

Le marquage du genre pour les déterminants

Le tableau ci-dessous montre les résultats de l'enquête sur le traitement de l'attribution ou l'accord du genre pour les déterminants définis, indéfinis, et possessifs, effectué respectivement par trois groupes d'étudiants⁴⁹.

Tableau 38. Taux de réussite de l'accord du genre pour les déterminants

(Légende : DD = déterminant défini ; DIn = déterminant indéfini ; DPo = déterminant possessif)

	DD	DIn	DPo	Total
Licence 2	398/415 = 95.90%	271/284 = 95.42%	154/159 = 96.85%	823/858 =95.92%
Licence 3	274/294 = 93.19%	144/155 = 92.90%	82/85 = 96.47%	500/534 =93.63%
Licence 4	399/432 = 92.36%	205/220 = 93.18%	143/146 = 97.94%	747/798 =93.60%
Total	1073/1143 = 93.87%	618/657 = 94.06%	379/390 = 97.17%	2070/2190 =94.52%

Si les données sont examinées d'une manière développementale, nous constatons que le marquage du genre dans les déterminants est précocement maîtrisé par les apprenants chinois, puisque pour la plupart du temps, les apprenants sont capables de choisir le genre congruent pour les déterminants. Déjà au stade initial, où les étudiants ont suivi une année d'études du français et représentent un niveau linguistique élémentaire, le pourcentage d'accord correct est 95.92%. Le résultat le plus frappant concerne les étudiants de la Licence 3 et de la Licence 4, dont le niveau de langue est plus avancé. Chez ces deux groupes d'apprenants, le pourcentage correct du marquage du genre diminue, d'une manière assez faible, jusqu'à respectivement 93.63% et 93.60%. Ainsi, il nous semble difficile de déterminer le profil développemental des

⁴⁹ Lors de l'inventaire, les formes élidées *l'*, ainsi que les formes contractées *au*, *du*, ont été exclues.

apprenants chinois, dont la performance concernant l'attribution ou l'accord du genre pour les déterminant est caractérisée par une acquisition précoce et une évolution très restreinte, même un recul. Cependant, il faut noter que pour le taux de réussite, il n'existe pas de différence statistiquement significative entre Licence 2 et Licence 3, ou entre Licence 2 et Licence 4. La diminution légère du pourcentage de réussite s'explique probablement par les constructions nominales plus compliquées et le choix lexical plus riche pour les noms faits par les apprenants ayant un niveau linguistique plus avancé. De ce fait, il nous semble pertinent de dire que le profil développemental reste très faible entre le niveau initial et le niveau assez avancé.

Si nous examinons l'acquisition de la morphologie du genre pour les trois catégories de déterminants, les résultats sont conformes à notre observation globale. Pour chaque catégorie de déterminants, les étudiants au stade initial démontrent déjà une bonne maîtrise concernant le marquage du genre. Cependant, une diminution légère est observée pour toutes les trois catégories de déterminants à partir de la Licence 3. Nous constatons ainsi que les apprenants commettent encore les erreurs concernant l'attribution ou l'accord du genre, et que le nombre de ces erreurs ne diminue pas significativement en fonction de la durée de l'apprentissage du français.

En ce qui concerne les variétés synchroniques, les déterminants indéfinis ne posent pas de difficulté particulière aux apprenants chinois, par rapport aux autres catégories de déterminants. Cela ne correspond pas aux résultats de Bartning (2000) et de Chini (1995). Les deux études travaillent respectivement sur l'acquisition de la morphologie du genre avec la production orale en français L2 et en italien L2. Les données de Bartning (2000) montrent que l'accord de déterminants indéfinis est le plus difficile à acquérir pour les apprenants suédois, notamment pour les apprenants de niveau avancé. Chini (1995) présente l'ordre d'acquisition suivant pour l'accord en genre en italien L2 : pronoms personnels > déterminants définis > déterminants indéfinis > adjectifs attributifs > adjectifs prédicatifs > participes passés. Cet ordre d'acquisition n'est pas observé dans notre corpus et pour les apprenants de trois niveaux différents, les déterminants indéfinis sont aussi bien accordés que les déterminants définis.

