluriel nominal à un degré tout à fait impressionnant (90 %). Ce fait est certainement dû à l'importance fondamentale de cette notion pour la compréhension et pour la transmission du message. L'observation supplémentaire sur les activités morphologiques à l'écrit la plus pertinente est peut-être celle sur le fait que les difficultés pour les verbes irréguliers avec changement de radical (*ils veulent*) ne réside pas dans l'accord en nombre. À l'écrit, ces verbes sont accordés en nombre à un degré qui correspond aux verbes réguliers même si les formes produites ne correspondent pas à celles de la langue cible. Il semble que les apprenants fassent preuve d'un niveau de sensibilité pour le nombre, qui n'apparaît pas dans leur production orale.

Un autre résultat important de cette étude, par rapport au français L2 parlé, est l'observation que la production écrite des apprenants montre une émergence relativement précoce de l'accord verbal morphologique. À partir du stade 2, de nombreux textes montrent que les verbes portent la marque du nombre lorsqu'ils s'accordent à un sujet pluriel. Au stade 3, cet accord est relativement systématique. Notre analyse montre que les surgénéralisations des modèles réguliers interviennent très tôt, déjà au stade 2. Comme l'a constaté Granget (2005), il semble que cette réalisation du pluriel soit avant tout morphologique (l'ajout du –nt). Les apprenants expriment la notion sémantique de pluriel même en l'absence d'un marquage conforme à la langue cible. Jusqu'au stade 4, les apprenants réalisent assez rarement l'accord de façon lexicale, avec un changement de radical, comme l'ont montré de nombreux exemples de verbes irréguliers modaux et thématiques : *les filles conduitent, ils boitent*, etc. Seul l'accord lexical étant audible, les études de l'oral ne peuvent pas rendre compte de cette activité morphologique précoce en L2. L'explication de ce phénomène morphologique à l'écrit réside plutôt dans la relation biunivoque entre la notion sémantique du pluriel et le morphème –nt. La grande régularité de l'écrit et la haute fréquence type de –nt s'opposent de manière nette à l'importante irrégularité du français parlé dans ce même domaine. Ce qui, dans le mode oral, ressemble à une alternance inconséquente de consonnes correspond, à l'écrit, à une représentation conséquente d'un même suffixe final.

D'autres observations dans le domaine du français L2 à l'écrit sont peut-être plutôt à lier à la condition de production des textes écrits. L'emploi des formes verbales *sont/ont/vont/font* et des verbes irréguliers modaux et thématiques sous leur forme cible (*ils veulent, ils mettent*…) se voit plus tôt à l'écrit qu'à l'oral. Le fait que les apprenants ont un temps suffisant pour élaborer et planifier leurs textes dans une tâche écrite pourrait effectivement rendre compte d'une partie de ces différences entre les deux modes de production linguistique. Dans d'autres domaines encore, comme par exemple celui des déterminants au pluriel, l'étude sur la production écrite ne fait que renforcer les résultats observés à l'oral, vu que le développement dans les deux modes semble essentiellement similaire.

13.3 Perspectives

Cette étude exploratrice a eu comme objectif de décrire un domaine linguistique jusqu'à maintenant assez peu connu dans les recherches sur l'acquisition du français L2 : la réalisation morphologique du nombre et son développement dans la production écrite. Le but de notre étude transversale a été d'ouvrir de nouvelles perspectives dans l'étude du français L2 écrit qui, à leur tour, aboutissent à l'émission de nouvelles hypothèses dans ce champ de recherche. Étant donné les particularités du français écrit et vu le rôle important de la langue écrite dans l'enseignement scolaire, des connaissances approfondies dans ce domaine sont nécessaires dans une optique didactique et linguistique. Puisque de nombreux apprenants guidés de français L2 consacrent un temps considérable à apprendre à écrire en français, il est

important de mieux connaître la nature des obstacles qui se présentent à ceux qui doivent *apprendre à écrire ce qui ne s'entend pas*. Les angles à aborder qui se dégagent de cette étude, sont effectivement nombreux et ils invitent à un travail approfondi dans plusieurs domaines :

- Le développement observé au niveau des stades acquisitionnels impose un certain nombre de questions en ce qui concerne le développement morphologique individuel de chaque apprenant. Étant donné que les apprenants ont été suivis pendant une année scolaire, le matériau invite à une analyse des changements linguistiques qui ont lieu chez les apprenants entre la première et la dernière tâche. Une **étude longitudinale** du corpus CEFLE est envisagée pour l'année 2006.

