

Les apprenants chinois face aux problèmes de morphologie verbale

Les formes verbales produites par l'apprenant du français constituent un des paradigmes qui se prêtent le mieux à l'observation de l'utilisation et l'acquisition de la morphologie flexionnelle écrite de cette langue. Aussi l'objectif de cette partie est-il d'examiner comment les apprenants chinois, ayant une langue maternelle issue de la famille linguistique lointaine du français, réalisent la morphologie verbale écrite dans leur production écrite. Nous souhaitons également vérifier s'il existe les tendances interlangagières propres aux apprenants chinois du français L2, dont la langue maternelle présente une variation morphologique minimale.

Pour ce faire, les formes erronées produites par les apprenants chinois sont regroupées sous deux ensembles : le premier concerne les erreurs issues de la morphologie verbale sans altérer la valeur phonique ; le second porte sur les formes erronées altérant la valeur phonique de verbes.

4.3.3.1. Erreurs issues de la morphologie verbale sans altération de la valeur phonique

Nous traiterons tout d'abord les erreurs issues de la morphologie verbale qui n'altèrent pas la valeur phonique. Pour la plupart du temps, il s'agit de l'orthographe de formes homophones. Parmi tous les problèmes rencontrés dans l'apprentissage de l'orthographe, le traitement de l'homophonie attire particulièrement l'attention des chercheurs, puisque l'homophonie constitue un phénomène important dans le cas de l'orthographe du français. Afin de dresser une image aussi complète que possible pour

ce phénomène linguistique du français écrit, nous présenterons tout d'abord les notions essentielles, pour comprendre pourquoi la distinction des homophones verbaux pose une difficulté particulière en français écrit. Nous mènerons ensuite une analyse des données de notre corpus dans une perspective développementale et essaieront de caractériser l'interlangue des apprenants en nous basant sur une analyse des graphies erronées. Les scénarios psycholinguistiques possibles pour interpréter ces erreurs seront également présentés, en faisant référence aux caractéristiques spécifiques du traitement morphologique des apprenants de L2.

4.3.3.1.1. L'homophonie en français

Si la morphologie du français est motivée par des structures linguistiques originales, issues d'une influence étymologique, elle a également fait l'objet de tractations, de débats, résultant d'une attitude normative (Jaffré & Brissaud, 2006). Comme Jaffré l'indique (2006), ce n'est pas un hasard si la morphologie française est souvent liée à l'homophonie. Et il serait réducteur de ramener la morphologie des formes homophones à un accident de l'histoire (Jaffré & Brissaud, 2006). Donc il nous semble important de remettre le problème de l'homophonie en perspective historique dans la présente étude, avant d'entrer en analyse empirique.

4.3.3.1.1.1. Une vue historique de la question de l'homophonie

La distinction des homophones en langue française « ne fait pas partie d'un projet d'emblée systématique » (Jaffré, 2006). Même le latin, qui maintient une relation étroite entre l'écrit et l'oral, n'échappe pas à une tentative sémiographique, consistant à recourir à des lettres étymologiques pour distinguer des homophones (Desbordes, 1990).

Au cours des XII^e – XIII^e siècles, époque où on observe les premières manifestations de l'orthographe française, l'hétérographie semble « se frayer un chemin au coup par coup, dans le sillage complexe de la polyvalence phonographique et de l'étymologie » (Jaffré, 2006). Dans les époques suivantes, on assiste à un débat entre les tenants de l'ancienne orthographe et ceux de la nouvelle orthographe. Les

défenseurs de l'ancienne orthographe jouent un rôle décisif dans l'histoire, en préconisant les lettres superflues et les consonnes finales, même quand elles ne sont pas étymologiques. Ce courant est suivi par l'Académie. D'une façon générale, si l'origine des formes homophones est différente, ce sont le plus souvent « les vestiges de la prononciation disparue qui servent à établir des différences graphiques » (*bon vs bond, chêne vs chaîne*) ; s'il s'agit de la même origine, c'est « l'évolution sémantique qui rend nécessaire la distinction graphique » (*compte vs conte, dessin vs dessein*) (Jaffré, 2006).

Cependant, ce fonds étymologique ne se limite pas à la logographie. On le trouve également à la morphographie afin d'étoffer les désinences des mots. A partir du XI^e siècle, on voit une chute des consonnes finales d'origine latine à l'oral, en revanche, ces consonnes sont restituées à l'écrit où elles jouent un rôle lexical et grammatical. Signalons que les rapports morphologiques de genre, de nombre et de dérivation contribuent le plus à ces changements progressifs. Grâce au fait qu'ils comportent des éléments historiques spécifiques, les homophones hétérographes de l'orthographe du français font preuve d'une diversité importante.

4.3.3.1.1.2. Comment gérer les homophones en français ?

L'opposition graphique des signes peut porter sur des phonogrammes (*ancree vs encre, pain vs pin*), ou sur des lettres non phonographiques (*voie vs voix*) ; elle peut opposer des éléments du lexique (*cent vs sang*), de la grammaire (*a vs à, ou vs où*) (Jaffré, 2006). D'autre part, l'hétérographie peut aussi être partielle, c'est-à-dire que la distinction graphique affecte seulement une partie fonctionnelle du mot. C'est notamment ce qui se passe pour les désinences verbales (*aimer vs aimé*) et les catégories grammaticales (nombre : *livre vs livres* ; genre : *continental vs continentale*). Il s'agit d'un des domaines les plus complexes de l'apprentissage de l'orthographe du français, parce que les formes « ne s'opposent pas cette fois sur la base d'un sens lexical ou d'une fonction grammaticale mais ont une partie sémantique commune et s'opposent pour l'essentiel par leur fonctions grammaticales » (Jaffré, 2006). Il s'agit donc de la gestion des structures bidimensionnelles pour le scripteur. En outre, ces distinctions graphiques

n'ont pas de contrepartie phonologique.

De ce fait, les scripteurs doivent faire référence à plusieurs moyens dans la production écrite pour lever l'ambiguïté des homophones hétérographes. Jaffré (2006) propose trois moyens essentiels et souvent complémentaires : les contextes, les catégories linguistiques et les réseaux morphologiques. Tout d'abord, le recours au contexte est très souvent considéré comme un moyen efficace pour différencier ce qui se ressemble. Dans une phrase telle que « *Je préfère le [pẽ] du boulanger de St-Michel* », le mot *boulangier* nous permet de sélectionner directement la forme graphique *pain*. Cependant, dans une phrase telle que « *Je me demande pourquoi le [pẽ] a brûlé* », le contexte ne semble pas être suffisant pour lever l'ambiguïté de termes homophones. La référence aux catégories d'appartenance des homophones est aussi un moyen utile pour distinguer divers cas de figure. Si l'on prend l'exemple des homophones *ou* et *où*, on voit que les deux mots appartiennent aux catégories morphologiques différentes, conjonction et adverbe (ou pronom relatif). Si l'on regarde l'autre couple, celui des homophones *pain* et *pin*, on voit que, bien qu'ils appartiennent à une même catégorie, celle du nom, ces deux mots ont un sémantisme totalement différent. Enfin, on pourrait se servir des réseaux morphologiques pour lever l'ambiguïté des homophones hétérographes. Autrement dit, les homophones hétérographes appartiennent à des réseaux dérivationnels, ce qui nous permet de justifier certaines de leurs configurations orthographiques. Si l'on prend l'exemple des homophones en [sã] : tel que *cent* (*centaine*), *sang* (*sanguin*), *sent* (*sentir*), on voit que ces analogies constituent une option forte de l'orthographe du français. Néanmoins, il existe des mots qui appartiennent à une même série et qui présentent des formes orthographiques différentes, tels que *souffler* et *boursouffler*.

Il s'ensuit que pour bien gérer les homophones hétérographes dans l'orthographe du français, les scripteurs doivent recourir à plusieurs stratégies et les mobiliser de manière différenciée en fonction des situations.

4.3.3.1.1.3. Acquisition de l'orthographe des homophones

Si nous prenons en compte l'importance et la complexité des homophones

hétérographes dans l'orthographe du français, il nous semble particulièrement crucial de se demander comment les apprenants traitent les homophones lors de l'apprentissage de l'orthographe. Notons que « les travaux sur l'acquisition et l'apprentissage de l'orthographe ont maintes fois souligné - et continuent de le faire - à quel point cette distinction constitue très vraisemblablement la source majeure des problèmes orthographiques » (Jaffré, 2006). Les données empiriques attestent que les erreurs d'homophonie occupent une place particulière dans la production écrite des enfants : elles sont nombreuses, et d'autant plus, elles apparaissent dès le début de la scolarité et résistent jusqu'au collège voire au lycée (Ros Dupont, 2000).

Dans le domaine du français L2, au contraire, le traitement des homophones hétérographes reçoit peu d'attention des chercheurs, surtout en ce qui concerne les apprenants chinois. Pour étudier le rapport des étudiants natifs et allophones à l'orthographe française, Makassikis et Pellat (2011) font une analyse de copies et une expérimentation orthographique sur les homonymes. A travers l'analyse de copies, les chercheurs constatent qu'une répartition des erreurs orthographiques est à peu près similaire dans les deux groupes : les deux zones à haut risque sont, en français L1 comme en français L2, les phonogrammes et les morphogrammes. Cependant, les résultats relèvent une petite différence : les étudiants étrangers commettent moins d'erreurs sur les logogrammes et les lettres étymologiques et historiques que les étudiants français.

Les chercheurs font ainsi l'hypothèse que les étudiants étrangers sont plus forts dans l'écriture des homonymes en situation de production. Ils supposent que cette différence résulte de la maîtrise de la langue maternelle des étudiants allophones, à laquelle ils peuvent faire la référence : « ils ont tendance à associer les lettres étymologiques et historiques du français, généralement inaudibles ou insuffisamment audibles, à leurs équivalents souvent audibles dans leur langue, ce qui aide à les écrire correctement » (Makassikis & Pellat, 2011). De même, pour les logogrammes, « le passage par l'équivalent en langue maternelle ou par une autre langue connue des apprenants leur permet de distinguer clairement ce qui en français est identique phonétiquement » (Makassikis & Pellat, 2011).

