

## **Erreurs issues de la morphologie verbale altérant la valeur phonique**

### **4.3.3.2.1. Erreurs de substitution**

Les erreurs ci-dessous montrent que le problème de la finitude verbale ne concerne pas seulement les verbes du premier groupe. Le fait que les apprenants commettent les erreurs relevant de la finitude verbale ne pourront pas s'expliquer tout simplement par la confusion des différentes formes verbales issues de la même image phonétique (par exemple : la forme *parlé* est substituée par *parler*).

Pour les apprenants de L2, 9 occurrences ont été trouvées, qui représentant 32% du nombre total d'erreurs (28).

Même avec la présence de l’auxiliaire *avoir*, les scripteurs dans l’exemple (110) ont choisi les formes de l’infinitif.

- (110) a. \* Perceval lui a fait rire, qui n’a pas {rire}\_ {ri} depuis six ans. (L2-02-002)  
b. \* Et celle qui ne [ria] rirait pas [ri] a [ri] {rire}\_ {ri}. (L2-02-007)  
c. \* Perceval {reviens}\_ {revient}, il y a eu les exclamations et le {rois}\_ {roi} lui ~a~ exprimé désolé de l’avoir {rire}\_ {ri}. (L2-02-010)  
d. \* Il y a six ans que la belle fille n’avait pas {rire}\_ {ri}. (L2-02-015)

Inversement, les formes finies ont été également trouvées dans les contextes finis. Les apprenants dans l’exemple (111) ont choisi soit les formes du participe passé, soit les formes de l’indicatif présent dans la situation où les formes de l’infinitif étaient demandées.

- (111) a. \* Il a décidé de partir et {devenu}\_ {devenir} un chevalier. (L1-01-003)  
b. \* il a l’idée de leur ressembler et {parti}\_ {partir} à la {cœur}\_ {cour} du roi. (L1-01-009)  
c. \* C’est l’heure de {parti}\_ {partir}. (L1-01-011) (erreur lexicale ?)  
d. \* mais elle ne peut pas {ri}\_ {rire} depuis 6 ans. (L2-02-016)  
e. \* Il est parti à la cour du roi Arthur pour [a] {gagne}\_ {gagner} les {armée}\_ {armes} [rêve\_de] du chevalier vermeil. (L2-02-007)

Un autre type d’erreur de substitution est également trouvé dans la production des apprenants de L2. Dans l’exemple (112), les apprenants ont choisi les formes verbales de l’indicatif présent, tandis que les contextes demandaient celles du participe passé. Et la présence des auxiliaires *avoir* et *être* n’a pas facilité le choix des terminaisons verbales faits par les apprenants.

- (112) a. \* il a {souvient}\_ {souvenu} une des trois recommandations de sa mère. (L1-01-002)

- b. \* Il n'a pas {connaît}\_ {connu} les chevaliers. (L1-01-003)
- c. \* le roi s'est {fiché}\_ {fâché} et lui a {arrête}\_ {arrêté} ses paroles. (L2-01-006)
- d. \* il [p] est {parts}\_ {parti}. (L1-01-018)
- e. \* Perceval lui a {demande}\_ {demandé} +R[sa]+R+//son//+R {armée}\_ {arme}. (L1-01-023)
- f. \* il y {avais}\_ {avait} une fille, qui n'avait pas ri depuis 6 ans, a {apparaît}\_ {apparu} son appréciation [d] pour Perceval. (L2-02-004)
- g. \* il est {arrive}\_ {arrivé} dans la salle où le roi {est}\_ {et} ses chevaliers étaient assis.
- h. \* il a {pense}\_ {pensé} que, s'il a {demandait}\_ {demandé} au roi. (L2-02-006)
- i. \* Ainsi que le roi [se] a {rend}\_ {rendu} {compt}\_ {compte} à lui. (L2-02-013)
- j. \* {Le}\_ {La} première fois qu'il a {vient}\_ {venu} à la cour du roi Arthur, Perceval était un jeune, grand, beau, noble homme mais à demi sauvage. (L2-02-016)

Dans les écrits des apprenants de L3, les erreurs concernant la finitude verbale ont été également trouvées, mais avec une présence moins importante. 5 occurrences ont été identifiées, représentant 22% du nombre total d'erreurs (23).

Pour les phrases suivantes de l'exemple (113), les formes verbales se trouvaient juste après les propositions. Au lieu de choisir les infinitifs, les scripteurs ont produit les formes de l'indicatif du présent.

- (113) a. \* il a demandé à un chevalier de {porte}\_ {porter} au roi sa coupe et saluer de sa part. (L3-001)
- b. \* pour [lu] {protège}\_ {protéger} à la mort {du}\_ {de\_la} guerre, sa mère ne lui raconte aucune histoire de chevaliers, donc il ne sait pas du tout de chevaliers. (L3-002)

Les situations inverses se sont produites également chez les apprenants de L3. Ils ont omis de réaliser l'inflexion verbale dans les contextes finis.

- (114) a. \* il se {moquer}\_ {moqua} de Perceval. (L3-004)  
b. \* comme il {comprendre}\_ {comprend} nombre de choses qu'il ne sait pas avant. (L3-016)  
c. \* Le chevalier {rire}\_ {rit}, et il [en] [vele] allait au roi avec Perceval. (L3-006)

Pour les apprenants de L4, les erreurs relevant de la finitude verbale sont encore abondamment présentes. Nous avons trouvé 16 formes erronées, qui représentent 32% du nombre total d'erreurs (50). Dans l'exemple (115), les apprenants ont choisi les formes verbales de l'infinitif en ignorant les contextes finis.

- (115) a. \* Il était une fois un homme il s'appelle Perceval qui {vivre}\_ {vit} {à\_la}\_ {au} manoir isolé de la +R[cours]+R+//cour//+R du roi Arthur [il\_est] avec sa mère, il est un homme qui un peu sauvage mais il avait un visage beau et grand. (L4-005)  
b. \* Le chevalier {rire}\_ {rit} pour ses mots. (L4-008)  
c. \* elle ne [pas] {rire}\_ {rit} pas depuis de 6ans. (L4-026)  
d. \* Elle pleure et {laisser}\_ {laisse} partir Perceval. (L4-026)  
e. \* Dans ces gens, il y avait une femme qui lui {faire}\_ {faisait} penser à sa mère. (L4-012)  
f. \* Il passait les incertaines péripéties ~~dans\_la\_rue~~ et il en {voir}\_ {vit} {de}\_ {des} rudes. (L4-014)  
g. \* Perceval lui {demander}\_ {demanda} ses armes [d] au roi, le chevalier lui se moqua. (L4-019)

Les apprenants dans l'exemple (116) ont produit les formes de l'infinitif, en

ignorant la présence de l’auxiliaire *avoir* ou *être*, qui se trouvaient au contexte immédiat. L’exemple (116d) constitue un cas d’exception. Deux formes verbales étaient juxtaposées, et ainsi la deuxième, forme erronée ne se trouvait pas juste après l’auxiliaire *avoir*.

- (116) a. \* Elle n’eut {dire}\_ {dit} rien et [Perceval] il n’eut {savoir}\_ {su} rien. (L4-005)
- b. \* il est {partir}\_ {parti} seulement pour cette fille. (L4-007)
- c. \* Il n’a même pas {connaître}\_ {connu} son nom! (L4-025)
- d. \* Perceval lui salua, et le roi lui exprima le pardon, expliqua la raison : «... et {répandre}\_ {répandu} sur la reine Guenièvre. (L4-019)

Les formes finies qui se situaient dans les contextes non finis ont été également trouvées. Dans l’exemple (117a), le scripteur a employé la forme du futur simple du verbe *dire* après la préposition *sans*. Le scripteur a fait un choix verbal dont nous ne pouvons pas trouver aucune hypothèse susceptible. Le scripteur dans l’exemple (117b) a choisi la forme verbale de l’indicatif présent après la préposition *de*. Il apparaît que la présence du pronom clitique *lui* a perturbé le choix du scripteur. Et les deux scripteurs suivants ont choisi les formes verbales du participe passé en ignorant la présence du verbe *aller* ou *pouvoir* dans le contexte gauche immédiat.