- Certaines analyses ont mis en évidence un développement non linéaire de la réalisation du nombre dans le domaine des verbes et noms irréguliers. Les tendances observées ont suggéré que le suremploi des morphèmes réguliers n'intervient qu'aux stades intermédiaires. Pourtant, le nombre d'occurrences au stade 1 s'est avéré trop faible pour permettre des observations claires dans ce domaine. Pour cette raison, un **élargissement du corpus en ce qui concerne les apprenants les moins avancés** semble nécessaire pour permettre des analyses fiables.

- L'étude des noms et des verbes irréguliers en ce qui concerne le nombre a suggéré que la fréquence de rencontre au pluriel se montre décisive pour la production de ces mêmes formes au pluriel. La question qui se pose à l'issu de ce raisonnement est celle de savoir comment étudier le rôle de la fréquence des noms et des verbes réguliers. Des études en français L1 écrit ont effectivement montré que la règle ne s'applique pas de la même façon sur tous les noms (voir les travaux de Largy, Fayol et Cousin dans ce domaine). Son application semble dépendre de la fréquence de rencontre au pluriel. Il paraît important, dans l'avenir, d'étudier **le rôle de la fréquence** également dans le domaine du français L2 écrit. Ces questions invitent à des expériences plutôt expérimentales.

- Cette étude a été consacrée à l'analyse de la morphologie du nombre, en grande partie silencieuse. Un domaine qui y est lié, étant donné son caractère partiellement inaudible, est celui de **l'accord en genre**. Cet accord a été étudié par Bourdin *et al.* (2004) en français L1 écrit. Vu que plusieurs aspects l'opposent à l'accord en nombre, notamment son manque de transparence sémantique, il serait pertinent d'analyser cet accord en genre en français L2 écrit.

Tout en réfléchissant sur les pistes à poursuivre dans notre projet de thèse, et en n'excluant aucune des possibilités évoquées ci-dessus, nous terminons cette discussion en nous joignant à Corbett dans son enthousiasme pour le nombre : « Number is the most underestimated of the grammatical categories. It is deceptively simple, and much more interesting and varied than most linguists realize" (Corbett 2000:1).

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, M. L. (2004) : « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? », dans A. Piolat (éds.) *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Bardel, C. (2005): "Looking for internal explanations for code-mixing in L3", Communication faite à la conférence EuroSLA 15, à Dubrovnik, Croatie, en septembre 2005.

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

Bartning, I. (2000) "Gender agreement in L2 French : Pre-advanced vs. advanced learners" dans *Studia Linguistica*, 54 (2): 225 – 238.

Bartning, I. et Schlyter, S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, *Journal of French Studies*, dec. 2004

Bartning, I. (2005) : « Je ne pense pas que ce soit vrai. Le subjonctif : un trait tardif dans lacquisition du français L2. » Metzeltin, M. (éd.) *Hommage à Jane Nystedt.* Wien : 3 Eidechsen. 31-49.

Bartning, I. et Forsberg, F. (2005): « Stades de développement et séquences préfabriquées en français L2 », communication faite au Congrès des Romanistes Scandinaves, Copenhague et Roskilde, Danemark, le 26 août, 2005.

Bartning, I. (à paraître) "Late morphosyntactic and discourse features in advanced/very advanced L2, a view towards the end state". Dans Haberzettl, S, (éds.) *Processes and Outcomes: Explaining Achievement in Language Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987) : *The psychology of written composition*, Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Assocoates.

Bourdin, B., Leuwers, C. et Bourbon, C. (2004) : « Acquisition de l'accord en genre de l'adjectif en Français écrit », *Le language et l'homme*, vol. 39, no 2, pages 35-43.

Brissaud, C. (2000) : Acquisition de la morphologie verbale à l'oral et à l'écrit : convergences et débats ? », dans *Lidil,* 22 (2000).

Brissaud, C. et Jaffré, J. P. (2003) « Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2003, Volyme VIII – 1, numéro intitulé : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture.

Bybee, J. L. et Slobin, D.I. (1982) : "Rules and schemas in the development and use of English past tense", *Language* 58: pages 265-289.