Il faut également noter que les déterminants possessifs, bien que d'une manière

légère, sont les mieux maîtrisés parmi les trois catégories de déterminants. Cela s'explique probablement par le fait que, dans notre corpus, les déterminants possessifs introduisent pour la plupart du temps les noms tels que *fil*s, *mère*, *père*, *frère*, dont le genre est sémantiquement motivé. Cette caractéristique des noms plaide vraisemblablement en faveur de l'accord de leur déterminant. Ce résultat est conforme à ceux de Bartning (2000). En analysant le marquage du genre utilisé par les apprenants suédois (en français L2) de deux niveaux différents (apprenants avancés et pré-avancés), le chercheur constate que les déterminants possessifs sont mieux maîtrisés que les déterminants définis et indéfinis (97% VS 93% / 83% pour les apprenants avancés ; 80% VS 74% / 72% pour les apprenants pré-avancés).

Le phénomène de généralisation des formes masculines existe dans notre corpus, bien qu'avec les proportions légèrement différentes pour les trois catégories de déterminants. Notons que 51 sur 70 déterminants définis avec une marque du genre incorrecte sont les formes masculines (72.85%), et que 30 sur 39 déterminants indéfinis qui ne s'accordent pas correctement avec le nom sont les formes masculines (76.92%). Quant aux déterminants possessifs, cette proportion est tombée à 63.63%. La figure 18 permet de visualiser les performances des apprenants de niveaux différents. Nous constatons que, pour les apprenants de trois niveaux, la forme *le* est la forme par défaut utilisée dans le contexte qui demande un déterminant défini. Toutefois, la forme masculine du déterminant indéfini n'est pas sur-généralisée qu'à partir de la Licence 3. Autrement dit, les apprenants de la Licence 2 n'ont pas encore commencé à utiliser la stratégie de sur-généralisation du genre masculin pour les déterminants indéfinis.