- (117) a. \* Sa mère lui élevé dans une place isolée, sans lui [les] {dira}\_ {dire} les mots sur les chevaliers. (L4-006)
- b. \* Ce sont : honorez les dames, suivez les conseils des prud’hommes. et priez Dieu de lui {donne}\_ {donner} [honn] [hono] honneur et bonne fin. (L4-013)
- c. \* Le {chevail}\_ {chevalier} dit à Perceval qu’il allait {revenu}\_ {revenir} un jour pour {le\_venge}\_ {la\_vengeance}. (L4-019)
- d. \* Perceval a vaincu finalement au cas où il n’a pu {su}\_ {savoir} comment utiliser des armes. (L4-020)

#### 4.3.3.2.2. Erreurs d'analogie

Les erreurs concernant les terminaisons verbales pourraient être issues d'une fausse analogie. Autrement dit, l'apprenant suit un autre modèle pour conjuguer une forme verbale. Dans les écrits produits par les apprenants de L2, nous avons trouvé 6 formes erronées, qui représentent 21% du nombre total d'erreurs (28).

Pour construire la forme du participe passé du verbe *rire*, le modèle des verbes du premier groupe a été suremployé dans l'exemple (118a). Nous constatons que le scripteur a enlevé la terminaison *-re* du verbe *rire*, et ajouté directement *-é*, terminaison pour les formes du participe passé des verbes du premier groupe, au radical *ri-*. Dans l'exemple (118b), le verbe *recevoir* s'est conjugué également selon un faux modèle. Le radical se construit comme « infinitif moins *-oir* », auquel se rattache le suffixe *-u*.

(118) a. \* {Il}\_ {Ils} se sont [riait] {rié}\_ {ri}. (L2-02-007)

b. \* Quand sa mère a {receu}\_ {reçu} l'information de sa partie. (L1-01-016)

Le verbe *appeler* ou *rappeler* redouble le *l* devant un *e* muet pour obtenir le son [ɛ], car, suivi de deux consonnes, le *e* se prononce [ɛ] sans l'ajout d'un accent grave. Cependant, pour les deux scripteurs suivants, cette règle de conjugaison n'a pas été activée lors de leur production. Dans l'exemple (119a), le scripteur a conjugué le verbe *appeler* en suivant le modèle des verbes en *-er* normaux. Quant au scripteur dans l'exemple (119b), il a doublé la lettre *l* sans connaître que le modèle du redoublement de consonnes ne s'applique pas à la forme du participe passé.

(119) a. \* Il y avait un jeune homme qui s' {appele}\_ {appelle} Perceval. (L2-01-005)

b. \* Il s'est {rappellé}\_ {rappelé} des conseils de sa maman. (L2-02-013)

La procédure de conjugaison est compliquée pour la situation suivante. Le scripteur a rattaché le suffixe *-ent*, qui sert notamment à marquer la troisième personne du pluriel, au radical *ser-*. De plus, pour obtenir le son [ɛ] de la voyelle *e*, le scripteur a doublé la lettre *r*. Il nous semble que le scripteur a fait preuve d'« une créativité de

conjugaison » : il s'est inspiré d'autres formes verbales pour produire une forme acceptable (Santens, 2016).

(120)\* Sa mère a peur parce [que] qu'ils ne {serrent}\_ {seront} guère {adroit}\_ {adroits}. (L2-02-006)

Dans la catégorie de la fausse analogie, les apprenants de L3 ont produit 12 erreurs, ce qui représente 52% du nombre total d'erreurs (23). Nous constatons que le nombre d'erreurs augmente avec l'introduction des formes verbales du passé simple.

En ignorant la forme correcte du passé simple, le scripteur dans l'exemple (121) a pris directement la forme du participe passé du verbe *entendre*.

(121)\* Quand le roi {entendu}\_ {entendit} son départ, il était [re] [eut\_regret] triste de le faire partir sans se revoir. (L3-003)

Pour la conjugaison du passé simple, les verbes du 3<sup>e</sup> groupe ont trois modèles de terminaisons. Le scripteur dans l'exemple (122) a conjugué les verbes rendre et abattre en suivant le faux modèle, qui s'explique probablement par une fausse analogie des formes du passé composé.

(122) a. \* Il déclarait que la personne qui la {rendut}\_ {rendit} rire allait être ~~bon~~ chevalier. (L3-023)

b. \* il {abattut}\_ {abattit} l'ennemi. (L3-023)

Pour la forme verbale erronée suivante, elle est construite comme « infinitif *suivre* moins *-re* », auquel se rattache le suffixe *-a*, terminaison au passé simple des verbes du 1<sup>er</sup> groupe.

(123)\* quand il chassa dans {le}\_ {la} forêt, il rencontra le roi ~~Arthur~~ et {son}\_ {sa} troupe qui {les}\_ {le} {suiva}\_ {suivit}. (L3-013)

Dans l'exemple (124), le scripteur a suivi la même logique en rattachant la terminaison *-a* au radical *rejoint-*, forme verbale de la 3PS de l'indicatif présent.

(124) \* il {rejointa}\_ {rejoinit} {le}\_ {la} {troup}\_ {troupe} et repartit. (L3-013)

Le scripteur a ignoré dans le cas suivant que le modèle du redoublement de consonnes ne s'appliquait pas à la forme du passé simple.

(125) \* une belle fille {assis}\_ {assise} à côté {appella}\_ {appela} les trois [comma] recommandations. (L3-013)

Les erreurs ci-dessous s'expliquent probablement par une fausse analogie avec les formes verbales du subjonctif.

(126) a. \* ça [ser] {serve}\_ {servit} à rien. (L3-013)

b. \* son père et 2 frère [et\_me] {meuraient}\_ {mouraient} au combat. (L3-012)

Il nous semble que le scripteur dans l'exemple (127) a suivi le modèle du futur simple pour construire la forme du passé simple du verbe *voir*.

(127) \* quand il arriva, il {verre}\_ {vit} plein de choses nouvelles. (L3-003)

Quant aux erreurs suivantes concernant le verbe *rire*, les formes se conjuguèrent selon le faux modèle.

(128) a. \* Cette fille [n'avai] n'avait pas {ru}\_ {ri} que le jour où elle verrait celui qui aurait le prix de toute chevalerie. (L3-020)

b. \* Dans la salle, il y avait aussi une belle jeune fille qui ne {ru}\_ {rit} jamais depuis 6 ans. (L3-022)



- c. \* Mais elle [e] a {ru}\_ {ri} pour la première fois quand elle [le] a rencontré Perceval. (L3-022)

Pour les apprenants de L4, 21 erreurs ont été identifiées dans cette catégorie, représentant 42% du nombre total d'erreurs (50). Parmi ces erreurs, 12 formes erronées concernent les formes du passé simple. Cela nous montre que la maîtrise des formes du passé simple n'est pas encore stable chez les apprenants de ce niveau.

Dans l'exemple (129a) et (129b), les scripteurs ont rattaché la terminaison *-ait* à l'infinitif des verbes pour construire les formes du conditionnel. Afin de construire la forme de l'imparfait du verbe *repartir*, le scripteur dans l'exemple (129c) a suivi le même modèle. Dans les exemples (129d) et (129e), les scripteurs ont ignoré la forme du passé simple des verbes et par conséquent rattaché la terminaison *-a* à l'infinitif.