Bybee, J.L. et Moder, C.L. (1983) : "Morphological classes as natural categories". *Language* 59, pages 251-270.

Bybee, J. L. (1985) *Morphology – A study of the relation between meaning and form,* Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Bybee, J.L. (1991) "Natural morphology : the organization of paradigms and language acquisition" dans Huebner, T. & Ferguson, C.A. (éds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, pages 67-91, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bybee, J. L. (2001): *Frequency and the emergence of linguistic structure*, Amsterdam: Benjamins.

Byrskog, A. (2005): "Beeinflusst die Muttersprache den Erwerb des Subject-Verb-Kongruenz im Plural bei Schülern, die Deutsch als L2 studieren?" (La langue source influe-t-elle sur l'acqusition de l'accord sujet-verbe au pluriel chez les lycéens qui étusient l'allemand L2 ?), dans J. Granfeldt et S. Schlyter (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle*, Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund, PERLES no 20, Université de Lund, pages 97-110.

Carson, S.B. (1988) : “Cultural differences in writing and reasoning skills” dans Purves, A.C. (éds.) *Writing across languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, New York: Sage

Chenoweth, N. A. et Hayes, J. R. (2001) : “Fluency in writing. Generating text in L1 and L2”, *Written Communication*, 18 (1), p. 80-98.

Clahsen, H., Miesel, J. et Pienemann, M. (1983) : « Deutsch als Zweitsprache : der Spracherwerb Ausländischer Arbeiter [German as a second language: The language acquisition of foreign workers]. Tübingen: Narr

Clahsen, H. (1992) “Overregularization in the acquisition of inflectional morphology : A comparison of English and German” dans G. F. Marcus et al. (éds.) *Overregularization in language acquisition*. Chicago U.S: Monographs of the Society for Research in Child Development, serial number 228, Vol. 57, No. 4.

Clahsen, H. (1999) : « Lexical entries ands rules of language : A multi-disciplinary study of German inflection » *Behavioral and brain science*s (1999) 22, pages 991-1060.

Content, A., Mousty, P. et Radeau, M. (1990) « Brulex : une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé », *L’Année Psychologique,* 90, pages 551-566.

Corbett, G. G. (2000) *Number*, Cambridge textbooks in linguistics, Cambridge : CUP

Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999) : *La production écrite* (2ème édition), Paris: CLE international.

Cumming, A. et Riatzi, A. (2000): “Building models of adult second language writing instruction”, *Learning and Instruction* 10 (2000), p. 55-71.

Dewaele, J-M. et Véronique, D. (2000): “Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage”, *Studia Linguistica* 54 (2), pages 212-224.

Dubois, J. (1965): *Grammaire structurale du Français : nom et pronom*. Paris : Larousse.

Dubois, J. (1967): *Grammaire structurale du Français : le verbe*. Paris : Larousse.

Edelsky, C. (1982) “Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts”, *TESOL Quarterly* 16, 2.

Ellis et Schmidt, 1997 ; « Morphology and longer distance dependencies. Laboratory research illuminating the A in SLA », *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pages 145-171.

Ellis, N. (2002) “Frequency effects in language processing, A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition* (24): pages 143-188.

Fayol, M. et Got, C. (1991) : “Automatisme et contrôle dans la production écrite” *L’année psychologique 91*, p. 187-205

Fayol, M. et Largy, P. (1992) « Une approche fonctionnelle de l’orthographe grammaticale», *Langue Française* (95) L’orthographe : Approches linguistiques et psycholinguistiques, sept. 1992 : pages 70-80.

Fayol, M. (1997) Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M., Hupet, M. et Largy, P. (1999) « The acquisition of subject-verb agreement in written French : From novice to expert errors », *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 11 : pages 153-174.

Fayol, M. (2003a) “L’apprentissage de l’accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et procedurales » dans Jaffré, J. P. (éds) *Dynamiques de l’écriture : Approches pluridisciplinaires*, Faits de Langue, revue de linguistique no 22, pages 47-56.

Fayol, M. (2003b), « L’acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives » dans *Perspectives : Rééducation Orthographique* – No 213 – mars 2003.

Fayol, M. (en prép.), cité dans Fayol, 2003b

Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1983) *A cognitive model of the writing process in adults*, Pittsburg, PA: Carnegie Mellon University.