En revanche, dans l'expérimentation sur les homonymes, les chercheurs constatent que les étudiants francophones sont plus performants dans l'écriture des homonymes dans un exercice à trous. Selon les chercheurs, ces performances orthographiques amoindries s'expliquaient par « la fréquence de rencontre et d'utilisation des mots. Les chercheurs remarquent également un faible pourcentage de réussite lorsque les mots sont rarement vus et employés. Néanmoins, le pourcentage de réussite s'accroissait quand les mots sont souvent rencontrés et utilisés par les étudiants. Puisque les étudiants étrangers sont moins exposés aux mots français et ont moins d'occasion de les employer dans la vie réelle, ils sont moins forts dans les performances orthographiques que les étudiants natifs.

La recherche de Makassikis et Pellat nous donne quelques éléments de réflexion sur le traitement des homophones chez les apprenants du français L2. Si l'apprentissage de l'orthographe des homophones ne pose pas les mêmes problèmes en français L2 qu'en français L1, les différences entre les populations des apprenants ne sont pas précisées dans cette recherche. Il faut noter que le développement de l'écrit en L2 se rapporte à la distance entre la langue maternelle et la langue cible⁵⁶ (Daigle, Mathieu & Montésinos-Gelet, 2008). Et chaque population d'apprenant « affronte, en fonction des spécificités de sa langue maternelle, des défis différents » lors de l'apprentissage du français (Gerolimich & Stabarin, 2017). De surcroît, le classement des erreurs des apprenants du français L1 et du français L2, bien que d'un grand intérêt, ne nous semble pas suffisant, pour répondre aux questions sur les modes d'acquisition de l'orthographe des homophones.

4.3.3.1.2. Acquisition de la morphologie écrite des verbes

Le français dispose d'un système flexionnel riche caractérisé par un décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit (Jaffré, 1998). Comme l'écrit du français

⁵⁶ Les chercheurs ont mené une étude sur l'apprentissage de correspondances entre phonèmes et phonogrammes auprès de trois groupes d'apprenants en début d'apprentissage du français L2 : des anglophones, des hispanophones et des sinophones. Soumis à une dictée de mots, les anglophones étaient les plus performants, tandis que les sinophones ont obtenu les scores les plus faibles. Selon les chercheurs, les performances différentes s'expliquent probablement par les effets de la distance L1-L2 sur les apprentissages en L2.

distingue des formes verbales qui sont homophones à l'oral, «la transcription par les correspondances phonographiques les plus fréquentes ne garantit pas la justesse morphographique » (Lefrançois, Chevrot, & Brissaud, 2006). Le souci historique de distinguer à l'écrit ce que l'oral confond (Andrieux-Reix & Pellat, 2006), dont nous avons parlé plus haut, confronte les scripteurs d'aujourd'hui à un problème crucial.

Les formes verbales homophones sont en outre un lieu de difficulté majeure. Si nous reprenons l'exemple de Brissaud et *al.* (2006), face à une forme phonologique comme [truve], le scripteur dispose de neuf formes graphiques fréquentes : *trouver*, *trouvé*, *trouvés*, *trouvée*, *trouvées*, *trouvais*, *trouvait*, *trouvaient*, *trouvez*. Pour produire la bonne forme verbale, le scripteur est confronté à un traitement morphologique des multiples facettes, qui appelle les oppositions temporelles (imparfait vs passé composé), modales (infinitif vs participe passé) et catégorielles (personnes, genre et nombre) (David, Guyon & Brissaud, 2006). Selon Brissaud et *al.* (2006), ce traitement morphologique nécessite l'opération d'une double sélection : celle d'un morphonogramme de mode-temps (-ai-, -é-, -er...) puis celle d'un ou deux morphogrammes sans correspondant phonique (-e, -s, -t, -ent) renvoyant aux catégories de la personne, du genre ou du nombre, si le morphonogramme choisi leur permet.

Devant cette opération compliquée au niveau orthographique, tout apprenant aura un long trajet à parcourir avant d'arriver à la maîtrise complète des formes verbales homophones. Depuis une dizaine d'années, l'homophonie verbale fait l'objet de travaux importants en français L1. Brissaud et ses collègues ont conduit une série d'études transversales sur la distinction graphique des homophones verbaux, ainsi que sur les traitements menés par les apprenants francophones (les études concernant les apprenants français : Brissaud, 1998 ; Brissaud & Sandon, 1999 ; Brissaud & Chevrot, 2000 ; les études concernant les apprenants français et québécois : Chevrot, Brissaud & Lefrançois, 2003 ; Lefrançois, Brissaud & Chevrot, 2006). Avec une attention particulière aux formes verbales en /E/, *Langue Française* consacre un numéro à ces aspects de l'orthographe du français, en conjuguant les efforts de champs différents : linguistique, psycholinguistique, neurolinguistique et didactique. Néanmoins, l'acquisition de la morphologie verbale écrite reçoit peu d'attention de la part des

chercheurs dans le domaine du français L2. À notre connaissance, il existe très peu de données en ce qui concerne les apprenants du français L2 et leur traitement de l'homophonie verbale à l'écrit.

A partir d'une lecture des travaux importants menés dans les deux domaines, le français L1 et L2, nous souhaitons éclairer les notions essentielles pour comprendre la réalisation et l'apprentissage de formes verbales homophones, ainsi que les différences entre les apprenants francophones et les apprenants allophones qui pourraient jouer un rôle dans le processus d'apprentissage de ce phénomène morphologique.

4.3.3.1.2.1. L'acquisition de la morphologie verbale écrite en français L1

En français, la transcription par les correspondances entre phonèmes et graphèmes ne garantit pas la justesse morphographique. Selon Brissaud et al. (2000), deux phénomènes empêchent ce passage de l'oral à l'écrit : d'abord, l'existence de morphogrammes muets ; ensuite, la polyvalence graphique, qui oblige le scripteur à faire une sélection parmi les phonogrammes concurrents. Rappelons que le dernier phénomène est vital dans le cas des homophones en /E/. Comme nous l'avons indiqué auparavant, face à une forme phonologique telle que [truve], le scripteur dispose au moins de neuf formes graphiques fréquentes. Ainsi, lors de l'acquisition de la morphologie écrite, les apprenants se trouvent-ils confrontés à de nombreuses difficultés, liées à l'opacité de la langue française. Pour comprendre ces difficultés des apprenants, deux séries de travaux importants ont été menées en français L1.

La première série concerne la morphologie écrite du nombre, à savoir les marques du pluriel nominal *-s*, et du pluriel verbal *-nt*. En reposant sur une étude fine des formes erronées produites par les apprenants français, les recherches ont fait apparaître que les performances de la morphologie écrite du nombre suivaient une évolution complexe (Fayol, 2003). Lors de la première phase, les enfants français de CP ne marquent le pluriel ni pour les noms, ni pour les verbes. Ils produisent le plus souvent les mots sous leur forme neutre (par exemple, le singulier pour le nom ; la forme de la 3PS pour le verbe). Cependant, leur performance en compréhension est plus précoce qu'en production. Autrement dit, pendant cette période, les enfants connaissent la marque du

pluriel pour le nom et savent également l'interpréter, mais la mise en œuvre de cette règle leur est problématique. Selon Fayol, ce fait pourrait s'expliquer par une capacité attentionnelle insuffisante des enfants de ce niveau. Lors de la production écrite, leur attention est principalement centrée d'une part, sur la détermination de l'orthographe du mot et d'autre part, sur la réalisation graphique. Comme la transcription graphique mobilise déjà la plus grande partie de leur attention, les enfants français ne sont plus en mesure d'appliquer l'accord nominal. Durant une deuxième phase (surtout en CE1 et CE2), les enfants sont capables de mettre en œuvre la marque pluriel *-s*, mais ils l'emploient à la fois pour les noms (correctement) et pour les verbes (erronément) (Fayol, 2003). Cette sur-généralisation du morphème *-s* (pluriel nominal) aux verbes s'explique probablement par le fait que les enfants de ce niveau ne différencient pas encore les catégories syntaxiques. Dans une troisième phase, les enfants savent utiliser la flexion *-nt* pour les verbes. Pourtant, les chercheurs ont observé une sur-généralisation de cette flexion *-nt* aux noms. Tout se passe comme si la notion du pluriel activait la compétition entre les deux marques du pluriel, *-s* et *-nt*. Et plusieurs facteurs pourraient jouer un rôle lors de la sélection de la flexion (Fayol, 2003) :

« L'ambiguïté lexicale, les noms et les verbes ayant des homophones respectivement verbaux ou nominaux (par exemple : *timbre/fouille*, etc.) sont plus sensibles aux effets d'interférence que les autres ; les fréquences relatives des items, les mots homophones sont plus souvent infléchis avec la marque du plus fréquent d'entre eux, nom ou verbe » (Fayol, 2003).

Étant donné que l'application d'une règle ne dépend pas de la fréquence des items (Fayol, 2003), les erreurs de substitution ne pourraient pas ainsi être dues au recours à la règle de l'accord en nombre. Selon Fayol (2003), il est fort probable que ces formes erronées s'expliquent par la récupération soit des associations entre un mot et une flexion (morphèmes *-s* ou *-nt*) soit des instances composées activées globalement, par exemple, *(ils) ferment* ou *(les) fermes*, lors de la réalisation graphique. Une telle opération est beaucoup plus économique en attention cognitive. De plus,

l'enseignement explicite de la grammaire fournit aux élèves les moyens de contrôle, avec lesquels les élèves sont capables de corriger les erreurs issues de l'activation automatique.

La deuxième série de travaux concerne les formes verbales homophones en /E/. L'objectif de ces recherches est d'examiner comment les élèves français s'y prennent pour sélectionner une graphie quand une dizaine de formes verbales est disponible. En observant les erreurs produites par les élèves de CM2 et les collégiens, Brissaud et *al.* mettent en lumière des tendances récurrentes dans la production des finales verbales en /E/ : tendance à accorder le verbe avec l'élément qui le précède, soit avec le sujet de la phrase, soit avec le mot interposé entre le sujet et le verbe ; tendance à utiliser la forme en *-é* au lieu de la forme en *-er* ; propension à ne pas accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir.