- (129) a. \* Elle a dit que Perceval peut-être {devenirait}\_ {deviendrait} le meilleur chevalier. (L4-004)
- b. \* le roi ~Arthur~ s'est {sentit}\_ {senti} très dommage, et il {crois}\_ {croit} que Perceval {devenirait}\_ {deviendrait} un bon chevalier s'il [μxxxμ] reste. (L4-007)
- c. \* Mais Perceval [repartirai] ignorait et {repartirait}\_ {repartait} {au}\_ {à\_la} cour du roi Arthur. (L4-008)
- d. \* Quand il {acquérira}\_ {acquerra} les manières, il devient preux ! (L4-002)
- e. \* Il {partira}\_ {partit} [son] à la direction du roi Arthur. (L4-006)

Les formes verbales suivantes relèvent des verbes du 3<sup>e</sup> groupe. Cependant, les scripteurs ont choisi la terminaison *-a* pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe. Soit le radical se construit comme « infinitif moins *-ir* » (pour les verbes *souvenir*, *obtenir*, *offrir*), soit comme « infinitif moins *-e* » (pour les verbes *rire*, *dire*, *combattre*), soit comme « infinitif moins *-re* » (pour le verbe *entendre*). La seule exception concerne le verbe *pleurer*, verbe du 1<sup>er</sup> groupe. Dans l'exemple (130e), le scripteur l'a conjugué selon le modèle des verbes du 2<sup>e</sup> groupe en utilisant la terminaison *-it*.

- (130) a. \* Il {souvena}\_ {souvint} le conseil de sa mère et {le}\_ {la} salua. (L4-002)
- b. \* Le roi {obtena}\_ {obtint} les armes sans savoir le nom de Perceval. (L4-015)
- c. \* Mais elle ne pouvait pas changer la décision de son fils, alors elle {offra}\_ {offrit} trois recommandations à son fils. (L4-015)
- d. \* Dans {le}\_ {la} cour, [une] il y avait une belle fille, lui regarda et {rira}\_ {rit}. (L4-006)
- e. \* Quand il {dira}\_ {dit} à sa mère, elle était en inquiétude et {pleurit}\_ {pleura}. (L4-015)
- f. \* Le roi lui {dira}\_ {dit} que c'était le chevalier Vermeil de la forêt de Quinqueroi qui portait les armes du roi. (L4-015)
- g. \* {En\_fin}\_ {Enfin}, Perceval {combatta}\_ {combattit} avec [le\_chevallier] le chevalier Vermeil et donna les armes au roi et puis partit. (L4-015)
- h. \* Quand il {entenda}\_ {entendit} la demande de Perceval, il était en colère. (L4-015)
- i. \* Le roi {répona}\_ {répondit} qu'il avait ~en~ eu +R[une\_coupe\_d\_QUOTE\_or]+R+//mais\_elle//+R était {violée}\_ {volée} justement par le chevalier Vermeil. (L4-027)

Pour les verbes combattre et sourire, le scripteur dans l'exemple (131) les a conjugués selon le modèle de verbes du 2<sup>e</sup> groupe. Il a directement rattaché la terminaison *-issaient* au radical.

- (131) a. \* Ils se {combatissaient}\_ {combattaient} dans la forêt. (L4-019)
- b. \* Elle ne {sourissait}\_ {souriait} plus depuis [il] elle +R[était]+R+//avait//+R six ans. (L4-019)

Les formes erronées dans l'exemple (132) concernent le verbe *rire*. Pour conjuguer le verbe *rire*, les scripteurs ont tous construit le radical comme « infinitif

moins -e ».

- (132) a. \* Dans le château, le roi Arthur et ses {chevalier}\_ {chevaliers} {assisaient}\_ {assoyaient} autour d'une table, parlant et {rirant}\_ {riant}. (L4-019)
- b. \* Perceval aperçut une belle jeune fille [dis] parlant {ave}\_ {avec} la reine en {rirant}\_ {riant}. (L4-019)
- c. \* Elle {rirait}\_ {riaît}. (L4-020)
- d. \* une belle jeune fille regardait {perceval}\_ {Perceval} et [ris] {rirait}\_ {riaît}. (L4-022)

#### **4.3.3.3. Conclusion et discussion**

L'objectif de ce chapitre a été de mettre l'accent sur la production écrite de la morphologie verbale en français L2. Le défi de l'acquisition pour les apprenants chinois n'est pas seulement de connaître les différentes formes d'un paradigme morphologique donné, mais surtout de réussir à combiner la forme verbale adéquate avec le contexte morphosyntaxique (Ellis & Collins, 2009). En effectuant une analyse exploratoire et donc de nature plutôt descriptive, nous avons d'une part, examiné les formes et le développement de la morphologie verbale du français L2 écrit et d'autre part, mis l'accent sur les tendances interlangagières des apprenants chinois à des niveaux linguistiques différents. Nous souhaitons dans ce bilan, revenir aux principaux résultats que nous avons évoqués plus haut dans ces deux domaines.

En analysant la réalisation morphologique sur les divers types de verbes, nous avons identifié deux types d'erreurs principaux : erreur de substitution et erreur relevant de la sur-généralisation.

##### **4.3.3.3.1. Erreur de substitution**

Les erreurs de cette catégorie sont multiples et couvrent presque tous les types de formes verbales. Par la suite, nous examinerons respectivement la réalisation verbale

de l'infinitif, de l'indicatif présent, du passé composé et du passé simple.

**Tableau 45.** Formes erronées quand la forme de l'infinitif est attendue

*(Légende : Participe passé = la forme de l'infinitif est remplacée par la forme du participe passé ;  
2PP = la forme de l'infinitif est remplacée par la forme de l'indicatif présent de la 2<sup>e</sup> personne du  
pluriel ; la forme de l'infinitif est remplacée par la forme de l'indicatif présent de la 3<sup>e</sup> personne (ou  
1<sup>ère</sup> personne) du singulier)*

Stade	Nombre de contextes	Nombre d'erreurs	Participe passé	2PP	3PS/1PS	Nombre moyen d'erreurs par apprenant
L2 (n=40)	296	11	8	3	0	0.28
L3 (n=23)	173	4	0	2	2	0.17
L4 (n=28)	229	5	2	1	1	0.18
Total	698	20	10	6	3	0.22

Le tableau 45 nous illustre les performances des apprenants chinois en ce qui concerne les formes verbales de l'infinitif. Bien que pour les apprenants chinois, l'infinitif soit la forme de référence pour désigner un verbe, l'emploi de l'infinitif dans les contextes où il est attendu pose encore un problème, particulièrement pour les apprenants du stade initial. L'hypothèse la plus probable susceptible d'expliquer ce fait est que les apprenants ne disposaient pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour faire une analyse morphosyntaxique. Les apprenants ont donc produit des formes du présent au singulier, de la 2PP et du participe passé dans les contextes pour un infinitif après un verbe introducteur, ainsi que dans les contextes pour un infinitif ayant la fonction de complément circonstanciel. Et ces erreurs de substitution diminuent en fonction du niveau linguistique.

- (133) a. \* Le {chevail}\_ {chevalier} dit à Perceval qu'il allait {revenu}\_ {revenir} un jour. (L4-019)
- b. \* priez Dieu de lui {donne}\_ {donner} [honn] [hono] honneur et bonne fin. (L4-013)

Le tableau 46 permet de visualiser la réalisation des formes du participe passé des apprenants de trois niveaux différents. Nous constatons que les formes du participe passé jouent un rôle important à l'écrit des apprenants : ils ont produit au total 1240 occurrences. En outre, leur performance présente un scénario développemental intéressant. Les apprenants de L2 ont substitué souvent des formes de l'infinitif et du présent au singulier à une forme du participe passé. Pour les apprenants de L3, ces erreurs de substitution diminuent significativement. Néanmoins, ce type d'erreur revient au niveau de L4 et des formes du participe passé ont été remplacé soit par celle de l'infinitif, soit par celle du passé simple. La dernière a été introduite à partir de la L2 et était omniprésente dans le texte de source. Ces résultats démontrent clairement que les formes du participe passé n'ont pas encore été stables chez les apprenants de trois niveaux différents.