Forsberg, F. (2005) : « Prêt-à-parler : Étude des sequences préfabriquées en français parlé L2 et L1. Aspects comparatifs et développementaux », Thèse de licentiat, Université de Stockholm.

Gadet, F. (1996) : « Une distinction bien fragile : oral/écrit » dans *Discours oraux – discours écrits : quelles relations ?* Actes du 4ème colloque d'orthophonie / logopédie, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, Suisse.

Glahn, E. et al. (2000) « Processability in Scandinavian Second Language Acquisition », *Studies in Second Language Acquisition* 23 : pages 389-416.

Grabe, W et Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing*, London : Longman.

Grabe, W. (2001), "Notes toward a theory of second language writing" dans Silva, T. et Matsuda, P. K. (éds) *On second language writing*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Granfeldt, J. (2003) *L'acquisition des catégories fonctionnelles, Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, Thèse de doctorat, Études Romanes de Lund 67, Institut d'Études Romanes, Université de Lund, Suède.

Granfeldt et al. (2005a) : *Direkt Profil : Un système d'évaluation de textes d'élèves de français langue étrangère fondé sur les itinéraires d'acquisition*, Communication faite à TALN 2005, Dourdan, France, juin 2005.

Granfeldt, J. et al. (2005b): *A system for evaluating texts of second language learners of French based on developmental sequences. Proceedings of the 2nd workshop on building educational applications using NLP*, pages 53-60, Ann Arbor, Juin 2005.

Granget, C. (2004) : « L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé français : un cas d'école », Thèse de doctorat, automne 2004, l'Université de Paris III.

Granget, C. (2005): « Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés du français », dans J. Granfeldt et S. Schlyter (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle, Actes du « Festival de la morphologie »*, mars 2005 à Lund, PERLES no 20, Université de Lund.

Grojean, F. (2001): "The Bilingual's Language Modes", in Nicol, J. (éds) *One mind, Two languages*, Oxford: Blackwell Publishers.

Hansén, I. et Schwartz, B. (1995) *Gleerups Franska Grammatik*, Malmö : Gleerups Förlag.

Harklau, L. (2002) "The role of writing in classroom second language acquisition », *Journal of Second Language Writing,* 11 (2002): 329-350.

Hayes, J. R. et Flower, L. S (1980): "Identifying the organization of writing processes". Dans Gregg, L. W et Steinberg, E. R (Éds.) *Cognitive processes in writing*, pages 3-30, Hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.

Hedbor, C. (2003), *Les règles d'abord ou la production directe du français écrit ? Étude longitudinale sur l'utilisation ou non des connaissances explicites par cinq élèves de différentes attitudes cognitives*, Thèse de licentiat, Département d'Études Romanes, Université de Lund, Suède

Hedbor, C. (2005) « Le traitement implicite et explicite de l'inflexion de la 3e personne du pluriel du verbe chez les apprenants guidés du français LE » dans Granfeldt, J. et Schlyter, S. (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle*, Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund, PERLES no 20, Université de Lund.