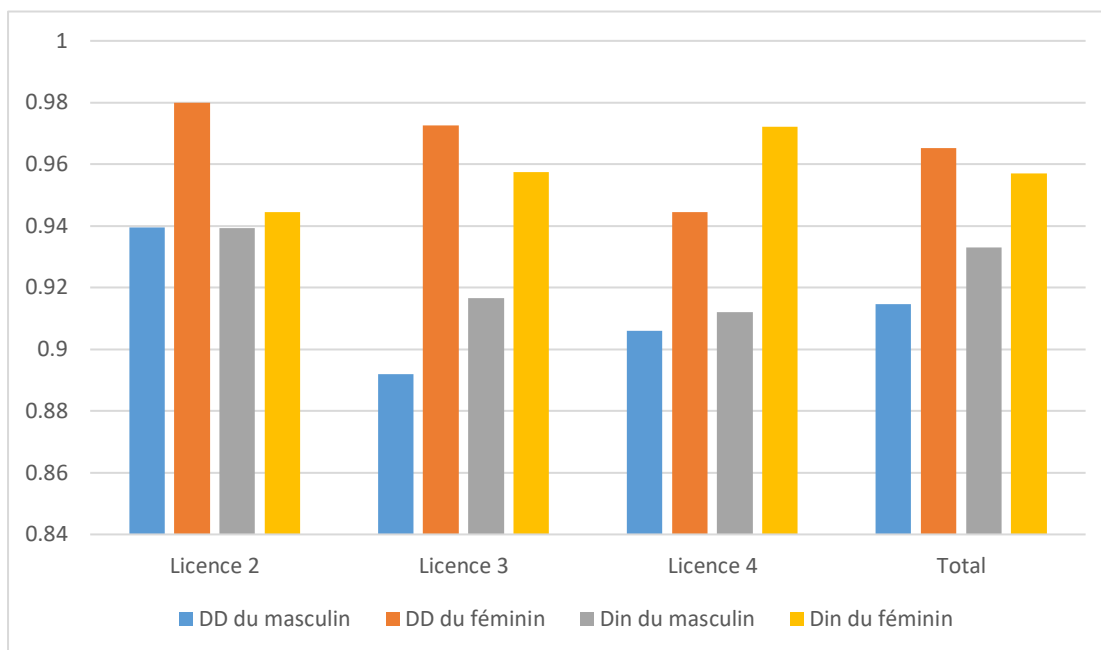


Fig. 18 : Réalisation de la morphologie du genre selon les différents types de déterminant

4.2.3.4.2. Le marquage du genre pour les adjectifs

Cette partie porte sur l'acquisition de l'accord adjectival dans les quatre positions de l'adjectif français : postposition (*il portait une armure vermeille*) ; antéposition (*il avait posé la coupe sur une grosse pierre*) ; position prédicative (*ma douleur est grande*) ; apposition (*triste et désespérée, sa mère n'a pas eu...*).

Tout d'abord, si l'on examine les données d'une manière synchronique, pour chaque groupe, les différences de taux de réussite entre les positions attributives et les positions prédicatives ne sont pas statistiquement significatives. Cette observation est contraire aux résultats de Bartning (2000), selon lesquels l'accord adjectival en position attributive se développe et est maîtrisé plus tard que celui en position prédicative. Notons que les adjectifs en apposition sont beaucoup moins fréquents dans la production des apprenants. Bien que l'échantillon soit très petit, les résultats du tableau 39 démontrent que l'accord adjectival en apposition est acquis plus tard que l'accord des autres positions. Plus précisément, pour les apprenants de la Licence 2 et de la Licence 3, l'accord adjectival en appositions pose plus de difficultés que celui des autres positions.

Tableau 39. Taux de réussite de l'accord du genre pour les adjectifs

(Légende : *Postposé = adjectif postposé ; antéposé = adjectif antéposé ; prédicatif = adjectif
prédicatif*)

	Postposé	Antéposé	Prédicatif	Apposition	Total
Licence 2	136/138 = 98.55%	163/164 = 99.39%	116/116 = 100%	10/11 =90.91%	425/429 =99.06%
Licence 3	77/80 = 96.25%	105/110 = 95.45%	73/74 = 98.64%	11/13 =84.61%	266/277 =96.02%
Licence 4	104/108 = 96.29%	114/119 = 95.79%	85/92 = 92.39%	11/11 =100%	314/330 =95.15%
Total	317/326 = 97.23%	382/393 = 97.2%	274/282 = 97.16%	32/35 =91.42%	1005/1036 =97%

Les données montrent également qu'il existe peu de développement sur l'axe diachronique. Nous constatons que le taux de réussite diminue du niveau initial au niveau avancé, en ce qui concerne l'accord adjectival en position attributive et prédicative. Les adjectifs en apposition constituent une exception si l'on examine le taux de réussite de leur accord de la Licence 2 à la Licence 4. Toutefois, le profil développemental n'est pas mis en évidence, et le taux de réussite de l'accord adjectival baisse en fonction du niveau, bien que d'une façon non significative.

4.2.3.5. Variation intra-individuelle : ontogénèse des erreurs de genre

Selon les chercheurs Dewaele et Véronique (2001), les modificateurs portant les marques du genre incorrectes peuvent donner lieu à deux interprétations complètement différentes. Tout d'abord, la tête nominale pourrait être assignée au genre erroné, et les modificateurs sont par conséquent accordés erronément. Une autre possibilité concerne les erreurs d'accord de genre. Plus précisément, la tête nominale est assignée au genre correct, mais cette information du genre n'est pas fournie aux modificateurs. Ainsi est produite une erreur d'accord.