**Tableau 46.** Formes erronées quand la forme du participe passé est attendue

*(Légende : Infinitif = la forme du participe passé est remplacée par la forme de l'infinitif ; 2PP = la forme du participe passé est remplacée par la forme de l'indicatif présent de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel ; la forme du participe passé est remplacée par la forme de l'indicatif présent de la 3<sup>e</sup> personne (ou 1<sup>ère</sup> personne) du singulier ; la forme du participe passé est remplacée par la forme du passé simple)*

Stade	Nombre de contextes	Nombre d'erreurs	Infinitif	2PP	3PS/1PS	Passé simple	Nombre moyen d'erreurs par apprenant

L2 (n=40)	728	27	9	3	17	0	0.68
L3 (n=23)	212	3	1	0	0	2	0.13
L4 (n=28)	300	22	6	0	0	16	0.77
Total	1240	52	16	3	17	18	0.57

Le tableau 47 nous illustre une bonne maîtrise de formes verbales de l'indicatif présent. Aucune erreur n'a été trouvée dans la production des apprenants de L2 et de L3. Néanmoins, les trois graphies erronées produites par les apprenants de L4 sont assez surprenantes. Les deux scripteurs ont substitué la forme de l'infinitif, forme de base également fréquente, à la forme du présent.

- (134) a. \* Le chevalier {rire}\_ {rit} pour ses mots. (L4-008)  
b. \* elle ne [pas] {rire}\_ {rit} pas depuis de 6ans. (L4-026)  
c. \* Elle pleure et {laisser}\_ {laisse} partir Perceval. (L4-026)

**Tableau 47.** Formes erronées quand la forme de l'indicatif présent est attendue

(Légende : *Infinitif* = la forme de l'indicatif présent est remplacée par la forme de l'infinitif)

Stade	Nombre de contextes	Nombre d'erreurs	Infinitif	Nombre moyen d'erreurs par apprenant
L2 (n=40)	536	0	0	-
L3 (n=23)	213	0	0	-
L4 (n=28)	398	3	3	0.11
Total	1240	3	3	0.03

Le tableau 48 permet de visualiser la réalisation de formes du passé simple. Cela ne concerne que les apprenants de L3 et de L4, étant donné que ce temps est introduit à partir du niveau L3. Nous constatons que les formes erronées sont assez homogènes : les formes du passé simple ont été remplacées soit par celle de l’infinitif, soit par celle du participe passé.

**Tableau 48.** Formes erronées quand la forme du passé simple est attendue

(Légende : *Infinitif* = la forme du passé simple est remplacée par la forme de l’infinitif ;  
*participe passé* = la forme du passé simple est remplacée par la forme du participé passé)

Stade	Nombre de contextes	Nombre d’erreurs	Infinitif	Participe passé	Nombre moyen d’erreurs par apprenant
L3 (n=23)	179	9	3	6	0.39
L4 (n=28)	172	5	3	2	0.18
Total	351	14	6	8	0.27

Les apprenants chinois de ce corpus ont produit des erreurs typiques du français L2, telles que la confusion entre l’infinitif et le participe passé pour des verbes réguliers du premier groupe<sup>58</sup>, ou l’utilisation de la forme du présent au singulier à la place du participe passé et de l’infinitif. Il nous semble important de rappeler que la confusion entre l’infinitif et le participe passé pour des verbes réguliers ne pourrait pas s’expliquer tout simplement par le fait que l’apprenant ne fait pas la distinction entre les différentes formes verbales ayant la même image phonique. Dans notre corpus, la confusion entre l’infinitif et le participe passé pour des verbes irréguliers, ainsi que l’utilisation de la forme du présent au singulier à la place du participe passé et de l’infinitif pour des

<sup>58</sup> Ce type d’erreur est également fréquent en français L1, voir par exemple Jaffré et Brissaud, 2006.

verbes réguliers sont également observées et ces erreurs ont modifié en effet l'image phonique du verbe donné. Il nous semble que ces erreurs surgissent lorsque l'apprenant ne dispose pas d'une capacité attentionnelle suffisante dans la production écrite. Ainsi, l'apprenant n'est pas en mesure soit d'accomplir le traitement morphologique séquentiel, spécifique aux apprenants L2, soit de récupérer directement la forme verbale congruente dans la mémoire. Par conséquent il a recours à des formes par défaut, correspondant plutôt des formes de base fréquentes, comme l'infinitif, le participe passé ou la forme du présent singulier. Sans une maîtrise préalable de l'oral, l'apprenant pourrait choisir une finale altérant l'image phonique de la forme verbale. Dans notre corpus, nous avons trouvé que l'apprenant a produit la forme du passé simple, une forme conjuguée et peu fréquente à la place du passé composé. Ce choix assez surprenant s'explique probablement par le fait que le texte de source utilisé dans la présente étude comporte de nombreux usages du passé simple. Ces formes pourraient, par conséquent, être particulièrement activées puis réutilisées comme forme par défaut par les apprenants (Thomas, 2017).

#### 4.3.3.3.2. Erreur de sur-généralisation

Lorsque l'apprenant se trouve confronté à la difficulté de réaliser la forme verbale, il a recours soit à des formes par défaut, soit à des formes créatives. Dans le second cas, l'apprenant tente de créer des formes verbales en suivant le modèle de conjugaison qu'il connaît déjà. Ainsi surgissent les erreurs de sur-généralisation. Pour les apprenants de L2, 5 occurrences ont été trouvées et trois entre elles concernent des formes du participe passé. L'erreur ci-dessous relève de la sur-généralisation du modèle des verbes en *-er* :

(135) \* {Il}\_ {Ils} se sont [riait] {rié}\_ {ri}. (L2-02-007)

Dans la catégorie de la fausse analogie, les apprenants de L3 ont produit 12 erreurs, dont 8 concernent les formes verbales du passé simple. Le temps du passé simple est introduit aux apprenants chinois à partir de L3 et par conséquent, les formes verbales de cette catégorie n'étaient pas encore très présentes dans l'input des apprenants de L3.



Ces formes étaient ainsi moins productives. Cependant, les apprenants étaient créatifs et ils ont tenté de créer des formes en suivant le modèle de conjugaison qu'ils connaissaient déjà, tel que celui du passé composé, ou celui du passé simple pour les verbes en *-er* :

- (136) a. \* Il déclarait que la personne qui la {rendut}\_ {rendit} rire allait être ~bon~ chevalier. (L3-023)
- b. \* quand il chassa dans {le}\_ {la} forêt, il rencontra le roi ~Arthur~ et {son}\_ {sa} troupe qui {les}\_ {le} {suiva}\_ {suivit}. (L3-013)

Pour les apprenants de L4, nous avons identifié 21 graphies erronées de sur-généralisation et elles sont plus hétérogènes, couvrant les formes du passé simple, du conditionnel et de l'imparfait. La sur-généralisation du modèle des verbes réguliers est également observée pour ce groupe d'apprenants. Étant donné que les verbes réguliers, notamment les verbes en *-er*, sont les plus nombreux dans l'interlangue des apprenants L2, ils sont les plus accessibles et les plus productifs. Ainsi leur modèle pourrait s'appliquer aux verbes des autres modèles de conjugaison (Santens, 2016) :

- (137) a. \* Perceval {combattr}\_ {combattit} avec le chevalier Vermeil et donna les armes au roi et puis partit. (L4-015)
- b. \* Ils se {combattaient}\_ {combattaient} dans la forêt. (L4-019)