Hinkel, E. (2001) *Second Language Writers' Text. Linguistic and Rhetorical Features*, Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Hulstijn, J. (1997) « Second language acquisition research in the laboratory. Possibilities and Limitations", *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pages 131-143.
Jaffré, J. P. (1992) « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procedures graphiques », *Langue Française* (95) sept 1992 : 27-48.
Jaffré, J. P. et David, J. (1999) « Le nombre : Essai d'analyse génétique », *Langue Française* (124), déc. 1999 : 7-23.
Kihlstedt, M. (1998) : *La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Cahier de la recherche 6, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
Klein, W. et Perdue, C. (1992), *Utterance Structure. Developing grammars again*. Studies in bilingualism 5, Amsterdam: John Benjamins.
Klein, W. et Perdue, C. (1997), "The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?)", *Second Language Research* 13 (4): 301-347.
Koehn, C. (1994) "The acquisition of gender and number morphology within NP" dans Meisel, J. (éds) *Bilingual first language acquisition: French and Ggerman grammatical development*, pages 29-51. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Labelle, M. (2004) : « La morphologie verbale : traitement psycholinguistique et acquisition » Conférence présentée à l'Université de Montréal, Canada, 12 novembre 2004, http://www.er.uqam.ca/nobel/r32764/
Labelle, M. (2005) : « L'acquisition de la morphologie du passé simple en français en L1 et L2 », présentation faite à l'Institut d'Études Romanes, Université de Lund, Suède, le 26 octobre, 2005.
Lambert, E. et Chesnet, D. (2001) : « Novlex : Une base de données lexicales pour les élèves de primiare » dans L'année psychologique, 101, pages 277-288.
Largy , P. et Fayol, M. (2001) « Oral cues improve subject-verb agreement in written French », *International Journal of Psychology*, 2002; 36 (2), p. 121-132
Largy, P. (2002) *Apprentissage et mise en œuvre de la morphologie flexionnelle du nombre*, Thèse d'habilitation, Université de Rouen, U.F.R de Psychologie, Sociologie, Sciences de l'éducation.
Largy, P. et Cousin, M. P. (2004) « Apprendre implicitement le –s du pluriel » in Piolat, A. (éds.) *Écriture – Approches en sciences cognitives*, Langues et Écritures. Publications de l'Université de Provence.
Largy, P. Cousin, M.P. et Fayol, M. (2004) « Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? » dans Brissaud, C. et Totereau, C. (éds) *Acquisition et enseignement de la morphographie*, Revue de linguistique et de didactique des langues, no. 30, 2004, pages 39-54.
Largy, P. (2005) : « Approche psycholinguistique de la mise en œuvre de la morphologie flexionnelle du nombre verbal en français langue maternelle » dans Granfeldt, J. et Schlyter, S. (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle*, Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund, PERLES no 20, Université de Lund.
MacWhinney, B. (2000) [1995]. *The CHILDES project : Tools for analysing talk*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
Marcus G. F. et al. (1992) *Overregularisation in Language Acquisition*, Chicago U.S: Monographs of the Society for Research in Child Development, serial number 228, Vol. 57, No. 4
Matsuda et al (2003): "Changing currents in second language writing research" in Journal of Second Language Writing 12 (2003), p. 151-179.
Morel, M-A. et Danon-Boileau, L. (1998) : *Grammaire de l'intonation*, l'exemple du français, Bibliothèque de Faits de langues, Paris : Édition OPHRYS.

Murphy, V. A. (2000) : “Compounding and the Representation of L2 Inflectional Morphology “, *Language Learning* 50:1, pages 153-197.
Murphy, V. A. (2004) “Dissociable systems in second language inflectional morphology”, *Studies in Second Language Acquisition*, 26, pages 433-459.
Mitchell, R. et Myles, F. (1998*): Second language learning theories*, London: Edward Arnold.
New, B., Pallier, C., Ferrand, L. et Matos, R. (2001) « Une base de données lexicales du français contemporain sur internet : Lexique » *L’année psychologique, 101*, pages 447-462.
New, B., Pallier, C., Brysbaert, M. et Ferrand, L. (2004) : « Lexique 2 : a new French lexical database », *Behaviour Research Methods, Instruments and Computers*, 2004, 36 (3), pages 516-524.
New, B. (2004): « Le traitement des mots singuliers et pluriels en français et en anglais », Fondation Fyssen, no 19, pages 131-138.
Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (1992) L’apprentissage de l’orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue Française* (95) sept 1992 : 23-39.
Pacton, S. (2003) : « Morphologie et acquisition de l’orthographe : état des recherches » dans *Rééducation Orthophonique*, No 213, p. 27-55.
Pacton, S. (soumis) : “The role of homophony, frequency and syntactic position on agreement errors: Evidence from 12 year-old French children spellings”, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2003.
Parodi, T., Schwartz, B.D et Clahsen, H. (1997) : “On the acquisition of the morphosyntax of German nominals”Essex Research Reports in Linguistics, 15: pages 1-43.
Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language developement – Processability Theory*, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
Pietro de J.F. et Wirthner, M. (1996) : « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français » dans *Discours oraux – discours écrits : quelles relations ?* Actes du 4ème colloque d’orthophonie / logopédie, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, Suisse.
Pinker, S. (1998) « Words and Rules », *Lingua* 106 (1998) : 219-242.
Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994) *Grammaire Méthodique du Français*, Paris : PUF
Sanell, A. (2005) : « Le développement de la négation chez les apprenants suédophones de français », Thèse de licentiat, Université de Stockholm.
Saussure, F. de (1974) : *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
Schlyter, S. (2003) “Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French” dans Dimroth, C. et Starren, M. (éds.) *Information structure and the dynamics of learner language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Schlyter, S. et Bartning, I. (2005) « L’accord sujet-verbe en français L2 parlé » dans Granfeldt, J. et Schlyter, S. (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle*, Actes du Festival de la morphologie, Lund : PERLES
Schoonen, R. et al. (2003) “First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistique Knowledge, Speed of processing and metacognitive knowledge”, *Language learning*, 53:1
Silva, T. (1990): ”Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL” dans Kroll, B. (éds) *Second language writing. Research insights for the Journal* 10, 1.
Silva, T. (1992) : ”L1 vs. L2 writing : ESL graduate students’ perceptions”, *TESL Canada* writing: Researching a moving target” , *Journal of Second Language Writing* 12 (2003), p. 162-165.
Strömqvist, S. et Allsén, E. (1999) : “The process of writing : A progress report” Gothenburg : Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics: 83.