A partir de ces deux principes, nous discuterons dans cette partie des facteurs divers en jeu dans l'attribution et l'accord du genre observés dans notre corpus. Les données qualitatives et quantitatives seront présentées afin d'illustrer les interprétations psycholinguistiques pour comprendre les erreurs de genre portées. Dewaele et Véronique (2001) supposent que les erreurs de genre pourraient résulter d'une variété de causes venant de différents stades du processus de production langagière. Notons que les scénarios suivants offrent les hypothèses pour comprendre ce qui se passe dans le processus de la production langagière et les éléments entraînant les erreurs de genre spécifiques. Cependant ils sont très spéculatifs, et il existe toujours d'autres explications possibles.

4.2.3.5.1. Erreurs concernant l'attribution du genre

Dans cette catégorie, la tête nominale, comme nous avons discuté auparavant, est assignée au genre incorrect et ses modificateurs portent ainsi les marques du genre erronées. Nous constatons que, dans de nombreux cas, les apprenants semblent avoir ignoré les indices du genre : soit ces indices sont présentés dans les terminaisons morpho-phonologiques, soit ils sont motivés par les informations sémantiques, notamment le sexe biologique de noms. Les deux scripteurs ci-dessous nous offrent les illustrations frappantes de ces deux cas. Tout d'abord, dans l'exemple (68a), le mot *chevalerie* est un nom féminin, comme la plupart des noms avec la terminaison *-ie*⁵⁰. Deuxièmement, contrairement à la plupart des noms dont le genre relève de l'arbitraire du signe, le genre d'un certain nombre de noms est sémantiquement motivé. Autrement dit, on peut déduire le genre de ces noms à partir de leur sens. Il s'agit particulièrement des êtres vivants que différencie le sexe. C'est le cas du nom *mère*, dont le genre est mal prédit par le scripteur dans l'exemple (68b).

- (68) a. * Sa mère ne l'avait jamais dit {le}_ {la} chevalerie. (L3-020)
b. * {Son}_ {Sa} mère s'est inquiétée de son départ. (L2-02-011)

⁵⁰ Le suffixe *-ie* sert à former des noms désignant un état, une qualité ou une condition.

L'utilisation constante de la marque du genre erronée, comme les déterminants attachés au nom *cour* dans l'exemple (69), produites par le même scripteur :

- (69) a. * Avant qu'il allait {au}_ {à_la} cour du roi Arthur, il n'avait [pas] entendu parler aucune chose à propose de la chevalerie. (L3-003)
- b. * Il décida de suivre des chevaliers [d] {au}_ {à_la} cour du roi pour lui demander des {amées}_ {armes}. (L3-003)
- c. * Dans {le}_ {la} cour du roi, il y eut des chevaliers, Perceval dit {son}_ {sa} {démandation}_ {demande} au roi. (L3-003)

Dans l'exemple (70), les scripteurs, en ignorant le genre des noms, ont omis de choisir le genre congruent pour les déterminant et les adjectifs qualificatifs :

- (70) a. * Et il a rencontré un homme qui porte {un}_ {une} arme très {fort}_ {forte}. (L1-01-001)
- b. * il est revenu à la cour de roi avec {une}_ {un} {grande}_ {grand} succès. (L1-01-014)

L'information diacritique incorrecte du genre est stockée à l'entrée des noms concernés entraîne l'activation et la sélection du nœud de genre erroné. La règle de l'accord a été appliquée, ce qu'on voit notamment dans l'exemple, mais portait les informations incorrectes du genre. Ainsi, il est pertinent de penser que les erreurs dans l'exemple (70) concernent le problème de l'attribution du genre, mais pas celui de l'accord du genre.