Un autre type d'erreur de sur-généralisation concerne la propension à faire l'accord sujet-verbe pour les formes verbales homophones en /E/. Cette tendance est très récurrente chez les élèves français : la propension à sélectionner une forme verbale en *-é* accordée en nombre ou en genre avec le sujet augmente de la 3<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année de primaire, et se stabilise puis diminue entre la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> année du secondaire (Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006). Dans notre corpus, les graphies erronées relevant de la sur-généralisation de l'accord sont très rares, et nous n'avons trouvé que deux occurrences :

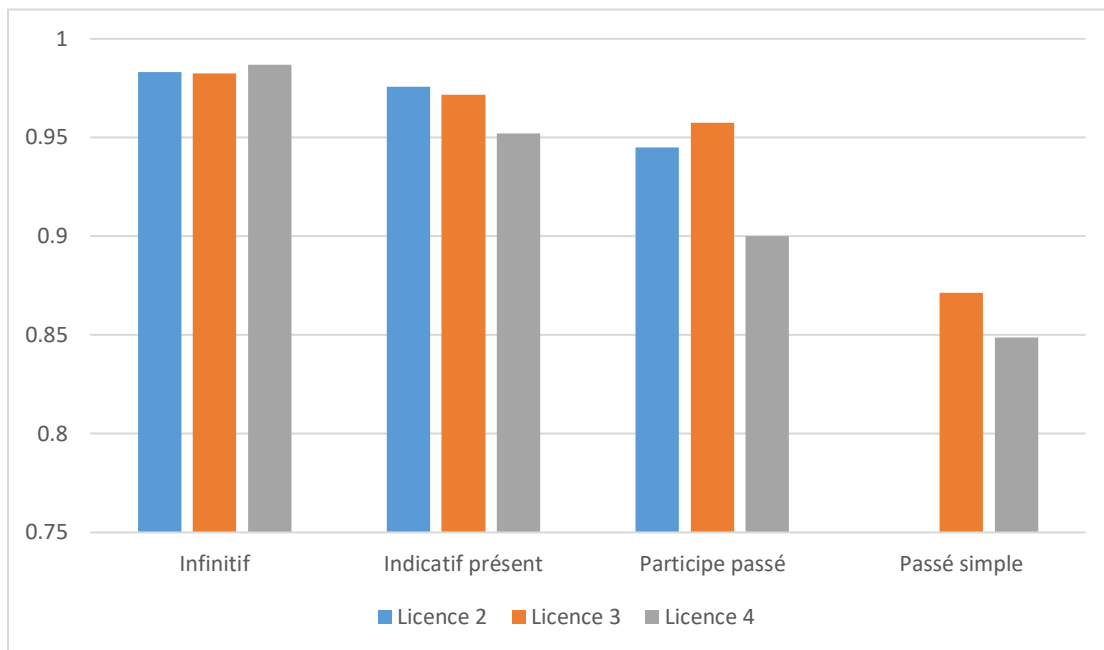
(138) a. \* La guerre a {commencée}\_ {commencé}. (L2-01-16)

b. \* Sa mère lui a {élevée}\_ {élevé}. (L3-09)

L'hypothèse la plus probable susceptible d'expliquer ce fait est que la solidarité syntagmatique existant en français entre le verbe et son sujet n'est pas prise en compte chez les apprenants chinois lorsqu'ils traitent la morphologie verbale. A la différence des enfants francophones, l'apprenant chinois met en œuvre l'accord sujet-verbe en suivant strictement les règles enseignées explicitement : accord pluriel de l'imparfait, du participe passé avec *être* et du participe passé avec *avoir* (accord avec objet antéposé). Quand l'apprenant est mentalement surchargé et n'est plus en mesure de gérer l'application de ces règles, les erreurs surgissent et elles portent essentiellement sur l'omission de marques d'accord.

#### 4.3.3.3. Le profil développemental des apprenants de trois niveaux linguistiques différents

La figure suivante nous permet de visualiser l'évolution du pourcentage de réussite pour les différentes catégories des formes verbales. En ce qui concerne la réalisation des formes verbales de l'infinitif, de l'indicatif présent et du participe passé, le taux de réussite est de plus de 90% pour les apprenants de tous les trois niveaux linguistiques. Cela nous montre que les connaissances de la morphologie verbale sont bien maîtrisées par les apprenants et que ces derniers sont alors en mesure de les mettre en œuvre dans une production écrite pour la plupart du temps. Nous constatons que l'infinitif est le mieux maîtrisé par rapport aux autres catégories des formes verbales. Et cela s'explique probablement par le fait que l'infinitif est « la forme de référence pour désigner un verbe » (Santens, 2016). En revanche, le passé simple correspond à la catégorie verbale la moins maîtrisée, représentant un taux de réussite de plus de 80%. Notons que les verbes du passé simple sont beaucoup moins fréquents dans l'input des apprenants et entraînent ainsi un faible degré de représentation en mémoire.



**Fig. 19** : Évolution du pourcentage de réussite pour les différentes catégories des formes verbales en fonction des niveaux linguistique différents

Dans notre corpus, la maîtrise précoce de la morphologie verbale s’explique sans doute par le fait que les apprenants chinois sont plus âgés et disposent d’une capacité cognitive assez avancée. Contrairement aux enfants français, qui cherchent à faire des tentatives de catégorisation lors de leur construction du système écrit, les apprenants chinois ont déjà construit le système écrit et peuvent transférer leurs connaissances linguistiques préalables en étudiant une langue étrangère. Avec un enseignement explicite et un entraînement intensif, ils sont en mesure de faire une analyse morphosyntaxique suffisante lors de la sélection des formes verbales. Néanmoins, les erreurs persistent dans la production des apprenants et représentent une variété importante.

La performance des apprenants chinois est liée aussi, nous semble-t-il, à la tâche de production choisie par cette étude : il s’agit d’une production écrite. Ågren (2005) explique l’écart entre les deux registres, oral et écrit, par la différence de temps de réaction :

« 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 » (Ågren 2005 : 28).

Ainsi dans la production écrite, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir avant de mettre en œuvre la forme verbale. Si la forme verbale est faiblement représentée en mémoire chez l'apprenant, elle ne pourra pas être récupérée directement. Afin de réaliser la forme verbale congruente, l'apprenant pourrait toujours appliquer les règles de conjugaison ou faire référence à d'autres stratégies graphiques.

Bien que les apprenants prouvent une bonne maîtrise de la morphologie verbale après un an d'étude du français, il faut indiquer que leur profil développemental n'est pas net. En d'autres termes, les formes erronées ne diminuent pas du stade initial au stade assez avancé. Les données de notre corpus ne confirment pas les résultats des autres recherches en français L2, selon lesquelles les apprenants du français L2 démontrent clairement un profil développemental évident en réalisant la morphologie verbale (voir notamment Ågren, 2005 ; Bartning & Schlyter, 2004). Il nous semble qu'après trois ans d'études de français, les formes verbales sont encore loin d'être stables chez les apprenants chinois. En d'autres termes, elles ne sont pas complètement intégrées dans le système lexical des apprenants. Et les erreurs surgissent lorsque les apprenants ne disposent pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour récupérer directement les formes verbales ou gérer l'application de règles de conjugaison.