Notons que ces tendances aboutissent à des solutions qui ne rencontrent pas toujours la graphie normée (Brissaud & *al.*, 2006). Et certaines tendances s'interagissent en synergie, d'autres s'interagissent en contradiction. Afin de vérifier ces tendances repérées chez les élèves français, et d'en préciser leur évolution développementale, Brissaud et *al.* conduisent une autre étude auprès des élèves de l'école primaire en France et au Québec. A l'aide d'une épreuve se composant de courtes phrases lacunaires de structure « sujet-verbe-complément d'objet direct », les chercheurs tracent le profil développemental de l'utilisation des formes verbes en *-é* et en *-er* : au CE2, la forme en *-er* est majoritairement employée par les élèves. Selon Chevrot et *al.* (2003), les élèves de ce niveau de scolarité utilisent la forme en *-er* comme forme prototypique du verbe ; ensuite, le répertoire des formes verbales se diversifie ; quant aux formes en *-é*, si les élèves au CE2 les sélectionnent comme un des morphonogrammes représentant le son /E/, les élèves de niveau plus élevé les sélectionnent puisque les formes en *-é* permettent de marquer l'accord. Plus précisément, la forme prototypique du verbe ne serait plus la forme en *-er* à ce moment-là. Et les élèves ont tendance à faire un choix morphographique en sélectionnant une forme variable, et la forme en *-é* est un bon candidat avec sa possibilité de marquage du nombre ou du genre.

4.3.3.1.2.2. L'acquisition de la morphologie verbale écrite en français L2

Confronté à la complexité au niveau morphologique, l'apprenant du français doit s'approprier un sous-système spécifique à l'écrit (Hedbor & Ågren, 2006). Néanmoins, la situation d'apprentissage de l'écrit chez les apprenants du français L2 diffère sur plusieurs points par rapport à celle des enfants français. Tout d'abord, au moment d'apprendre à écrire en français, les apprenants L2 sont plus âgés, et présentent ainsi un niveau plus élevé de la capacité cognitive. Deuxièmement, l'apprenant L2 apprend simultanément le français oral et écrit, tandis que l'enfant français aborde l'écrit avec une maîtrise précoce du français oral. Par conséquent, la procédure phono-centrée (Guyon, 2003) qui est une façon d'écrire presque uniquement centrée sur l'oral, observée dans les premiers écrits des enfants, semble absente chez les apprenants L2 (Hedbor & Ågren, 2006).

Depuis une décennie, les chercheurs dans le domaine du français L2 commencent à prendre en considération le français écrit, et plus spécialement l'acquisition de la morphologie. L'une des études significatives sur l'acquisition de la morphologie écrite en français L2 est celle d'Ågren (2008). En mettant l'accent sur l'accord en nombre du français écrit, la chercheuse décrit le développement morphologique observé dans le corpus écrit constitué par les apprenants suédois du français L2. Selon elle, il existe un profil développemental net entre les apprenants à un stade initial et ceux à un stade avancé. En ce qui concerne la morphologie verbale, son étude traite des formes de la 3PS et de la 3PP. Elle indique que, par rapport au français L2 parlé, la production écrite des apprenants démontre également une émergence relativement précoce de l'accord verbal morphologique (Ågren, 2005 : 140). Cependant, cet accord verbal connaît « un développement étendu dans le temps » chez les apprenants suédois (Ågren, 2005 : 275).

Granget (2005) conduit plusieurs études semblables chez les apprenants germanophones du français L2. En menant une analyse de l'accord sujet-verbe, la chercheuse relie le développement du marquage de l'accord verbal à l'enseignement en milieu scolaire germanique. A partir d'un corpus de récits écrits, elle constate un taux d'accord très élevé : 95% des verbes fléchis sont accordés avec leur sujet. Selon elle, cela s'explique probablement par un enseignement précoce et intensif des conjugaisons

verbales. De plus, un transfert entre langues est également soulevé : la notion de l'accord est présente en allemand et cela rend l'accord sujet-verbe en français accessible aux apprenants.

Dans le domaine du français L2, la morphologie de l'accord, et plus précisément de l'accord du nombre, fait l'objet de nombreux travaux, notamment chez les chercheurs scandinaves et germaniques. En revanche, en ce qui concerne l'homophonie verbale, il reste peu de données empiriques, et l'acquisition de cette morphologie a reçu peu d'attention de la part des chercheurs. Cependant, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'apprenant L2 aborde simultanément le français oral et écrit. Ainsi nous semble-t-il extrêmement intéressant de savoir comment et quand les apprenants L2 mettent en œuvre les homophones verbaux. De surcroît, la plupart des études sur la morphologie de l'accord ont été menées auprès des apprenants scandinaves ou germaniques du français L2, dont la langue maternelle présente de constantes variations morphologiques. Par conséquent, nous souhaitons contribuer à une meilleure compréhension d'un groupe d'apprenants, jusqu'alors peu connu, qui apprennent à écrire en français dans une salle de classe en Chine, et qui possèdent une langue maternelle représentant les variations morphologiques minimales. Pour ce faire, nous nous concentrerons tout d'abord sur les formes verbales homophones en /E/, et examinerons par la suite les performances orthographiques d'autres verbes.

4.3.3.1.3. Les formes verbales homophones en /E/

4.3.3.1.3.1. Questions de recherche

Le questionnement principal de cette sous-partie est de savoir comment les apprenants chinois du français L2 mettent en œuvre les formes verbales homophones en /E/ dans la production écrite. Rappelons que la complexité de cette acquisition provient du fait de la double sélection qu'impliquent les finales, dont nous avons parlé plus haut. Il s'agit en effet des « multiples facettes morphologiques d'une même réalité phonique » (Sandon & Brissaud, 1999). Une série de difficultés importantes et hétérogènes à comprendre et à maîtriser le marquage de ces finales verbales en /E/ est constatée chez les élèves français (Brissaud & Chevrot, 2000) : les erreurs produites par les élèves

pourraient relever de l'extension de la marque du nombre nominal *-s* aux verbes, où les élèves étendent à la catégorie du verbe la marque typique de la catégorie du nom ; les erreurs pourraient être syntaxiques et les élèves généralisent le domaine d'application de l'accord du participe passé avec le sujet ; les formes erronées pourraient également être phonographiques, et les élèves substituent la finale en *-é* à *-ai-* ou *-er*, qui pourraient s'expliquer par une sélection du graphème le plus probable correspondant au phonème /E/.

Si les erreurs concernant les homophones en /E/ persistent quantitativement chez les élèves français jusqu'à un âge avancé, nous nous demanderons quel scénario développemental les apprenants chinois présentent dans leur production écrite. Notre travail consiste également à savoir si les difficultés ou tendances observées chez les élèves français sont présentées chez les apprenants chinois, et si à partir des formes erronées produites par les apprenants chinois, une certaine régularisation à l'écrit pourrait être trouvée.

4.3.3.1.3.2. Résultats

L'observation des graphies produites par les apprenants chinois nous permet d'une part de conclure à l'amélioration continue des performances au cours de la scolarité à l'université, et d'autre part, de repérer les tendances propres aux apprenants chinois dans les formes erronées.

Le tableau 42 permet de visualiser l'évolution, du niveau initial au niveau assez avancé, du pourcentage d'erreurs quand la forme de l'infinitif ou celle du participe passé est respectivement attendue.

Tableau 42. Évolution du pourcentage de réussite en fonction du niveau des apprenants

	La cible -er			La cible -é		
	Occurrences totale	Formes erronées	Pourcentage de réussite	Occurrences totale	Formes erronées	Pourcentage de réussite
L1	116	10	91.38%	375	17	95.56%
L2	90	2	97.78%	89	8	91.01%

L3	96	1	98.96%	134	3	97.01%
Total	302	13	95.69%	598	28	95.31%

Pour la cible *-er*, nous constatons que les formes verbales sont précocement maîtrisées par les apprenants chinois, étant donné que, la plupart du temps, les apprenants sont capables de choisir les finales verbales congruentes. Déjà au stade initial, où les apprenants ont suivi une année d'études de français et représentent un niveau linguistique élémentaire, le pourcentage de réussite est de plus de 90%. La figure nous permet également de saisir l'amélioration continue des performances des apprenants en fonction de leur niveau de langue. Pour les apprenants de L4, le pourcentage de réussite est de presque de 99%.

Quant à la cible *-é*, l'image des performances des apprenants est presque identique à celle qui se dégage du corpus de la cible *-er*. Nous constatons une maîtrise précoce au stade initial. Le pourcentage de réussite atteint jusqu'à 97% pour les apprenants de L4, bien qu'il diminue légèrement en L3.

Les tableaux 43 et 44 permettent de suivre en détail l'évolution en fonction de niveau de langue des différentes formes erronées produites par les apprenants. L'analyse des types d'erreurs, conduite à partir de ces deux tableaux, permet de faire trois remarques :

- Les finales verbales sont choisies dans le respect de la morphographie (Sandon & Brissaud, 1999). Nous constatons que les morphogrammes choisis par les apprenants, même erronés, sont toujours des morphogrammes plausibles en finale verbale et les morphogrammes finaux complémentaires, marques de personne ou de nombre, ne sont jamais l'objet d'une erreur d'association.
- Il nous semble que les apprenants sont confrontés à plus de difficultés lorsque la cible est *-é*. Si l'on compare les erreurs commises de deux catégories, le nombre de graphies erronées différentes est plus limité quand la cible est *-er*. De plus, lors de la sélection du morphogramme, les apprenants ont commis plus d'erreurs de

substitution (substituer *-é* à *-ai-*, *-er*, *-ez*) quand la cible est *-é*, et ce type d'erreurs persiste jusqu'à un niveau assez avancé.

- Quant au problème de l'accord, les omissions de marques du nombre ou du genre sont plus nombreuses que les adjonctions. L'erreur consistant à insérer une marque du nombre ou du genre dans le cas où la langue ne requiert aucun accord est en effet très rare dans notre corpus. Nous n'avons observé que deux occurrences : * *La guerre a commencée* ; * *Sa mère lui a élevée*.