Thévenin, M.G., Totereau, C, Fayol, M et Jarousse, J.P. (1999) « L'apprentissage /enseignement de la morphologie écrite du nombre en français », *Revue française de Pédagogie*, no 126, pages 39-52.

Tiersma, P. M. (1982) "Lokal and general markedness", *Language*, 58, pages 832-849.

Totereau, C. Thevenin, M-G. & Fayol, M. (1997) « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français » dans Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. A. (éds.) *Des orthographes et leur acquisition,* Paris : Delacroix & Niestlé, pages 147-167.

Totereau, C. et al. (1998), "Overgeneralisations of number inflexions in the learning of written French : The case of noun and verb", *British Journal of Developmental Psychology*, 16, pages 447-464.

Totereau, C. (1998) : *Un exemple d'apprentissage du système orthographique : la morphologie écrite du nombre en français*, Thèse de doctorat, U.F.R des Sciences Humaines, Université de Bourgogne, France

Towel, R. (2004) « Research into the second language acquisition of French: achievements and challenges » dans Myles, F. et Towell, R. (éds.) *The acquisition of French as a second language, French Language Studies, Special Issue*, Cambridge University Press.

Valdés et al (1992) "The development of Writing Abilities in a Foreign Langage: Contributions toward a General Theory of L2 Writing", *The Modern Language Journal* 76, iii

Wang, W. et Wen, Q. (2002): "L1 use in L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL learners". Journal of Second Language Writing, 11, pages 225-246.

Warschauer, M. (2003) "Technology and second language writing: Researching a moving target" in Matsuda et al. "Changing currents in second language writing research" in *Journal of second language writing* 12 (2003) 151-179.

Weissberg, B. (2000) "Developmental relationship in the acquisition of English syntax: writing vs. speech" in *Learning and instruction* 10 (2000), p. 37-53.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. et Kim, H.J. (1998) : *Second Language Development in Writing : measures of fluency, accuracy and complexity*, University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.

Wolff, D. "Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues", *Learning and Instruction* 10 (2000), p. 107-112.

Ziegler, J.C., Jacobs, A.M. et Stone, G.O. (1996): "Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French", *Behaviour Research Methods, Instruments and computers*, 28-4, pages 504-515.

Ziegler, J.C. (1998) : « La perception des mots, une voie à double sens? » *Annales de la fondation Fyssen* 13, pages 81-88.

Zimmermann, R. (2000) : "L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings ", *Learning and Instruction, 10*, pages 73-99.