Rappelons un scénario développemental intéressant à partir de l'observation des graphies erronées sans altération de valeur phonique. Pour les apprenants de L2, les formes verbales de l'indicatif présent sont introduites en premier temps, puis les formes du participe passé. La majorité des erreurs concernant les formes du passé composé relèvent de l'ajout de lettres finales. Ce type d'erreur pourrait s'expliquer par l'interférence des formes de l'indicatif présent, qui sont fréquentes dans l'input et mieux maîtrisées par les apprenants. Au niveau suivant, avec l'introduction du passé

simple, la détermination de l'orthographe des formes verbales devient plus compliquée et une tendance d'omettre la lettre finale des formes du passé simple est observée : *il {voulu}\_{voulut} aller demander les armes au roi.* (L3-011). L'hypothèse possible d'expliquer ce fait est que les apprenants n'ont pas encore eu une bonne maîtrise de formes verbales du passé simple et qu'ils ont ainsi fait référence aux formes conjuguées du participe passé, qui étaient fréquentes dans l'input et assez bien maîtrisées par les scripteurs de ce niveau. Si les erreurs relevant des formes du passé composé réduisent significativement en L3, elles reviennent dans la production des apprenants de L4 : une nouvelle tendance d'ajouter une lettre finale *-t* aux formes du participe passé se manifestent. Ce souci de marquer la troisième personne du singulier provient probablement des formes verbales du passé simple, qui deviennent plus fréquentes pour les apprenants de ce niveau, et qui sont omniprésentes dans le texte de source.

Cette analyse des erreurs illustre bien le fait que les formes verbales du passé composé sont loin d'être stables dans le système lexical des apprenants chinois, bien que ces derniers soient en mesure de les mettre en œuvre de manière productive. Avec l'avancement dans l'enseignement du français, les erreurs relevant de la catégorie du passé composé diminuent en Licence 3. Néanmoins, les écrits de L4 présentent une grande diversité de formes verbales au niveau de temps et avec l'interférence des formes du passé simple, les erreurs concernant le passé composé reviennent dans la production des apprenants de L4.

Cela explique probablement pourquoi le nombre des erreurs en ce qui concerne les formes verbales ne diminue pas significativement au fil de la scolarité. À l'aide d'un enseignement explicite et d'un entraînement intensif, les apprenants chinois, qui sont plus âgés et disposent alors d'une capacité cognitive plus développée, présentent une bonne maîtrise des formes verbales dès le stade initial. Néanmoins, pour les apprenants chinois, qui apprennent la langue française en s'appuyant principalement sur l'enseignement en classe, les différentes flexions d'un verbe ne sont pas complètement intégrées dans son entrée lexicale et par conséquent, elles ne pourraient pas être automatiquement disponibles dans la production. Ainsi le processus du traitement morphologique devient-il coûteux en attention et les erreurs surgissent lorsque les

apprenants ne disposent pas d'une capacité attentionnelle suffisante. Pour les apprenants de L3 et de L4, ils pourraient au fur et à mesure produire les textes plus longs et les structures verbales plus compliqué. Cependant, le temps du passé simple est introduit dans le texte de source à partir de la Licence 3. Ainsi le coût de la sélection de terminaisons verbales devient-il plus élevé et une grande partie de l'attention de la part des apprenants est demandée. La persistance des erreurs observée dans notre corpus pourrait s'expliquer par ces divers facteurs, à savoir, la représentation lexicale et le développement langagier spécifique aux apprenants L2, ainsi que les caractéristiques du texte de source utilisé dans la présente étude.

#### **4.4. Pistes didactiques**

Les analyses dans ce chapitre empirique nous permettent de mieux comprendre comment les apprenants appréhendent le système linguistique du français par le biais de leur apprentissage des formes orthographiques. Comme Gerolimich et Stabarin (2017) l'évoquent :

« Chaque population d'apprenants affronte, en fonction des spécificités de sa langue maternelle, des défis différents, qui font ressortir les spécificités du français (liaisons, différences phono- orthographiques et morphologie silencieuse, richesse de la flexion verbale, multifonctionnalité de certaines structures, fonctions de l'imparfait, etc.). Cette approche contrastive offre un intérêt aussi bien pour la conceptualisation des phénomènes linguistiques que pour une application didactique différenciée. »

A la lumière des résultats ressortis de ce chapitre, nous souhaitons par la suite quelques nouvelles propositions didactiques pour un enseignement du français L2 qui serait plus proche de son emploi effectif et plus orienté vers les apprenants chinois.

##### **4.4.1. Erreurs orthographiques altérant la valeur phonique**

Dans le corpus du présent travail, nous avons constaté un grand nombre d'erreurs orthographiques altérant la valeur phonique. Ce type d'erreur, bien que classé et repéré parmi les erreurs orthographiques, ne concerne pas ces dernières, en raison de la différence de nature avec d'autres types d'erreurs orthographiques au sens strict : il nécessite une intervention autre que l'ordre orthographique (Katoozian, 2014). Comme Cogis (2005 : 18) le souligne dans sa recherche, ce type d'erreur nécessite une correction phonétique, ou un apprentissage plus approfondi de la prononciation. Étant donné le travail de précision suscité par l'apprentissage de la prononciation, les participants apprennent « à travailler de manière précise et à développer leurs capacités

d'observation » (Dufeu, 2008). Cette précision dans l'observation peut être transférée dans le domaine de l'orthographe. De ce fait, il est souhaitable qu'un enseignement approfondi de la phonétique française et de la phonologie soit introduit dès les niveaux élémentaires de l'apprentissage du français L2.

Néanmoins, à la situation chinoise, l'enseignement du français L2 au milieu universitaire, qui accorde depuis toujours une place plus importante à l'écrit qu'à l'oral, est dû partiellement à un héritage des traditions chinoises dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères. Nous constatons que la transmission des connaissances langagières et les échanges verbaux dans les classes se passent essentiellement à travers un manuel. Ainsi les activités orales sont-elles souvent dépendantes d'une source écrite. Cette importance de l'écrit se marque également dans le système d'évaluation. Comme dans le test national TFS4, les candidats font tous les sujets par écrit et n'ont pas l'occasion de faire face à un jury, de répondre à ses questions ou de réagir à ses remarques. Notons que cette prééminence de l'écrit se reflète dans la difficulté de perception et de reproduction orale des apprenants chinois du français L2. Même si actuellement la compétence orale est considérée comme importante dans l'enseignement-apprentissage de la situation chinoise, peu de place est accordée à la prononciation et surtout « les moyens investis ne sont pas à la hauteur des objectifs » (Dufeu, 2008).

#### **4.4.1.1. Les lacunes des manuels**

Nous remarquons un besoin de présenter des exercices de prononciation dans les manuels de français édités en Chine. Notons que ces manuels commencent toujours pour le débutant chinois par un entraînement intensif de la phonétique et des correspondances phonèmes-graphèmes. Néanmoins, leur présentation laisse souvent supposer qu'il s'agit plus de répondre à des exigences didactiques qu'aux véritables besoins des apprenants (Dufeu, 2008).

Tout d'abord, l'examen des exercices proposés par différents manuels démontre une absence d'analyse précise des erreurs. Dans le domaine des sons, chacun est présenté selon le lieu d'articulation, selon le degré d'aperture (pour les voyelles), et selon le mode



de formation (pour les consonnes). Par exemple, les sons /p/ et /b/ sont présentés en paire. Comme consonnes labiales, ils se prononcent avec les lèvres. Puis pour produire ces consonnes occlusives, on est obligé de bloquer le passage de l'air en fermant complètement la bouche et ensuite de le relâcher. Les deux sons s'opposent l'un à l'autre selon le paramètre sourd/sonore, c'est-à-dire la présence ou l'absence de vibrations des cordes vocales. En dernier lieu sont présentées leurs correspondances en graphèmes (*En route*, 2017 : 4). Si les caractéristiques de ces deux consonnes sont bien expliquées en détail, il n'est pas tenu compte, en revanche, de leur niveau de difficulté et de leur possibilité de correction en fonction de leur environnement et de leur place dans la chaîne sonore. Soulignons que l'opposition de voisement pose des difficultés aux apprenants chinois, puisque la plupart de consonnes en chinois standard sont sourdes ou sourdes aspirées. Autrement dit, les apprenants chinois sont confrontés à la discrimination entre les deux sons au niveau de la perception et de la reproduction, notamment s'il s'agit de son /p/ se trouvant devant les voyelles. Quant aux exercices, les manuels se contentent souvent de proposer des phrases ou des mots en opposition qu'on écoute sur le CD qui accompagne le manuel. Par exemple, l'exercice ci-dessous invite l'apprenant à lire les mots suivants et à discriminer les différents sons (*En route*, 2017 : 5) :

/p/	pâle	peste	taper	pile	pape
/b/	bal	label	abbé	bile	barbe

Néanmoins, nous n'avons pas trouvé d'indication ou de véritable développement d'exercice qui favorise l'écoute et la perception de la discrimination ou d'analyse précise ciblée à cette difficulté spécifique aux apprenants chinois.