Tableau 43. Formes erronées produites par les apprenants de trois niveaux quand la cible est *-er*

Nb	La cible <i>-er</i>			
	<i>-é</i>	<i>-ez</i>	autre	total
L2	3	3	4	10
L3	0	2	0	2
L4	0	1	0	1

Tableau 44. Formes erronées produites par les apprenants de trois niveaux quand la cible est *-é*

(Légende : *-ai-* = les formes verbales de l'imparfait ; 3PS = les formes verbales de la 3^e personne du singulier ; omission = omission des marques du nombre ou du genre ; adjonction = adjonction des marques du nombre ou du genre)

Nb	La cible <i>-é</i>							
	<i>-er</i>	<i>-ez</i>	<i>-ai-</i>	3PS	omission	adjonction	autre	total
L2	5	1	3	6	1	1	0	17
L3	1	0	0	1	5	1	0	8
L4	2	0	0	1	0	0	1	4

Nous observons donc que les règles de sélection et d'association morphographiques semblent bien maîtrisées chez les apprenants chinois. Dès le stade initial, les apprenants ne sélectionnent que des morphogrammes de finales verbales et les morphogrammes qui leur sont associés. Les associations impossibles telles que -

ers, *-éent* ne sont pas trouvées dans notre corpus. Cela est conforme aux résultats obtenus par les collégiens francophones. Selon Sandon et Brissaud (1999), « les règles de sélection et d'association morphologiques semblent bien maîtrisées au collège ». En outre, les tendances lourdes observées chez les élèves et les collégiens français ne se dessinent pas nettement chez les apprenants chinois. A partir de CE2, la forme en *-é* devient la forme prototypique du verbe chez les élèves français, et les élèves ont également une forte propension à marquer cette forme en genre et en nombre. Néanmoins, les erreurs de substitution sont très hétérogènes chez les apprenants chinois, notamment chez les apprenants du niveau initial. Et il n'existe pas de forme prototypique du verbe. De plus, si les élèves français ont tendance à accorder la forme verbale avec le sujet de la phrase, ou avec l'élément qui précède le verbe, ce souci de faire l'accord et de garder la congruence syntaxique n'est pas observé dans notre corpus. La difficulté des apprenants chinois consiste davantage à marquer le nombre ou le genre dans les cas où la langue requerrait un accord.

4.3.3.1.3.3. Analyse des erreurs

La première analyse des données que nous avons faite dans la partie précédente a permis de décrire le scénario développemental des apprenants chinois face aux homophones en /E/, ainsi que les tendances générales se dessinant dans la production écrite des formes verbales. L'analyse détaillée des graphies erronées dans cette partie permet d'envisager la lecture d'erreurs comme celle de la trace de l'activité cognitive des apprenants.

4.3.3.1.3.3.1. Erreurs non-spécifiques

L'analyse des erreurs nous montre que la plupart des formes erronées relèvent d'une procédure de substitution (69% pour les erreurs à l'infinitif ; 68% pour les erreurs au participe passé). En analysant ce type d'erreur, nous examinerons respectivement les performances des trois groupes d'apprenants.

Dans les écrits des apprenants de L2, nous avons identifié 12 formes erronées de cette catégorie.

L'infinifitif des verbes est attendu dans les phrases suivantes, alors que les scripteurs ont choisi la forme verbale de la 2PP du présent.

- (80) a. * La première c'était que {honorez}_ {honorer} les dames. (L2-01-008)
b. * {donnez}_ {donner} honneur en ce siècle et bonne fin. (L2-02-006)
c. * priez Dieu de le {donnez}_ {donner} honneur en ce siècle et bonne fin.
(L2-02-015)

Le même phénomène est observé dans les phrases suivantes. Après les verbes auxiliaires *aller* et *faire*, ou la préposition *de*, la forme infinitive des verbes est attendue. Mais ici les scripteurs ont choisi le participe passé, qui sert en règle générale à construire le temps passé composé.

- (81) a. * il a dit {que_il}_ {qu_QUOTE_il} allait {demandé}_ {demander} ses armes. (L2-01-008)
b. * Ça fait {étonné}_ {étonner} à Keu. (L2-01-011) (erreur lexicale ?)
c. * il a décidé de partir et {allé}_ {aller} à la cour {de_la}_ {du} roi Arthur.
(L2-01-014)

Les apprenants ont également produit les erreurs de substitution dans le contexte où la forme verbale du participe passé est demandée. Les formes erronées ci-dessous ont été produites pour construire le temps passé composé, qui est formé par le présent du verbe *être* ou *avoir* associé au rétro-participe. Mais lors de la production, les scripteurs ont offert une combinaison impossible entre le présent de l'auxiliaire et la forme infinitive du verbe concernant pour signaler le temps composé.

- (82) a. * Le roi Arthur s'est {fâcher}_ {fâché} de sa grossièreté, en {réclimant}_ {réclamant} de +R[avec]+R+//s_QUOTE_il_y_a//+R assez de temps Perceval +R[allais]+R+//allait//+R devenir un bon chevalier avec des bonnes manières. (L2-01-023)

- b. * il a {laisser}_ {laissé} la coupe d'or à un chevalier en dehors et lui ~a~ dit de +R[transféré]+R+//transférer//+R sa reconnaissance {à_la}_ {au} roi Arthur. (L2-01-023)
- c. * Après avoir {communiquer}_ {communiqué} avec un chevalier à la porte, [μxxxμ] il a {ve}_ {vu} le roi perceval. (L2-02-002)
- d. * mais ella a {laisser}_ {laissé} son fils suivre [son] {sa}_ {son} rêve. (L2-02-012)
- e. * Il a dit {au}_ {aux} chevaliers et ~les~ a {demander}_ {demandé} {leur}_ {leurs} armes. (L2-02-010)

Le scripteur dans l'exemple (83) a présenté une autre combinaison impossible entre le présent du verbe auxiliaire *avoir* et la forme de la 2PP du présent du verbe *participer* pour signaler le temps passé composé.

- (83) * La première fois qu'il a {participez}_ {participé} à la cour du roi Arthur, Perceval était un jeune homme, grand, beau de visage, mais à demi sauvage. (L2-01-015)

Notons que la maîtrise des formes verbales homophones en /E/ se développe assez rapidement chez les apprenants chinois. En licence 3, seulement 4 formes erronées ont été trouvées.

Dans l'exemple (84), les deux scripteurs ont choisi les formes d'infinitif, qui ne correspondaient pas aux contraintes syntaxiques :

- (84) a. * Perceval dit : {Donner}_ {Donnez} moi armes, car je veux être le chevalier Vermeil. (L3-006)
- b. * Le sénéchal, frère de lait du roi Arthur, jaloux de roi et s'est {moquer}_ {moqué} de roi. (L3-022)

Les scripteurs suivants ont produit les formes verbales d'impératif, tandis que

celles d’infinitif étaient attendues :

- (85) * Sa mère pleure et lui dit {de_honorez}_ {d_QUOTE_honorer} les dames et
~~de~~ elle lui +R[demanda]+R+//donna//+R [3] trois
{recommandations}_ {recommandations} : Honorez les dames ; suivez les
conseils des prud’hommes et priez Dieu de vous {donnez}_ {donner} bonneur.
(L3-013)

Pour les apprenants de la Licence 4, nous n’avons trouvé que deux formes erronées relevant de la substitution. Cela montre que chez ces apprenants, les formes verbales homophones en /E/ est bien maîtrisées par les apprenants de ce niveau. Les formes fournies par les scripteurs suivants sont plausibles au point de vue phonologique. Cependant, elles ne correspondent pas à leur contexte syntaxique.

- (86) a. * Dans son {innocent}_ {innocence}, Perceval s’est {déclarer}_ {déclaré}
aller demander au roi ces armes qu’il avait rêvées et [les_ob] s’est montré sûr
qu’il les obtiendrait. (L4-023)
- b. * priez Dieu de vous {donnez}_ {donner} honneur en ce siècle et [le] bonne
fin. (L4-024)

En résumant, nous constatons que la maîtrise des formes verbales homophones en /E/ se développe assez rapidement, et que le nombre d’erreurs diminue significativement selon le niveau de langue des apprenants. Parmi les erreurs de cette catégorie, nous avons trouvé que 6 erreurs étaient issues du même extrait du texte de ressource :

Elle soupira et reprit : « Écoutez toutefois. Voici mes trois recommandations : honorez les dames, suivez les conseils des prud’hommes1 et priez Dieu de vous donner honneur en ce siècle et bonne fin. »

Les 6 formes erronées sont suivantes :

- (87) a. * La première c'était que {honorez}_ {honorer} les dames. (L2-01-008)
b. * {donnez}_ {donner} honneur en ce siècle et bonne fin. (L2-02-006)
c. * priez Dieu de le {donnez}_ {donner} honneur en ce siècle et bonne fin.
(L2-02-015)
d. * Sa mère pleure et lui dit {de_honorez}_ {d_QUOTE_honorer} les dames.
(L3-013)
e. * Honorez les dames ; suivez les conseils des prud'hommes et priez Dieu de
vous {donnez}_ {donner} bonneur. (L3-013)
f. * priez Dieu de vous {donnez}_ {donner} honneur en ce siècle et [le] bonne
fin. (L4-024)

Ainsi une hypothèse autre que l'acquisition de l'inflexion verbale pourrait être donnée pour expliquer les 6 erreurs concernées. Lors de la reconstitution du conte, les apprenants ont transformé le discours direct ci-dessus en discours indirect, en faisant référence aux constructions, telles que *dire à quelqu'un de faire quelque chose*. Et ces constructions demandent cependant les formes verbales d'infinitif. Il nous semble que, lors du passage du discours direct au discours indirect, les apprenants ne disposaient pas de capacité attentionnelle suffisante et ont copié directement les formes verbales à l'impératif du texte de source. Autrement dit, les apprenants étaient en mesure de choisir de bonnes marques d'accord en fonction du contexte. Mais le coût de la transformation du discours direct en discours indirect était très élevé, et le problème se posait finalement au niveau de la réalisation morphologique.

Remarquons que les erreurs de substitution sont également fréquentes chez les élèves français, et à partir des analyses de graphies erronées et de commentaires métagraphiques des élèves, les chercheurs ont établi un scénario évolutionnaire (Sandon & Brissaud, 1999) : au CE2, la forme en *-er* est majoritairement employée par les élèves. Cela s'explique probablement par le fait que la forme en *-er* est utilisée

comme la forme prototypique du verbe. Ainsi la sélection de la forme en *-er* montre-t-elle que, lors de la production écrite, l'élève a reconnu l'élément comme relevant de la classe du verbe. Ensuite le remplacement se fait plus nettement en faveur de la marque du participe qu'en faveur de la marque de l'infinitif. Cette sélection pourrait s'établir sur « des critères de probabilité phonographique » (Brissaud & Chevrot, 2000), en tenant compte du fait que le graphème *-é* est l'option la plus probable correspondant à /E/. Au collège, la sélection de *-é* est davantage un choix morphographique qu'un choix phonographique. A ce moment-là, le verbe est perçu comme un élément variable. Après avoir compris la solidarité syntagmatique existant en français entre le verbe et son sujet, les élèves français sont amenés à sélectionner la forme *-é* avec sa possibilité de marquer le nombre et le genre.