Notons que les erreurs concernant l'attribution du genre pourraient être également de nature temporaire. Dans l'exemple (71), trois occurrences du nom *coupe* ont été trouvées dans le texte produit par le même scripteur. Le scripteur a utilisé les déterminants du genre féminin dans les premiers énoncés, et choisi un déterminant du genre masculin pour le nom *coupe* dans le dernier énoncé. Ici il est pertinent de penser

que le choix du genre masculin est dû à une erreur momentanée, ou un lapsus, et que ce nom est encodé comme un féminin dans le lexique mental du scripteur.

- (71) a. * Il réclama de //combattre_avec_Vermeil_et// ramener la coupe pour le roi. (L4-026)
- b. * Perceval lui dit qu'il avait envie de demander une coupe d'or du roi et devenir le chevalier. (L4-026)
- c. * Perceval tua Vermeil et [rap] rattrapa {le}_{la} coupe [d] en or. (L4-026)

Cette catégorie d'erreur est la plus importante, avec 119 occurrences, qui représentent 77.8% du nombre total d'erreurs de genre trouvées dans notre corpus.

4.2.3.5.2. Erreurs concernant l'accord en genre

Dans certains cas, les formes erronées produites par les scripteurs donnent lieu à une interprétation en faveur d'erreurs d'accord de genre. La tête nominale ne déclenche pas un accord soit avec des déterminants ou des adjectifs dans le groupe nominal, soit avec des adjectifs dans le groupe verbal.

Dans l'exemple (72), l'adjectif *mécontent* ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le nom *connaissance* qu'il qualifie.

- (72) * Après les connaissances {mécontent}_{mécontentes}, Perceval rencontra quelques challenges. (L3-021)

Nous avons identifié 12 occurrences de ce type d'erreur (7.8% au total).

Certaines erreurs portées par les adjectifs résultent, nous semble-t-il, d'une connaissance insuffisante des formes orthographiques d'adjectifs.

- (73) * Il portait une armure vermeil neuve. (L2-02-003)

Notons que dans cet exemple, tous les modificateurs du nom *armure* portait la

marque congruente du genre, sauf l'adjectif qualificatif *vermeil*. Cela s'explique probablement par le fait que l'adjectif *vermeil* était un mot nouveau pour le scripteur durant la production écrite, et qu'il ne connaissait pas la forme graphique du genre féminin.

Dans l'exemple (74), le scripteur a bien prédit le genre du nom *roi* et choisi par conséquent le genre congruent pour l'article défini. Mais il a omis de choisir la marque du genre appropriée pour l'adjectif *surpris*, sur lequel le genre du sujet rejaillit aussi par le verbe prädicatif *être*. Selon nous, l'existence du mot *surprise*, comme nom, pourrait probablement amoindrir la vigilance du scripteur sur l'accord du genre.

(74) * Le roi était {surprise}_{surpris} que cette fille n'avait ~pas~ {rit}_{ri} avant. (L1-01-017)

6 occurrences ont été identifiées dans cette sous-catégorie (4% au total).

Selon les chercheurs Dewaele et Véronique (2001), le scripteur pourrait également commettre les erreurs d'accord en raison d'une désactivation prématurée du nœud de genre. Dans ce scénario, les chercheurs supposent que l'information correcte concernant le genre est bien attachée au lemme. Et le nœud de genre est activé et sélectionné lors de la production langagière, mais cette information n'est pas fournie systématiquement à tous les modificateurs durant le processus. Cela pourrait s'expliquer par une désactivation du nœud de genre avant que tous les modificateurs n'aient été « servis ».

Cette hypothèse pourrait être utilisée pour expliquer l'exemple (75), où les déterminants et les adjectifs ne gardent pas la même marque du genre avec leur tête nominale féminine :

- (75) a. * Il portait {un}_{une} armure vermeille toute neuve. (L2-02-013)
b. * Il a rendu compte d' {un}_{une} fille assise à la table. (L4-025)

La forme du féminin des adjectifs *vermeil* et *neuf* dans l'exemple (75a) ou *assis*

dans (75b) montre que les deux scripteurs étaient conscients du genre des deux noms concernés et qu'ils ont réussi à choisir le genre congruent pour les adjectifs. Cependant, ils ont omis de choisir le genre approprié pour les déterminants au début du groupe nominal, ou ils ont désactivé le nœud de genre prématurément.