Deuxièmement, les exercices de prononciation sont souvent proposés d'une manière fort succincte. Dans le cadre d'une leçon, on présente un exercice sur un phénomène de prononciation : par exemple, la liaison de la langue française, puis on passe à la leçon suivante avec un autre thème, tel que l'enchaînement, « laissant supposer que le problème abordé précédemment est résolu » (Dufeu, 2008). Ainsi, avec cet assemblage de phénomènes de prononciation et d'exercices juxtaposés, avons-nous l'impression que la

conception de progression est absente. Sans une conception globale, les exercices de prononciation sont proposés isolément et ne permettent pas une intégration dans l'ensemble du processus d'apprentissage du français.

#### **4.4.1.2. Le manque de formation des enseignants**

A la situation chinoise, une des raisons de la primauté de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du français peut venir du fait que les enseignants ont été « plus préparés à travailler autour de textes et d'exercices écrits qu'à animer des activités orales » (Dufeu, 2008). Soulignons que le problème principal réside alors dans la formation des enseignants : d'une manière générale, on enseigne peu les connaissances concernant les caractéristiques prosodiques (rythme et mélodie) de la langue française et encore moins sur les moyens de les transmettre (Dufeu, 2008). Ainsi, ces enseignants du français L2 ne disposent-ils pas de connaissances théoriques suffisantes pour orienter et éclairer leur pratique pédagogique. De ce fait, les pratiques employées dans les cours de français se réduisent souvent à une présentation confinée des sons du français, faisant essentiellement appel à la méthode articulatoire. En outre, peu de place est accordée aux moyens servant à améliorer la perception des apprenants. Les enseignants ne disposent pas de pratiques nécessaires pour créer les conditions d'écoute pour que les apprenants puissent percevoir les différences entre L1 et L2.

Remarquons également qu'en Chine, l'enseignement-apprentissage du français au milieu universitaire se limite souvent au domaine de la phonologie. L'attention des enseignants est souvent orientée vers la perception et la production des sons du français, et on accorde peu de place au rythme de la langue française. Il n'est pas superflu d'indiquer que le rythme constitue la base prosodique d'une langue et que c'est en fonction de ce rythme que les sons de cette langue sont prononcés (Dufeu, 2008). Mais la transmission des caractéristiques rythmiques du français aux apprenants chinois nous semble importante, puisqu'elle facilite leur apprentissage des sons de cette langue. Néanmoins, les gestes pour corriger le rythme, la mélodie ou les sons « doivent être continuellement adaptés aux réactions des apprenants » (Dufeu, 2008). Et cela nécessite

une expérience, qui, d'une manière générale, n'est pas transmise lors de la formation des enseignants du français.

Un autre élément pour expliquer la place dominante de la langue écrite dans l'enseignement-apprentissage du français pourrait venir du fait que, dans les universités chinoises, la plupart des cours du français sont assurés par les enseignants chinois. Il est fort probable que beaucoup d'enseignants ne sont pas « clairement conscients de leurs propres erreurs de prononciation » (Dufeu, 2008). De ce fait, ils ne peuvent remarquer que partiellement les erreurs de prononciation chez les apprenants. Il est donc compréhensible que les enseignants chinois hésitent à s'engager dans le domaine de la prononciation, dans lequel ils éprouvent eux-mêmes un sentiment d'insécurité, dû au fait qu'ils ressentent leurs déficiences sans pouvoir cerner toutes les erreurs de prononciation commises par leurs apprenants.

#### **4.4.1.3. Pistes didactiques**

Étant donné le terrain didactique chinois actuel et le nombre important des erreurs orthographiques altérant la valeur phonique, il est souhaitable d'introduire un enseignement plus approfondi de la phonétique française (exercices articulatoires) et de la phonologie (exercices d'opposition) dans les niveaux élémentaires de l'apprentissage du français (Katoozian, 2014), et cet enseignement devrait être accompagné de l'initiation des enseignants à la phonétique et à la phonologie (Mahmoudian, 1976).

Les enseignants pourraient alors aider les apprenants à prendre conscience du système phonologique de la langue chinoise, à travers une description parallèle et contrastive des systèmes phonologiques du français et du chinois. Cela pourrait permettre aux apprenants chinois de remarquer les dissemblances existant entre les deux systèmes phonologiques et de prévoir les zones à risque (Katoozian, 2014). A partir des analyses précises des erreurs de prononciation, on devrait créer les conditions nécessaires, qui habituent les apprenants chinois « à la fois à entendre et émettre correctement les phonèmes du français » (Katoozian, 2014).

Katoozian (2014) indique également que la pratique régulière de la dictée

traditionnelle enregistrée par une voix native joue un rôle positif pour améliorer la perception des apprenants L2. Les recherches menées auprès des apprenants de l'anglais L2 démontrent clairement l'effet positif et significatif de la pratique de la dictée sur l'amélioration du niveau de la compréhension orale (voir, par exemple, Kiyani & Shiramiry 2002 ; Farshid & Farshid 2010).

L'enseignement-apprentissage sur la discrimination auditive, tout comme sur l'articulation pourrait se faire à travers les exercices spécifiques, ciblés sur les difficultés particulières confrontées par les apprenants. Par exemple, Rey-von Allemen (1982 : 296-301) propose une série d'exercices d'opposition, qui pourraient être appliqués avant ou après la dictée. Il s'agit de la perception des oppositions entre les consonnes (/v/~b/ : *viens vite / bien vite*), les semi-voyelles (/l~/j/ : *vous allez à pied / vous alliez à pied*), les voyelles (/a~/ã/ : *vous m'attendez ? / vous m'entendez ?*) et le rythme (/a~/aa/ : *tu l'as pris ? / tu l'as appris ?*) (Katoozian, 2014). Étant donné la spécificité des deux systèmes phonologiques en présence, les exercices d'opposition pourraient viser d'un côté la distinction des voyelles moyennes [e] [ɛ] [o] [ɔ], du fait de l'existence des voyelles diphtongues en chinois : [ei] , [ai] , [ou] , [au], et de l'autre, l'opposition de voisement, étant donné que le chinois dispose peu de consonnes sonores, etc.

Finalement, le contact permanent avec la forme orale du français joue également un rôle significatif. A ce sujet, Amokrane (2011) suggère de « multiplier les occasions de production spontanée », afin de « permettre aux apprenants de mettre leurs connaissances phonétiques en pratique ». Pour les gestes de correction, Champagne-Muzar *et al.* (1998) indiquent qu'« une correction immédiate et ponctuelle risque d'interrompre la transmission d'un message, nuisant ainsi à la spontanéité d'expression de l'apprenant ». De ce fait, il est souhaitable que les enseignants notent les erreurs de prononciation commises par les apprenants, de manière à y revenir juste après la production spontanée, et que les enseignants interviennent immédiatement après et demandent aux apprenants de reprendre les éléments qui leur ont posé problème.

#### 4.4.2. Erreurs orthographiques relevant de la morphologie verbale

L'acquisition de la morphologie verbale constitue l'un des fondements à la communication en français L2 et un nombre important d'erreurs orthographiques relevant de la morphologie verbale a été identifié dans notre corpus. Cette partie a pour objectif d'élaborer quelques pistes de réflexion afin de faciliter l'apprentissage de la morphologie verbale.