Néanmoins, ce scénario développemental n'est pas remarqué dans notre corpus. La cause principale de ces différences serait sans doute qu'en entrant en langue française, les apprenants chinois atteignent déjà un niveau assez élevé dans leurs capacités cognitives. Un enseignement précoce et très explicite de la conjugaison verbale permet aux apprenants chinois de maîtriser les règles et les catégories grammaticales abstraites. Et après un entraînement intensif, les apprenants sont capables de faire une analyse morphosyntaxique et de sélectionner la finale verbale congruente lors d'une production écrite. Cependant, les erreurs surgissent quand l'apprenant ne dispose pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour gérer l'application des règles. Avec le souci de correspondance phonie-graphie, l'apprenant choisit ainsi un des graphèmes correspondant au phonème /E/, qui conduit probablement à une forme erronée. Notons également que le nombre d'erreurs de substitution diminue en fonction du niveau de langue. L'hypothèse avancée est qu'avec un niveau de langue plus élevé, la mobilisation et la mise en œuvre des règles deviennent plus faciles pour les apprenants.

4.3.3.1.3.3.2. Erreurs d'utilisateur du dictionnaire

Contrairement à ce qui se passe pour les élèves français, les erreurs relevant de la substitution de *-er* à *-é* semblent plus nombreuses que celles de substitution de *-é* à *-er*

chez les apprenants chinois. Remarquons qu'une autre hypothèse est possible pour expliquer ce type d'erreur, mise à part la confusion issue des différents graphèmes correspondant à /E/.

Jiang (2000) propose d'envisager le traitement morphologique en L1 et en L2 sous deux modèles différents. En L1, avant la réalisation morphologique, les informations morphologiques sont déjà codées dans le message préverbal et la sélection de la flexion est sous le contrôle direct des éléments du message. Il s'agit d'un processus automatique de mise en correspondance entre le contenu du message à produire et les informations spécifiques concernant la morphologie associée à un item lexical. Jiang indique que le choix morphologique fait partie de l'encodage grammatical et que la flexion forme une partie intrinsèque du système syntaxique. En d'autres termes, lorsqu'une structure syntaxique est donnée, les informations morphologiques concernées sont activées. Notons que les associations possibles entre un item lexical et les affixes relevant de sa morphologie flexionnelle sont présentées dans une même entrée (Levelt, 1989). Une fois cette entrée lexicale ouverte, toutes les variations morphologiques deviennent automatiquement disponibles pour le scripteur.

Ainsi pouvons-nous envisager un processus en une seule étape lors de la production morphologique en L1. Si le scripteur veut produire le message *They left*, deux entrées lexicales sont ouvertes, l'une d'entre elles est celle du verbe *leave*, avec toutes les formes flexionnelles acceptables comme *leave*, *leaves*, *left*, *leaving*. Parmi ces formes, *left* est la forme la plus intensément activée, et par la suite choisie par le scripteur puisqu'elle se conforme le mieux au message pré-verbal : l'action de quitter qui se produit dans le passé. Il s'agit d'un processus en une seule étape, étant donné que la forme flexionnelle est choisie directement sans médiation de la racine *leave* ou analyse linguistique consciente.

Il n'est pas superflu d'indiquer qu'un tel processus automatique nécessite une forte intégration des informations morphologiques dans l'entrée lexicale. Autrement dit, différentes flexions d'un item lexical doivent s'intégrer dans son entrée lexicale et ainsi deviennent-elles automatiquement disponibles lors de la production. Ce processus automatique du traitement morphologique fait partie intégrante de la compétence

lexicale. Cependant, dans l'apprentissage L2, au moins pour les apprenants chinois de notre corpus, qui apprennent le français en s'appuyant principalement sur l'enseignement en classe, les informations morphologiques ne sont pas intégrées dans les entrées lexicales, mais sont apprises et stockées hors du système de l'entrée lexicale, en tant que connaissances explicites. Cette différence concernant la représentation lexicale aurait des conséquences significatives sur le processus du traitement morphologique. Selon Jiang (2000), la sélection de la flexion pertinente devient ainsi un processus conscient et strictement séquentiel, en impliquant deux étapes nécessaires : la sélection de la racine liée à l'item lexical à produire, et la sélection de la flexion sur la base des connaissances morphologiques du scripteur.

Si nous reprenons l'exemple du verbe *leave*, ses variations morphologiques telles que *leave*, *leaves*, *left*, *leaving* sont conservées respectivement dans une entrée séparée. Toutefois, il est concevable d'imaginer qu'il existe des liens entre ces entrées, établis pendant le processus d'acquisition du verbe. Pour produire *They left*, l'entrée de l'item *leave* serait ouverte, cependant elle ne comporte que la racine, *leave*. La deuxième étape implique donc une sélection d'un affixe, pertinent du point de vue morphologique, selon les connaissances de l'apprenant.

Une telle production linguistique strictement séquentielle est susceptible d'être un processus conscient qui nécessite des ressources mentales. Lorsque ce travail de sélection entre en conflit avec d'autres activités qui consomment aussi de l'énergie mentale, des erreurs morphologiques se produisent. Pour expliquer les erreurs de substitution de *-er* à *-é*, notre hypothèse est que lors de la production écrite, le traitement morphologique séquentiel entre en conflit avec d'autres activités cognitives. Par conséquent, l'apprenant est incapable de faire une analyse morphosyntaxique suffisante, et choisit ainsi la forme verbale de l'infinitif, forme de lemme. Dans notre corpus, nous avons également trouvé l'occurrence suivante, provenant de l'inaccomplissement du traitement morphologique :

(88) * Elle pleure et {laisser}_ {laisse} partir Perceval. (L3-025)

Jiang ajoute également que l'enseignement de L2 se concentre particulièrement sur la racine lorsqu'un nouveau mot est introduit. Le nouveau vocabulaire est souvent présenté sous forme de liste, et comme entrée de dictionnaire. Pour l'apprenant de L2, ce qui est présenté dans une entrée lexicale, c'est donc souvent la racine, avec les liens à ses variations flexionnelles. Ces liens seraient probablement directionnels, de la racine à ses flexions, plutôt que l'inverse. Comme nous en avons déjà parlé, le traitement morphologique séquentiel commence par la sélection de la racine puis la sélection de la flexion. Cela signifie que les erreurs morphologiques auraient plus de chances d'être produites lorsque le contexte linguistique demande une flexion.

4.3.3.1.3.3. Erreurs de sur-généralisation

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la sur-généralisation de l'accord avec le sujet est une tendance récurrente chez les élèves français, mise au jour dans plusieurs études (Voir notamment Brissaud & Chevrot, 2000 ; Totereau & Brissaud, 2006). Les chercheurs indiquent que la propension à sélectionner une forme verbale en -é accordée en nombre ou en genre avec le sujet augmente de la 3^e à la 4^e année de primaire, et se stabilise puis diminue entre la 3^e et la 4^e année du secondaire (Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006). Rappelons également que la substitution de la flexion -é munie des marques -s ou -e à la forme -er est probablement issue de la propension à réaliser l'accord du verbe avec le sujet de la phrase, comme si la phonographie était analysée à nouveau à la lumière de la morphonographie (Chevrot & al., 2003). Afin de comprendre le mécanisme derrière cette généralisation de l'accord, Brissaud et al.(2006) nous présentent plusieurs possibilités : soit l'accord provient de l'application délibérée d'une procédure combinatoire, comme ce que disent les enfants dans les entretiens métagraphiques : « ils sont plusieurs c'est -és » (Brissaud & Cogis, 2002) ; Soit le groupe nominal jouant la fonction du sujet tel que *les garçons* active la forme -és ; La troisième possibilité consiste à la mise en place d'un schéma général de type *pluriel_pluriel*, à force de rencontre de *ils_és*, *ils_nt*, *les_s* dans l'environnement écrit. Cependant, dans l'état actuel, les données empiriques ne permettent pas aux chercheurs de trancher entre ces hypothèses.

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 (pour les apprenants de L1, une forme erronée pour 371 occurrences ; pour les apprenants de L2, une forme erronée pour 77 occurrences), où les apprenants ont généralisé à l'auxiliaire *avoir* la règle d'accord du genre qu'ils maîtrisaient pour *être* :

- (89) a. * La guerre a {commencée}_ {commencé}. (L1-16)
b. * Sa mère lui a {élevée}_ {élevé}. (L2-09)

Selon nous, la cause principale de ces différences serait que lors du traitement morphologique, la solidarité syntagmatique existant en français entre le verbe et son sujet n'est pas prise en compte chez les apprenants chinois. Notons qu'en L1, les informations sémantiques contribuent, elles aussi, à la réalisation morphologique (Largy, Fayol & Lemaire, 1996). Avant la réalisation morphologique, les informations sémantiques du sujet, telles que le nombre du pluriel, sont déjà codées dans le message préverbal. Après avoir compris la solidarité syntagmatique entre le verbe et son sujet, l'élève français éprouve le besoin de faire varier la forme verbale selon les informations sémantiques du sujet lors de la sélection de la flexion morphologique. Néanmoins, il est peu probable que les informations sémantiques du sujet comme celle du nombre soient codées dans le message préverbal de l'apprenant chinois, étant donné que la morphologie du nombre n'existe pas en langue chinoise (Jiang, 2007). Ainsi l'apprenant chinois met-il 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.

En outre, il est important de remarquer que les apprenants de L2 ne s'imprègnent pas suffisamment des contextes langagiers, notamment les apprenants dépendant principalement de l'enseignement en classe. Étant donné cette pauvreté de l'input en

termes de quantité et de qualité, le schéma général de type *pluriel _pluriel*, dont nous venons de parler, a peu de chance d'être mis en place chez les apprenants chinois.

4.3.3.1.3.4. Discussions

L'objectif de cette sous-partie était de décrire le développement de la production des formes verbales homophones en /E/ chez les apprenants chinois du français L2. Malgré le caractère préliminaire de notre étude, un certain nombre de tendances intéressantes a pu être dégagé. Après un an d'études du français, les apprenants chinois prouvent une maîtrise précoce des formes verbales en /E/. Le taux de réussite est de plus de 90% pour la cible *-er* et la cible *-é*. Et le nombre d'erreurs diminue en fonction du niveau de langue. L'hypothèse la plus probable susceptible d'expliquer ce fait est 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. A l'aide d'un enseignement explicite et d'un entraînement intensif, ils sont en mesure de faire une analyse morphosyntaxique suffisante lors de la sélection des formes verbales, et puis de gérer l'application des règles de conjugaison pour les verbes du premier groupe. Néanmoins, les erreurs persistent dans la production des apprenants, étant donné que l'application des règles entre en conflit avec d'autres activités mentales, mobilisant la plus grande partie de l'attention des apprenants.