APPENDICE

Figure 1 : La tâche *Moi, ma famille et mes amis*

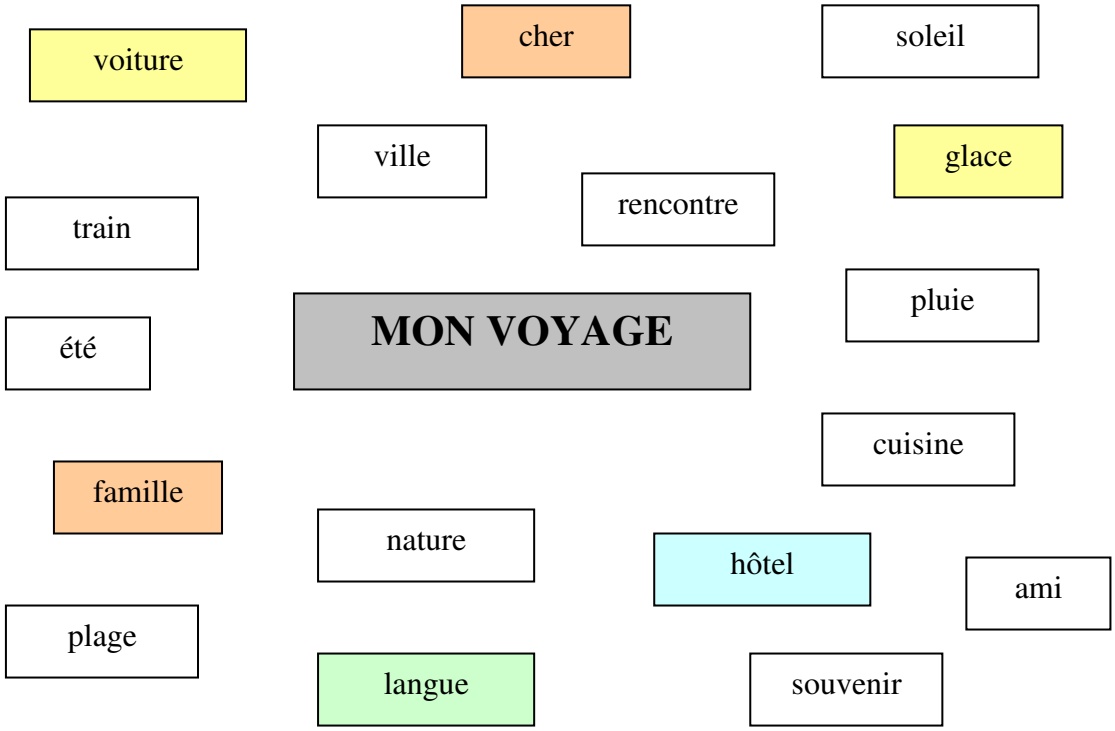

Figure 2 : La tâche *Un souvenir de voyage*

Figure 3 : La tâche *L'homme sur l'île*

Tableau A : *Les participants de l'étude divisés en groupes selon le nombre d'années d'enseignement de français*

1ère année	2nd année	4ème année	5ème année	Contrôle
Annette	Annika	Amie	Chloé	Elsa
Angela	Andy	Andreas	Claes	Edna
Asta	Anna	Andrea	Catja	Esther
Amélie	Bengt	Bartholomeus	Crysmynta	Egon
Benjamin	Bodil	Björn	Camille	Eddy
Boel	Bruno	Barbara	Cathy	Ellen
Baltzar	Blenda	Béa	Coralia	Eugénie
Bonnie	Beda	Bernt	Cirsten	Emil
Carola	Bella	Brynolf	Cornelia	Ebbe
9	Berit	Bror	Colette	Erland
	Birgit	Berthold	Carole	Edgard
	Bernard	Bertil	Doris	Edouard
	Beata	Billy	Dominique	Edvin
	Barbro	Bob	Daniella	Elise
	Carla	Bibbi	Denise	Elodie
	Caroline	Bonita	Dagny	Emilie
	Cassandra	Conny	Daga	Emma
	Carina	Clothilde	Dagmar	Eric
	Carin	Carita	Déa	Ernest
	Beatrice	Charlotta	Diana	Estelle
	20	Carl	Dalia	Etienne
		Caesar	Daisy	Eugène
		Catarina	Deborah	22
		Cajsa	Diddi	
		Carolina	Donna	
		Cecilia	Daniel	
		Constantin	26	
		Calle		
		David		
		Disa		
9	**20**	**30**	**26**	**22**

Tableau B : *Les apprenants du corpus divisés en stades 1, 2, 3 et 4 selon des critères linguistiques (Bartning & Schlyter 2004).*