Cette sous-catégorie contient 7 occurrences, représentant 4.5% du nombre total d'erreurs.

Une autre sous-catégorie des erreurs d'accord de genre concerne *Apparent Gender Errors*. Pour comprendre les erreurs de cette sous-catégorie, il faudrait revenir au processus où le message préverbal est produit. Le message préverbal active le lemme nominal et ses informations diacritiques, y compris celle du genre, qui permet au locuteur de choisir un déterminant congruent. Cependant, ce lemme nominal ne peut pas être récupéré et le locuteur doit ainsi activer un autre lemme pour le remplacer. Si le genre du deuxième lemme est différent de celui du premier, deux déterminants de genre différents pourraient précéder le nom, qui créait donc l'impression d'une erreur d'accord de genre. Dewaele et Véronique (2001) ont trouvé plusieurs occurrences de ce type dans leur corpus oral. Par exemple, *Euh il y a une, un centre médical à Bruxelles et euh ce centre donnait...* Selon les chercheurs, cette forme erronée pourrait s'expliquer par une tentative avortée de récupérer un autre nom féminin, tels que *clinique* ou *maison de santé*.

Bien que cette hypothèse soit utilisée par Dewarle et Véronique pour expliquer les erreurs trouvées dans le corpus oral, elle pourrait nous renseigner sur certains facteurs en jeu dans l'exemple suivant :

Le transfert venant d'homophones pourrait encore compliquer le choix du genre pour les apprenants chinois de français.

(76) a. * Finalement Perceval a quitté le cours de roi. (L2-02-014)

b. * Perceval est arrivé dans dans le cours de roi Arthur. (L2-02-014)

Lors du processus de la production, le message préverbal demandait un nom indiquant le lieu résidant par le roi, cependant le scripteur n'a pas été capable de

récupérer le lexème *cour*, et il a activé son homophone *cours* pour le remplacer. Ainsi, ce type d'erreur ne peut pas être traité comme erreur purement de genre.

(77) * Il est allé {au}_ {à_la} cour du roi Arthur. (L2-01-006)

Dans notre corpus, nous constatons que de nombreuses erreurs concernent la prédiction du genre du nom *cour*. Cela pourrait s'expliquer par une mauvaise attribution du genre. Mais ici, une deuxième explication est possible. C'est que le processus de l'accord en genre pourrait être compliqué par l'existence de son homophone *cours*. Le fait que l'un est féminin et l'autre masculin perturbe probablement le choix du scripteur.

En suivant cette idée, nous pouvons fournir une deuxième explication pour comprendre les erreurs de genre concernant le nom *coupe* :

(78) * Perceval a [suivr] suivi {le}_ {la} troupe et il a obtenu {un}_ {une} coupe en or dans sa main droite. (L2-02-013)

Le nom *coupe* entraîne de nombreuses erreurs d'accord de genre dans notre corpus, comme ce qu'a fait le scripteur dans l'exemple (78). Il a choisi le déterminant masculin alors que le nom *coupe* exige un déterminant féminin. Selon nous, ce mauvais choix du déterminant pourrait provenir d'un effet d'analogie, ou de transfert. La coupe d'or, objet lié au monde des chevaliers, pourrait être inconnu pour les étudiants chinois. Il est probable qu'en essayant de récupérer ce mot inconnu lors de la production du texte, ils ont fait référence aux mots comme *coup*, ou *couple*, qui sont plus fréquents dans leur première année des études du français, et qui ont une forme phonétique et graphique semblable que celle de *coupe*, et que par analogie, ils ont donné un déterminant masculin au nom *coupe*.