Quant aux graphies erronées commises par les apprenants, elles sont hétérogènes, et les explications sont multiples. Soit l'erreur résulte d'une analyse morphosyntaxique insuffisante et l'apprenant fait la sélection parmi toutes les morphogrammes correspondant à /E/ (notons que sans une maîtrise préalable du français oral, les apprenants pourraient choisir une finale altérant l'image phonétique de la forme verbale : erreur de substitution de la forme 3PS à la cible *-é*). Soit l'erreur s'explique par un accomplissement du traitement morphologique séquentiel, spécifique chez les

apprenants de L2. Cela conduit les apprenants à choisir la cible *-er*, forme de l'infinitif, tandis que le contexte linguistique demande une forme verbale conjuguée. Étant donné les caractéristiques de ce traitement morphologique conscient, l'évolution de compétition entre la cible *-er* et *-é*, ainsi que la propension à faire l'accord sujet-verbe, observées chez les élèves français, ne se présentent pas dans la production des apprenants chinois. En mettant l'analyse des erreurs en relation avec la situation d'acquisition de la morphologie des apprenants, nous constatons que les multiples éléments doivent être pris en compte afin de comprendre les formes verbales en /E/ produites par un groupe d'apprenants de L2, et qu'une erreur peut en cacher une autre lorsque les apprenants ayant une langue maternelle lointaine essaient de s'intégrer au système morphologique du français.

4.3.3.1.4. D'autres formes verbales homophones

Dans notre corpus, les erreurs relevant de la morphologie verbale sans altérer la valeur phonique concernent également les verbes autres que ceux du premier groupe. Dans cette sous-partie, les formes erronées sont regroupées sous deux ensembles en fonction de leur nature : le premier concerne les lettres finales muettes ; le second relève d'un non-accord sujet-verbe. Nous présenterons par la suite les analyses quantitative et qualitative de ces graphies erronées.

4.3.3.1.4.1. Lettres finales muettes

Les erreurs de cette catégorie concernent l'adjonction, l'omission ou un mauvais choix de lettres finales muettes. Dans les écrits produits par les apprenants de L2, nous avons trouvé 7 formes erronées, qui représentent 22% du nombre total d'erreurs (22) concernant les terminaisons verbales sans altérer la valeur phonique.

Les erreurs dans l'exemple (90) sont portées sur l'ajout d'une lettre finale supplémentaire *t*. Il nous apparaît que ces adjonctions ne se font nullement au hasard et que deux explications possibles pourraient être données ici : soit ces lettres supplémentaires consistent à transmettre au participe passé les marques du sujet de la 3PS qui précède le verbe conjugué ; soit elles proviennent d'un effet d'analogie. Plus

précisément, elles pourraient être influencées par la forme verbale d'indicatif de la 3PS, *elle sourit (elle rit)*, qui a une fréquence importante dans la lecture des apprenants chinois.

- (90) a. * la femme n'avait pas {sourit}_ {sourit} pendant longtemps. (L2-01-001)
b. * elle a {rit}_ {ri} à nouveau. (L2-01-006)
c. * Le roi était {surprise}_ {surpris} que cette fille n'avait ~pas~ {rit}_ {ri} avant. (L2-01-017)

Également, l'adjonction de la lettre finale *s* dans les phrases suivantes provient, selon nous, d'un effet d'analogie. En ajoutant un *s* final, les scripteurs ont pris probablement la forme d'indicatif de la 1PS du verbe *rire*.

- (91) a. * Perceval a vu une belle fille sur la table et la fille a {ris}_ {ri} pour lui. (L2-02-012)
b. * Elle n'a pas {ris}_ {ri} depuis elle était 6 ans. (L2-02-012)

Il nous semble que la forme erronée suivante vient également d'un effet d'analogie. Le scripteur a confondu probablement le participe passé du verbe *promettre* avec soit la forme d'indicatif de la 3^e personne du verbe *permettre*, soit le participe passé des verbes en *-ire*, par exemple, *dire/dit*.

- (92) * Keu, le prud'homme, lui a {promit}_ {promis} [que] qu'il peut avoir tout. (L2-02-004)

En oubliant la terminaison *e*, le scripteur a produit une forme verbale impossible, qui est probablement contaminée par la forme nominal *cri*.

- (93) * il {cri}_ {crie} à Perceval. (L2-02-015)

Dans cette catégorie, les apprenants de L3 ont produit 12 erreurs, ce qui représente 54% du nombre total d'erreurs (22).

Pour les formes erronées ci-dessous, il s'agit de l'oubli de la lettre finale *-t*, qui sert à indiquer la 3PS du passé simple, pour les verbes du 2^{ème} groupe et du 3^{ème}. Quant aux verbes *avoir*, *vouloir*, et *rire*, les formes conjuguées produites par les scripteurs, *eu*, *voulu*, et *ri*, proviennent sans doute d'un effet d'analogie. Elles pourraient être contaminées par la forme verbale de leur participe passé, qui a une fréquence importante dans la lecture des scripteurs.

- (94) a. * Pour {realiser}_ {réaliser} son rêve, il [doi] {eu}_ {eut} besoin d'avoir un combat avec l'ennemi du roi (L3-003)
- b. * Devant la troupe de {chevalier}_ {chevaliers}, il a dit qu'il {voulu}_ {voulut} aller demander les armes au roi. (L3-011)
- c. * il {obtin}_ {obtint} le respect du roi Arthur quand il revint dans [d] la cour. (L3-013)
- d. * Il lui dit ce qu'il aurait dit aux chevaliers, Keu, sénéchal, frère de lait du roi {ri}_ {rit} de lui. (L3-015)
- e. * Elle {ri}_ {rit} et elle l'admira. (L3-015)

Les scripteurs dans l'exemple (95) ont omis de prendre la terminaison congruente pour construire le temps passé simple, et par conséquent les formes conjuguées ne s'accordent pas avec leur sujet, qui est à la 3PS. Selon nous, ces formes erronées proviennent également d'un effet d'analogie : afin de construire le temps passé simple, les scripteurs ont pris directement la forme du participe passé des verbes *comprendre* et *reprendre*.

- (95) a. * Perceval ne {compris}_ {comprit} pas il moquait de lui. (L3-006)
- b. * Sa mère soupira et {repris}_ {reprit} trois recommandations. (L3-021)

Dans l'exemple (96), les scripteurs ont essayé de former la conjugaison du

subjonctif, tandis que les formes verbales ont été mal construites. Pour le scripteur L3-011, il s'agit d'un oubli de la lettre finale muette, *e*. Quant aux scripteurs L3-013 et L3-018, ils ont choisi la lettre *-t*, qui est souvent utilisée après le sujet de la 3PS.

- (96) a. * La mère de Perceval ne l'a pas dit les choses sur le chevalier, parce qu'elle était peur que {sa}_ {son} fils peut-être [meure] {meur}_ {meure} comme son père et ses deux frères. (L3-011)
- b. * Elle avait peur qu'il {meurt}_ {meure} dans un combat comme son père et ses ~deux~ frères. (L3-013)
- c. * Parce que sa [pe] mère a peur qu'il {+R[mort]+R+//meurt//+R}_ {meure} au combat comme son père et ses deux frères. (L3-018)

Les erreurs dans l'exemple (97) sont portées sur l'ajout d'une lettre finale supplémentaire *-t*. Il nous apparaît que ces adjonctions ne se font nullement au hasard mais qu'elles sont issues d'un effet d'analogie. Deux explications pourraient être données : soit les graphies erronées consistent à transmettre au participe passé les marques du sujet de la 3PS qui précède le verbe conjugué ; soit les apprenants ont pris directement la forme verbale du passé simple, le temps qu'ils ont appris récemment.

- (97) a. * Il a demandé au garde de la cour de donner la coupe d'or {à}_ {au} roi et dire à cette belle fille qui n'avait pas {rit}_ {ri} depuis de 6 ans mais ~qui~ riait pour lui qu'il {reviendrai}_ {reviendrait}. (L3-010)
- b. * Mais il avait [voudrait] {voulut}_ {voulu} un soldat, un chevalier de roi Arthur. (L3-014)

Pour les apprenants de L4, 17 erreurs ont été identifiées dans cette catégorie, représentant 48.5% du nombre total d'erreurs (35).

Les erreurs ci-dessous sont portées sur l'ajout d'une lettre finale supplémentaire *-t*. Notons que les formes conjuguées du verbe *rire* (*sourire*) sont mal orthographiées par de nombreux scripteurs. La forme erronée * *a rit* (*sourit*) provient sans doute de la

forme du présent (*il/elle*) *rit*, qui a une fréquence assez importante dans la lecture des scripteurs.

- (98) a. * Le fou a {rit}_ {ri}. (L4-002)
b. * La voix ~de_ discussion~ augmenta parce que la fille n'avait pas {rit}_ {ri} depuis 6 ans. (L4-002)
c. * Perceval embrassa sa mère et il est {partit}_ {parti}. (L4-007)
d. * 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)
e. * Et elle a rit, elle n'a pas {rit}_ {ri} depuis 6 ans. (L4-012)
f. * Quand il a parlé au roi, tous les gens ont {rit}_ {ri}. (L4-021)
g. * Il ~a~ {aperçut}_ {aperçu} une belle fille qui a {sourit}_ {sourit} aussi. (L4-021)
h. * Il a dit qu'elle n'avait pas {sourit}_ {sourit} depuis +R[6]+R+//six//+R ans. (L4-021)
i. * Mais aujourd'hui elle a {sourit}_ {sourit}. (L4-021)
j. * Elle a {sourit}_ {sourit} au Perceval. (L4-021)
k. * Il a {aperçut}_ {aperçu} en sortir un chevalier bien {équipé}_ {équipé}. (L4-023)
l. * Perceval a [ap] {aperçut}_ {aperçu} une belle fille [μxxxμ] à la table qui n'a +R[pas]+R+//jamais//+R {rit}_ {ri} depuis six ans, mais quand cette fille s'est senti les regards de Perceval, elle a {rit}_ {ri} de nouveau. (L4-024)

Il nous semble que cette forme erronée vient également d'un effet d'analogie. Le scripteur dans l'exemple (99) a confondu probablement le participe passé du verbe *promettre* avec la forme du passé simple de la troisième personne du singulier, *promit*, ou le participe passé des verbes en *-ire*, par exemple, *dire*.