##### 4.4.2.1. Oral et écrit pour l'apprentissage de conjugaisons verbales

Si les verbes du premier groupe présentent une morphologie relativement régulière et par conséquent facile à acquérir, la diversité des paradigmes des verbes du deuxième groupe et du troisième groupe pose des difficultés aux apprenants chinois du travail présent. A part les erreurs relevant des terminaisons verbales, les graphies erronées se situent également au niveau de la réalisation « des différentes formes que peut revêtir le radical (ou base lexicale) du verbe conjugué » (Nouveau, 2017). Plus précisément, nous constatons que les apprenants respectent l'accord de personne et la désinence du temps. Les erreurs découlent, en revanche, du choix erroné de la base lexicale.

Dans les cours de français à la situation chinoise, la didactique de la conjugaison s'appuie généralement sur la graphie et les tableaux classiques de conjugaison. Nouveau (2017) commente cette pratique pédagogique d'une façon suivante :

« Privilégiant le français écrit au détriment du français parlé, ils (les tableaux classiques de conjugaison) visualisent les flexions graphiques des personnes, négligent les bases lexicales orales dans la formation des temps et confèrent peu d'importance aux véritables indicateurs de la personne, les pronoms personnels, éléments antéposés aux verbes. » (Nouveau, 2017)

Selon Nouveau, il serait souhaitable de « tirer parti de la morphologie verbale » afin de démontrer le décalage entre la graphie et la phonie. Cela permettrait, par conséquent, aux

apprenants de conscientiser les graphèmes muets. L'examen des lettres muettes dans les formes verbales met en relief l'homophonie, ainsi que l'association étroite entre le verbe et le pronom clitique, ce dernier servant de véritable indicateur de la personne.

#### 4.4.2.2. Classification de verbes

Les erreurs produites par les apprenants chinois pourraient également résulter d'une systématisation incohérente des classes verbales. Dans l'enseignement du français L2 à la situation chinoise, une approche traditionnelle est souvent utilisée, qui offre une classification verbale tripartite : 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> groupes en fonction de la désinence infinitive de verbes. Toutefois, comme Riegel et *al.* (1997, 468) le remarquent, « il ne suffit pas de connaître l'infinitif du verbe pour élaborer automatiquement une forme verbale en ajoutant au radical une désinence : la régularité apparente des infinitifs masque les multiples variations des radicaux de nombreux verbes français ».

Cependant, il existe un deuxième type de classification verbale, initié par Dubois (1967) dans sa *Grammaire structurale du français*, en considérant les variations du radical verbal comme indices majeurs de systématisation. En suivant l'idée de Dubois, Gérolimich et Stabarin (2007 : 155) proposent une classification en 5 groupes verbaux qui illustre à la fois le nombre de bases lexicales et la distribution de ces bases en fonction de personne :

**Tableau 49.** Classification verbale de Gerolimich et Stabarin (cité dans Nouveau, 2017)

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>1 base</b>	<b>2 bases</b>	<b>2 bases</b>	<b>2 bases</b>	<b>3 bases</b>
	Alternance vocalique ou base 2 allongée par une semi-consonne	Base 2 allongée par une consonne épenthétique ou latente	Alternance vocalique et base 2 allongée	
- parler - ouvrir	- appeler, jeter - essayer	- finir - partir	- craindre - savoir	- prendre - venir

	- autres : <i>voir</i> , <i>distraindre</i> , <i>etc.</i>	- <i>connaître</i> - autres : <i>lire</i> , <i>etc.</i>	- autres : <i>hair</i>	- <i>vouloir</i> - autres : <i>boire</i> , <i>etc.</i>
[parl]	[apɛl]/ [apəl]	[fini]/[finis]	[krɛ̃]/ [krɛ̃ɲ] [sɛ]/[sav]	[prɑ̃]/ [prən]/[prɛn]
[uvr]	[esɛ]/[esej] [vwa]/[vwaj]	[par]/[part]		[vjɛ̃]/ [vən]/ [vjɛn]
P1-2-3-6 : Base	P1-2-3-6 : Base 1	P1-2-3 : Base 1	P1-2-3 : Base 1	P1-2-3 : Base 1
P4 : Base+[ɔ̃]	P4 : Base 2+[ɔ̃]	P4 : Base 2+[ɔ̃]	P4 : Base 2+[ɔ̃]	P4 : Base 2+[ɔ̃]
P5 : Base+[e]	P5 : Base 2+[e]	P5 : Base 2+[e]	P5 : Base 2+[e]	P5 : Base 2+[e]
		P6 : Base 2	P6 : Base 2	P6 : Base 3

Selon Nouveau (2017), une telle systématisation met en relief deux constantes importantes des paradigmes verbaux :

« D'une part que pour quatre personnes du paradigme, les personnes du singulier et la troisième du pluriel (P1,2,3,6), la forme verbale correspond systématiquement à la ou les base(s) nue(s) du verbe (désinence muette), et d'autre part, que seules deux désinences sont prononcées ([ɔ̃] à la 1<sup>ère</sup> personne pluriel (P4) et [e] à la 2<sup>e</sup> personne pluriel (P5). » (Nouveau, 2017)

Une telle représentation des paradigmes verbaux n'est pas sans intérêt pour l'enseignement de conjugaison. Pour chaque paradigme verbal, l'enseignant pourrait visualiser les formes orales transcrites en API, tout en les liant aux formes orthographiques correspondantes. Cette pratique permettrait de mettre en exergue « l'importance de la base lexicale en tant que squelette verbal » (Nouveau, 2017).

#### 4.4.2.3. Utilisation des corpus dans l'apprentissage de la morphologie verbale

En français, de nombreux corpus pédagogiques sont créés, s'accordant spécialement aux apprenants L2, tels que *Sacodeyl*, *Fleuron*, *Lancom*, etc. Ces ressources peuvent être adaptées par les enseignants de français en Chine, afin de répondre à des besoins pédagogiques spécifiques.

Les apprenants chinois sont souvent confrontés pendant leur apprentissage du français à une pauvreté de l'input en termes de quantité et de qualité. Le corpus peut alors leur proposer une alternative à l'enseignement traditionnel en classe, avec l'accès libre et direct aux données authentiques, massives, structurées et multicontextuelles. Les enseignants peuvent également puiser dans les ressources afin de renouveler la didactique de la conjugaison.

Généralement, les corpus pédagogiques offrent une structure de consultation de leurs données sonores, ainsi que des transcriptions orthographiques. Nouveau (2017) décrit la consultation de données de façon suivante :

« La consultation de corpus numérisés permet l'observation de l'homophonie des formes écrites. Les moteurs de recherche génèrent des listes d'occurrences ciblant des besoins spécifiques. Il suffit de lancer des requêtes telles que *je finis*, *tu finis*, *(il) finit*, etc. dans le moteur de recherche ... pour extraire des énoncés sonores produits par une variété de locuteurs dans diverses situations conversationnelles. » (Nouveau, 2017)

Une telle consultation de données permet aux apprenants de conscientiser l'écart entre les formes orales et écrites des paradigmes verbaux, d'observer l'homophonie des formes verbales. Avec la consultation du corpus, on peut également démontrer aux apprenants le rôle majeur du pronom clitique dans les constructions verbales. Comme l'exemple 139 l'illustre, des exercices peuvent être basés sur les paires verbales



homophones P3 et P6. En écoutant les énoncés sonores, les apprenants peuvent noter la liaison obligatoire en [z] qui apporte l'information du nombre et différencie la forme verbale P3 [iluvr] de la forme P6 [ilzuvr]. De plus, les apprenants peuvent par la suite documenter ce phénomène linguistique et construire leurs propres corpus de formes verbales.

(139) a. Il découvre un trésor. / Ils découvrent un trésor.

b. Il ouvre la porte. / Ils ouvrent la porte.