Il existe également les cas où le lemme cherché par le scripteur est déjà activé, avec ou sans l'information du genre correcte, mais le scripteur n'est pas capable de récupérer ce lexème cible, ou ne peut récupérer que partiellement ce lexème. Ainsi le locuteur peut s'appuyer sur ses ressources linguistiques préalables et créer une

invention lexicale. Dans l'exemple suivant, nous voyons que le nom *lever* n'est que partiellement récupéré par le scripteur. La forme produite par le scripteur a la tige du lexème cible combinée avec un suffixe non-cible, influencé probablement par un autre nom *levée*.

(79) * Il marchait {jusqu_QUOTE_à_la}_ {jusqu_QUOTE_au} {levé}_ {lever} du soleil à la mer.

7 occurrences ont été identifiées dans cette sous-catégorie, ce qui représente 4.5% du nombre total d'erreurs de genre.

4.2.3.6. Discussion

4.2.3.6.1. Taux de réussite et limites de constituants

Pour expliquer l'acquisition de l'accord en genre de L2, une perspective théorique importante est la théorie de processabilité (la TP) de Pienemann (1988), qui met en lumière quelles formes langagières en L2 sont processables à quels niveaux de développement langagier. Le développement grammatical (morphologique et syntaxique) est régi par des contraintes psycholinguistiques, organisées dans une hiérarchie, et basées sur la processabilité de structures grammaticales. Ainsi, l'apprenant L2 ne peut restructurer que les connaissances morphologiques et syntaxiques qui lui sont processables à son niveau actuel. Notons que chaque niveau de cette hiérarchie acquisitionnelle constitue une condition préalable pour entrer dans le niveau suivant (Lindström, 2013).

Bartning (2000) nous indique qu'un concept clé de ce système développemental est l'échange d'informations grammaticales aux différents niveaux structurels et développemental. Selon ce modèle développemental, l'apprenant identifie et acquiert tout d'abord les mots de la langue cible au niveau initial. Le niveau suivant consiste à classer et catégoriser les lexèmes selon leurs informations, tels que la définitude, le nombre, le cas, etc. C'est le niveau de la morphologie lexicale. Le niveau suivant

permet à l'apprenant d'échanger les informations grammaticales entre les éléments se situant dans un même syntagme, par exemple, entre la tête nominale et ses modificateurs tel que déterminants, adjectifs, dans un syntagme nominal. Lorsque l'apprenant est capable de traiter les informations morphosyntaxiques, il pourrait entrer au niveau suivant, qui implique l'échange d'informations grammaticales entre deux syntagmes différents. Enfin serait établie la relation hiérarchique entre les propositions principales et subordonnées, et l'échange d'informations entre les propositions de niveaux différents serait possible à ce stade acquisitionnel.

Tableau 40. Théorie de la processabilité de Piennemann appliquée à l'acquisition de l'accord adjectival en français (cité par Bartning 2001)

Stade	Procédure de processabilité	Échange d'informations	Marquage d'accord	Exemple
5	Procédure de proposition subordonnée	Propositions principale et subordonnée	Accord entre propositions principale et subordonnée	La maison qui est verte
4	Procédure inter-syntagmatique	Phrase simple	Accord d'adjectifs attributs	La maison est verte
3	Procédure intra-syntagmatique	Syntagme	Accord de déterminants et d'adjectifs épithètes	La/une maison verte
2	Procédure de catégorie	Catégorie	Attribution du genre et du nombre	Vert, -e ; Maison, -s
1	Mot			Vert maison

Ainsi, selon ce modèle développemental, l'accord adjectival situant dans un groupe nominal serait acquis avant celui qui se trouve dans une position prédicative (*la pomme sucrée* VS *la pomme est sucrée*). Notons que la théorie de Piennemann concerne

l'émergence de la première apparition d'un phénomène grammaticale, alors que nos données représentent notamment les stades de développement ultérieurs. Comme nous nous intéressons également au traitement d'un phénomène grammatical chez l'apprenant après l'émergence de la première occurrence, il nous semble intéressant d'étendre la théorie de Pienemann aux stades de développement ultérieurs et d'examiner une structure donnée à la lumière du modèle hiérarchique. Sachant que cette théorie concerne également un ordre hiérarchique des procédures d'automatisation. Comme Dewaele et Véronique (2001) l'indiquent, les structures maîtrisées plus tôt par l'apprenant devrait être automatisées plus facilement.