- (99) * Arthur a {promit}_ {promis} de lui donner l'armure si {perceval}_ {Perceval}

pouvait {convincre}_{convaincre} l'ennemi du roi, qui était justement {devat}_{devant} la porte de la cour. (L4-011)

Dans l'exemple (100), il s'agit de l'oubli de la lettre finale *t*, qui sert à indiquer la 3PS du passé simple, pour les verbes du 2^{ème} groupe et du 3^{ème}. Les formes conjuguées produites par les scripteurs, *parti et pu*, proviennent sans doute d'un effet d'analogie. Elles pourraient être influencées par la forme verbale de leur participe passé, qui a une fréquence importante dans la lecture des scripteurs.

- (100) a. * Avant ~~que~~ Perceval l'embrassa et {parti}_{partit}, elle lui donne trois recommandations. (L4-010)
- b. * Sa mère ne [plu] {pu}_{put} pas le retenir et lui raconta sa peur en pleurant. (L4-027)

Le scripteur dans l'exemple (101) a choisi une mauvaise lettre finale muette pour marquer la 3PS du présent. La forme qu'il a produite sert à signaler le subjonctif.

- (101) * Il y a une fille qui s' {assoie}_{assoit} autour {de_la}_{du} groupe ~de~ {chevalier}_{chevaliers}. (L4-018)

Nous apercevons que les apprenants de trois niveaux différents représentent un profil de développement intéressant si l'on analyse quels types de formes verbales dont les erreurs relèvent. Pour les apprenants de L2, 6 erreurs (7 au total) portent sur les formes du passé composé. Ces six formes erronées ne concernent que deux verbes, *rire* et *promettre*, et il s'agit tous, nous semble-t-il, d'erreurs de fausse analogie. Plus précisément, lors de la production écrite, les locuteurs ont confondu la forme du passé composé des verbes *rire* et *promettre* avec la forme du présent du singulier : *rit / ris* pour la forme *ri* ; *promit* pour la forme *promis*. L'hypothèse la plus probable susceptible d'expliquer ce fait est que les apprenants ne disposaient pas, en produisant le texte, d'une capacité attentionnelle suffisante pour activer la forme verbale s'adaptant au

contexte morphosyntaxique. Ainsi ont-ils eu recours aux formes verbales qui leur paraissaient les plus fréquentes : les formes du singulier du présent de l'indicatif.

A partir de L3, l'introduction du passé simple fait apparaître une évolution complexe concernant le choix des terminaisons verbales. Nous constatons que 7 occurrences sur 12 portent sur les formes du passé simple, et que toutes ces sept erreurs pourraient s'expliquer par le suremploi du modèle des formes du passé composé. Pour les scripteurs qui ont produit ces erreurs, six d'entre eux ont pris directement la forme du participe passé des verbes, par exemple, *voulu* pour *voulut* ; quant au scripteur qui reste, il a produit la forme *obtin* pour le passé simple du verbe *obtenir*. Il nous semble que le radical a été construit en suivant les règles de conjugaisons du passé simple. Cependant, l'erreur concerne l'omission de la consonne finale *t* qui sert à établir le lien avec le sujet de la troisième personne du singulier, et cela pourrait s'expliquer par une contamination de formes conjuguées du participe passé. Pour ces scripteurs, il est fort probable que les formes conjuguées du passé simple, comme de nouvelles connaissances, ne s'intégraient pas suffisamment dans leur lexique mental. Et lors de la production écrite, la détermination de l'orthographe posait ainsi les problèmes à ces scripteurs, et par conséquent, ils ont fait référence aux formes conjuguées du participe passé, qui étaient fréquentes dans l'input et assez bien maîtrisées par les scripteurs de ce niveau.

En observant les écrits des apprenants de L4, nous constatons que de nouvelles erreurs de surgénéralisation se manifestent. 16 formes erronées sur 19 portent sur les formes du participe passé, et ces erreurs relèvent pour la plupart du temps de l'ajout de la lettre finale *-t*. Il nous semble que ces adjonctions ne se font nullement au hasard mais qu'elles consistent à transmettre au participe passé les marques du sujet de la 3PS qui précède le verbe conjugué. Le souci de marquer la 3PS provient probablement des formes de l'indicatif présent, mais aussi des formes du passé simple, qui deviennent plus fréquentes selon le niveau linguistique des apprenants, et qui sont omniprésentes dans le texte de source.

En faisant une analyse des types d'erreurs et de leur distribution, nous concluons que les erreurs telles que l'ajout ou l'omission de la lettre finale aux terminaisons

verbales suivent une évolution complexe et qu'elles ne pourraient pas être expliquées par une simple intention de faire l'accord avec le sujet. Au niveau initial, les formes verbales de l'indicatif présent sont introduites d'abord aux apprenants, et puis les formes du participe passé. Pour les apprenants de ce niveau, l'ajout de lettres finales porté par les formes du participe passé 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 à omettre la lettre finale des formes du passé simple est observée, erreurs induites par une fausse analogie des formes du participe passé. Au niveau avancé, les formes du passé simple sont au fur et à mesure maîtrisées par les apprenants. Toutefois, une nouvelle tendance d'ajouter une lettre finale aux formes du participe passé se manifeste, qui disparaît déjà chez les apprenants au niveau intermédiaire. Avec la forte présence du passé simple dans le texte de source, le souci de mettre une lettre finale aux formes du participe passé est probablement dû à une fausse analogie avec les formes du passé simple.

4.3.3.1.4.2. Accord sujet-verbe

Notons que les verbes de la langue française sont soumis à la conjugaison régie par le sujet. Autrement dit, il existe des formes verbales différentes en fonction du rôle communicatif et du nombre du sujet. Pour les formes erronées ci-dessous, il existe un désaccord entre les formes verbales choisies par les scripteurs et le sujet des verbes. Plus précisément, le rôle communicatif du sujet ne se reflète pas dans la conjugaison des verbes suivants.

Pour les apprenants en L2, les erreurs relevant de cette catégorie (10 occurrences) concernent 45% du nombre total (22) des erreurs relevant de la morphologie verbale et n'altérant pas la valeur phonique.

Pour construire le temps imparfait, les deux scripteurs dans l'exemple (102) ont choisi la terminaison – *ais*, qui sert à indiquer la 1PS ou 2PS, tandis que le sujet est à la 3PS.

(102) a. * A la {court}_ {cour}, il y {avais}_ {avait} une fille. (L2-02-004)

b. * Le roi a dit que si on lui {avais}_ {avait} appris l'emploi de la lance. (L2-02-011)

La forme verbale *reviendras* ne s'accorde pas avec son sujet *il*, puisque le premier est à la 2PS alors que le dernier est à la 3PS.

(103) * Perceval s'est en et il lui a dit qu'il [rien] {reviendras}_ {reviendra}. (L2-02-001)

Le scripteur dans l'exemple (104) n'a pas choisi la marque flexionnelle congruente et par conséquent, la forme verbale *peut* de la 3PS ne s'accorde pas avec son sujet *je*, de la 1PS.

(104) * je {peut}_ {peux} être le chevalier vermeil. (L2-01-020)

Inversement, les deux scripteurs dans l'exemple (105) ont choisi la terminaison –x, qui sert à indiquer la 1PS ou 2PS, alors que le sujet est à la 3PS.

(105) a. * Il [semblait] {veux}_ {veut} partir {est}_ {et} servir sa nation, parce que la {guère}_ {guerre} a {commancée}_ {commencé}. (L2-01-016)

b. * Il {+R[a_donné]+R+//peux_donner//+R}_ {peut_donner} {bonneur}_ {bonheur} en ce siècle et bonne fin. (L2-02-005)

Les scripteurs chinois font une confusion entre la terminaison –s et –t. Ils ont choisi les formes verbales terminant en -s et ces dernières ne s'accordent pas avec leur sujet, qui est à la 3PS.

(106) a. * Perceval {dois}_ {doit} en servir. (L2-01-007)

b. * Il se {crois}_ {croit} que s'il le demande {à}_ {au} roi le roi ~le~ lui va

donner aussi. (L2-02-009)

c. * belle fille {crois}_ {croit} que c'est dommage de ne pas pouvoir savoir son prénom. (L2-02-015)

d. * 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)

Pour les apprenants de L3, 5 erreurs ont été identifiées dans cette catégorie, représentant 23% du nombre total d'erreurs (22).

Dans l'exemple (107), il existe un désaccord entre les formes verbales choisies par les scripteurs et leur sujet. Plus précisément, les scripteurs ont choisi la terminaison –s, ou –x, qui sert à indiquer la 1PS ou 2PS, alors que le sujet est à la 3PS.

(107) a. * Et Perceval le {convaincs}_ {convainc} à la fin. (L3-002)

b. * Elle lui dit qu'elle {crois}_ {croit} que nul chevalier ne te surpassera !
(L3-004)

c. * Si vous rencontra devant la porte et qui s'en va avec votre coupe. Tu {peut}_ {peux} à la cour du moi. (L3-006)

d. * Le roi dit à lui que s'il {renconte}_ {rencontre} devant la porte et qui s'en va avec ta coupe, il {veux}_ {veut} être le chevalier {Vermeils}_ {Vermeil}.
(L3-016)

Dans l'exemple (108), il s'agit d'un oubli de la lettre finale *t*, qui sert à indiquer la 3PS.

(108) * Il a demandé au garde de la cour de donner la coupe d'or {à}_ {au} roi et dire à cette belle fille qui n'avait pas {rit}_ {ri} depuis de 6 ans mais ~qui~ riait pour lui qu'il {reviendrai}_ {reviendrait}. (L3-010)

Dans cette catégorie, les apprenants de L4 ont produit 14 erreurs, ce qui représente 40% du nombre total d'erreurs (35).

Pour les formes erronées dans l'exemple (109), il existe un désaccord entre les formes verbales choisies par les scripteurs et leur sujet. Plus précisément, le rôle communicatif du sujet ne se reflète pas dans la conjugaison des verbes suivants. Les scripteurs ont tous choisi la terminaison *-s* ou *-x*, qui sert à indiquer la 1PS ou 2PS, tandis que le sujet des verbes est à la 3PS.