Stade 1	Stade 2	Stade 3	Stade 4	Contrôle
Annette	Benjamin	Carola	David	Elsa
Angela	Boel	Carla	Disa	Edna
Asta	Baltzar	Caroline	Doris	Esther
Amélie	Bonnie	Cassandra	Dominique	Egon
Annika	Bengt	Carina	Daniella	Eddy
Andy	Bodil	Carin	Denise	Ellen
Anna	Bruno	Conny	Dagny	Eugénie
Amie	Blenda	Clothilde	Daga	Emil
Andreas	Beda	Carita	Dagmar	Ebbe
Andrea	Bella	Charlotta	Déa	Erland
	Berit	Carl	Diana	Edgard
	Birgit	Caesar	Dalia	Edouard
	Bernard	Catarina	Daisy	Edvin
	Beata	Cajsa	Deborah	Elise
	Barbro	Carolina	Diddi	Elodie
	Béatrice	Cecilia	Donna	Emilie
	Bartholomeus	Constantin	Daniel	Emma
	Björn	Calle		Eric
	Barbara	Chloé		Ernest
	Béa	Claes		Estelle
	Bernt	Catja		Etienne
	Brynolf	Crysmynta		Eugène
	Bror	Camille		
	Berthold	Cathy		
	Bertil	Coralia		
	Billy	Cirsten		
	Bob	Cornelia		
	Bibbi	Colette		
	Bonita	Carole		
10	**29**	**29**	**17**	**22**

PERLES

1. Larsson, Björn (1986) *Bibliographie préliminaire des études beauvoiriennes.*
2. Enkvist, Inger (1995), *Hur skriver språkstuderande svenska? En undersökning av språkliga och intellektuella färdigheter hos 20-poängsstuderande i spanska.*
3. Enkvist, Inger (1995), *¡Cuánto les cuesta traducir! Investigación sobre las dificultades de dos grupos universitarios suecos y los comentarios de informantes hispano-hablantes.*
4. Mossberg, Mari (1995), *L'acquisition d'énoncés multipropositionnels en français L2 par quatre apprenants suédophones.*
5. Ditvall, Coralia (1996), *La syntaxe de l'adjectif indéfini* tot *roumain moderne et ancien* (licenciatavhandling).
6. *Actes du premier Congrès des Romanistes Scandinaves pour étudiants en doctorat*, (1998).
7. Bardel, Camilla, (1998), *La negazione nell'italiano L2 di alcuni apprendenti di madrelingua svedese*, (licentiatavhandling).
8. Fodor, Medina (1999), *Le fonctionnement référentiel des pronoms démonstratifs roumains* acesta/acela *dans la prose littéraire modern* (licentiatavhandling).
9. Granfeldt, Jonas (2000), *Le développement morphosyntaxique du syntagme nominal chez des enfants et des adultes – approche générativiste* (licentiatavhandling).
10. Bernardini Röst, Petra (2001), *Lo squilibrio nell'acquisizione di due lingue nell'infanzia: indagine longitudinale sullo sviluppo della sintassi nominale* (licentiatavhandling).
11. Bozier, Christine (2001), *Etude des sollicitations, données et prises d'apprenants suédophones de français* (licentiatavhandling).
12. Claesson, Christian (2002), *Narrar la percepción. Un estudio sobre Nadie nada nunca de Juan José Saer* (licentiatavhandling).

13. Larsson, Björn (2002), *La tentation référentielle et le langage de fiction*.
14. Bernardini, Petra & Schlyter, Suzanne (2002), *Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis.*
15. Conway, Åsa (2003), *Le préambule en français parlé. Avec une attention particulière portée aux productions d'une apprenante suédophone avancée* (licentiatavhandling).
16. Johansson, Ingela (2003), *Ideología y ética en la novela indigenista. Un estudio sobre Icaza, Alegría y Castellanos* (licentiatavhandling)
17. Jabet, Marita (2003), *Caractéristiques de référenciation dans le français abidjanais. La référence aux entités : les cas de déterminants et de pronoms sujet* (licentiatavhandling)
18. Hedbor, Cecilia (2003), *Les règles d'abord ou la production directe du français écrit ? Étude longitudinale sur l'utilisation ou non des connaissances explicites par cinq élèves de différentes attitudes cognitives* (licentiatavhandling)
19. Wikman, Christine (2003), *L'influsso del contesto sulla forma e sul contenuto del messaggio pubblicitario* (licentiatavhandling)
20. Granfeldt, J. & Schlyter, S. (éds.), (2005). *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie »*, mars 2005 à Lund.
21. Ågren, Malin (2005), *Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit. Étude transversale* (licentiatavhandling)