- (109) a. * Donc elle le [fa] {fis}_ {fit} ne rencontre pas la chevalerie et ne voir pas des chevaliers. (L4-010)
- b. * Et puis il {fis}_ {fit} la connaissance que le pire ennemi du roi, c'est le chevalier Vermeil +R[à]+R+//dans//+R la forêt. Il lui menaça de sa fille et du vin auparavant. (L4-010)
- c. * on ne {sais}_ {sait} pas son nom. (L4-003)
- d. * 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)
- e. * Perceval, [veu] se croit qu'il {peux}_ {peut} résoudre ce problème. (L4-013)
- f. * il [cou] a dit au roi qu'il voulait d'être un chevalier et il {veux}_ {veut} des armes du chevalier Vermeil. (L4-016)
- g. * Puis il [parti] {pars}_ {part} et reste avec {le}_ {la} cour Vermeil. (L4-017)
- h. * Mais personne ne {peux}_ {peut} [éviter] rien faire face à la fatalité. (L4-018)
- i. * Il se {sens}_ {sent} étonné quand il voit leurs épées et armures, les choses de chevalier qu'il sait jamais. (L4-018)
- j. * Keu, le frère lait du roi Arthur, {toujour}_ {toujours} jaloux, aigre, [mo] lui moquait : Allons-y, {prend}_ {prends}-les_. (L4-019)
- k. * il {aperçois}_ {aperçoit} un château et un chevalier. (L4-026)
- l. * Perceval recherche du chevalier Vermeil, il {veux}_ {veut} combattre avec lui. (L4-026)

m. * il l'en {veux}_ {veut} bien, dont il {veux}_ {veut} les demander au roi, il est {naïf}_ {naïf}. (L4-028)

Pour les erreurs de cette catégorie, nous concluons qu'il s'agit pour la plupart du temps de la production des formes de la 3PS : les formes de la 3PS se confondent avec celles de la 1PS ou 2PS. Pour de nombreux verbes français, les formes 1PS, 2PS, et 3PS se distinguent les uns des autres à l'écrit, mais elles se confondent à l'oral. Ainsi avons-nous prévu la production des erreurs relevant de cette confusion. Cependant, pour les apprenants de trois niveaux, les erreurs ne concernent que la confusion de formes la 3PS avec celles de la 1PS ou de la 2PS (il n'existe que deux cas d'exception). Étant donné que les formes de la 3PS sont normalement d'abord acquises par les apprenants, il devrait s'agir des formes les plus accessibles et les plus maîtrisées par les apprenants dès le début de leur apprentissage et nous nous sommes attendus à plus de formes accordées. Une hypothèse susceptible d'expliquer ce fait est que la tâche de l'écriture concerne la restitution par écrit d'un conte du chevalier Perceval, et que la plupart des phrases produites par les apprenants ont été construites autour d'un sujet de la troisième personne du singulier. Indiquons également que les erreurs de cette catégorie concernent notamment les verbes qui sont fréquents dans l'input des apprenants, tels que *pouvoir*, *vouloir*, *devoir*, *croire*, *savoir*, *revenir*, etc. Le problème se pose également aux verbes avec les formes conjuguées plus compliquées, tels que *convaincre*, *apercevoir*. Toutefois, nous n'avons trouvé que deux occurrences dans ce cas.

4.3.3.1.5. Conclusions

En observant les formes verbales homophones en /E/, nous constatons certaines tendances interlangagières spécifiques à ce groupe d'apprenants. Tout d'abord, il faut indiquer que les apprenants chinois possèdent une bonne maîtrise de cette homophonie verbale : le taux de réussite est de plus de 90% dès le stade initial, et le nombre d'erreurs diminue en fonction du niveau linguistique des apprenants. Rappelons que chez les enfants francophones, un scénario développemental se dessine nettement : les élèves

français, à partir de CE2⁵⁷, sélectionnent la forme en –é comme forme prototypique et ont une forte propension à marquer cette forme en genre et en nombre. En revanche, nous n’avons pas trouvé de forme prototypique dans la production des apprenants chinois. En outre, le souci d’accorder la forme verbale avec le sujet de la phrase n’est pas observé dans notre corpus. D’après Totereau et *al.* (2006), marque l’accord avec le sujet même quand il n’est pas attendu, c’est « avoir compris la solidarité syntagmatique qui existe, en français, entre le verbe et son sujet ».

Chez les apprenants chinois, les erreurs relevant de l’accord sujet-verbe sont peu nombreuses. L’hypothèse la plus probable susceptible d’expliquer ce fait est que le processus de l’application de conjugaisons verbales est loin d’être automatisé pour ce groupe d’apprenants. En suivant strictement une opération séquentielle pour réaliser les terminaisons verbales, les apprenants chinois auraient peu de chances à produire ce type d’erreur de sur-généralisation.

Pour les formes verbales restantes, les erreurs concernent essentiellement d’une part, les lettres finales muettes et d’autre part, l’accord sujet-verbe. Selon nos observations, le premier type d’erreur ne pourrait pas s’expliquer par l’intention d’établir le lien syntagmatique entre le verbe et son sujet. Il existe bien évidemment les graphies erronées, telles que * *la femme n’avait pas {sourit} _{souri} pendant longtemps.* (L2-01-001), pour lesquelles l’ajout de la lettre finale muette pourrait s’expliquer par l’expression de la solidarité syntagmatique entre le verbe et son sujet de la 3^e personne du singulier. Néanmoins, après avoir examiné toutes les occurrences regroupées dans cette catégorie, il nous semble plus pertinent d’interpréter ces erreurs par un effet d’analogie.

Tout d’abord, il faut indiquer que certaines graphies erronées dans cette catégorie ne pourraient pas s’expliquer par une sur-généralisation de l’accord entre le verbe et son sujet. Nous trouvons en effet les occurrences telles que : * *la fille a {ris} _{ri} pour lui.* (L2-02-012). Dans ce cas, l’ajout de la lettre finale –s ne résulte pas d’une intention de faire l’accord entre le verbe et le sujet, puisque la lettre finale –s renvoie d’une façon

⁵⁷ Chez les élèves plus jeunes, la forme prototypique est la forme en -er.

générale à un sujet de la 1^{ère} personne et qu'il s'agit d'un sujet de la 3PS dans cet exemple. D'après notre analyse, cette forme erronée provient probablement d'un effet d'analogie. Lors de la production écrite, le scripteur a pris directement la forme d'indicatif de la 1PS du verbe *rire*.

Quand le scripteur n'arrive pas à récupérer directement la forme verbale congruente lors de la production du texte, il pourrait avoir recours à une stratégie de l'analogie orthographique : soit il prend directement une forme verbale qu'il connaît bien, et c'est ce que nous avons montré dans l'exemple plus haut ; soit il construit une forme verbale à partir d'une autre forme qu'il connaît, et cela nous permet de comprendre les graphies erronées telles que * *il {obtin}_ {obtint} le respect du roi Arthur quand il revint dans [d] la cour.* (L3-013). L'omission de la lettre finale *-t* pourrait être contaminée par la forme du participe passé du verbe *obtenir*.

Deuxièmement, il n'est pas inintéressant de rappeler que les graphies erronées dans cette catégorie produites par les apprenants de trois niveaux linguistiques différents représentent un scénario développemental particulier. Pour les apprenants de L2, la majorité des erreurs (6 graphies erronées sur 7) concerne les formes verbales du passé composé. En analysant ces erreurs, nous constatons que les scripteurs ont confondu la forme du passé composé des verbes avec les formes de l'indicatif présent (3PS ou 1PS). Notons que ces dernières ont une fréquence importante pour les apprenants de ce niveau.

A partir du niveau L3, 7 graphies erronées sur 12 portent sur les formes du passé simple, et que ces sept erreurs pourraient s'expliquer par le suremploi du modèle des formes du passé composé : *il {voulu}_ {voulut} aller demander les armes au roi.* (L3-011). L'hypothèse possible pour 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, fréquentes dans l'input et assez bien maîtrisées par les scripteurs de ce niveau.

Si les erreurs relevant des formes verbales du passé composé réduisent significativement en L3, elles reviennent dans la production des apprenants de L4. 16 formes erronées sur 19 portent sur les formes du participe passé, et ces erreurs

concernent pour la plupart du temps de l'ajout de la lettre finale *-t*. Ce souci de marquer la troisième personne du singulier provient probablement des formes verbales du passé simple, qui deviennent plus fréquentes selon le niveau linguistique des apprenants, et qui sont omniprésentes dans le texte de source.

Si l'on observe les formes verbales homophones autres que celles en /E/, le deuxième type d'erreur relève d'un non-accord sujet-verbe. Par exemple, * *je {peut}_{peux} être le chevalier vermeil*. (L2-01-020). Ici, il s'agit pour la plupart du temps d'une confusion : les formes de la troisième personne du singulier se confondent avec celles de la première personne du singulier ou de la deuxième personne, ou inversement. Et cette confusion s'explique, nous semble-t-il, par une analyse insuffisance morphosyntaxique. Plus précisément, le coût de certaines activités graphiques est très élevé chez le scripteur et mobilise la plus grande part de l'attention. Ainsi, il n'arrive pas à analyser le contexte morphosyntaxique de la forme verbale à produire et omet de choisir une terminaison congruente.

En résumé, il nous semble que les formes verbales homophones sont loin d'être stables chez les apprenants chinois. Pour les formes homophones en /E/, les règles de conjugaison sont assez simples à maîtriser et en suivant une opération séquentielle, les apprenants ont une bonne performance. Néanmoins, les erreurs surgissent lorsque les apprenants ne disposent pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour gérer l'application de règles. Pour les formes verbales homophones restantes, les difficultés sont de la même nature. Lorsque les apprenants sont incapables de récupérer directement les formes verbales lors de la production écrite, ils écrivent une forme verbale à partir d'une autre qu'ils connaissent. Les erreurs relevant de la sur-généralisation présentent un profil développemental intéressant, illustrant le fait que les apprenants s'appuient souvent à une stratégie de l'analogie lors de la production des formes verbales. Quant aux erreurs concernant l'accord sujet/verbe, ce type d'erreur se produit lorsque les apprenants ne disposent pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour faire une analyse morphosyntaxique congruente. Notons que ce type d'erreur surgit même pour les verbes ayant une fréquence particulièrement importante dans l'input de l'apprenant, tels que *pouvoir*, *vouloir*.