Les données du présent travail montrent que, pour chaque groupe d'apprenants, les différences de taux de réussite entre les positions attributives et les positions prédicatives ne sont pas statistiquement significatives. Cela implique que, en ce qui concerne l'accord adjectival, la question de savoir si l'information grammaticale a besoin de traverser les frontières posées par les différents constituants n'est plus pertinente dans l'interlangue de ces apprenants. Autrement dit, l'échange d'informations grammaticales entre les constituants différents ne pose plus le problème aux apprenants. L'étude de Dewaele et Véronique (2001) montre les résultats similaires en examinant le traitement de l'accord adjectival en français chez un groupe d'apprenants néerlandais au niveau avancé.

Cependant, les adjectifs en appositions représentent un profil développemental différent. Les résultats montrent que l'accord adjectival en apposition pose plus de difficultés que celui des autres positions aux apprenants de la Licence 2 et de la Licence 3. Bien que l'échantillon soit très petit, cela nous indique que l'accord adjectival en apposition est acquis et automatisé plus tard que l'accord des autres positions, qui est conforme au modèle hiérarchique de Pienemann.

Cependant, lorsque nous étendons la théorie de Pienemann à la maîtrise et l'automatisation de l'accord adjectival, c'est la forme féminine qui obtient le taux de réussite le plus bas. Les données montrent que plus de 80% des erreurs s'expliquent par l'omission de la marque du genre féminin. Les apprenants ont évidemment du mal à produire et automatiser l'inflexion de la forme féminine. Comme Bartning (2001)

l'indique, cette difficulté avec la forme morphologique semble être plus prévisible et systématique qu'avec l'échange d'informations grammaticales à travers les frontières posées par de différents constituants.

4.2.3.6.2. Taux de réussite et nature du modificateur

Dans la partie précédente, nous avons examiné respectivement les données de l'accord des déterminants et de l'accord adjectival. Notons qu'une différence significative est constatée si l'on compare les deux types de modificateurs. C'est-à-dire le marquage du genre pour les déterminants pose plus de problèmes que celui pour les adjectifs. Si dans notre corpus les adjectifs présentent un taux de réussite plus élevé que les déterminants en ce qui concerne l'accord en genre, cette observation est contraire aux résultats de Dewaele & Véronique (2001) et de Bartning (2000).

A partir d'une analyse de l'interlangue française des locuteurs néerlandais, Dewaele et Véronique (2001) constatent que le taux de réussite pour l'accord en genre des déterminants était plus élevé que celui des adjectifs. Cette observation est partiellement confirmée dans l'étude de Bartning (2000). Chez les apprenants avancés, le taux de réussite pour les déterminants est plus élevé que pour les adjectifs (Det =90% VS Adj =81%), alors que c'est l'inverse chez les apprenants pré-avancés (Det =74% VS Adj =80%). Bartning suggère que « This is probably due to the random use of the gender distinction on the determiner at earlier stages » (2000 : 235). Toutefois, il n'en est pas de même pour les apprenants de notre corpus.

Tableau 41. Accord en genre pour les déterminants et les adjectifs

	Licence 2	Licence 3	Licence 4	Total
Déterminant	823/858 =95.92%	500/534 =93.63%	747/798 =93.60%	2070/2190 =94.52%
Adjectif	425/429 =99.06%	266/277 =96.02%	314/330 =95.15%	1005/1036 =97%

Les apprenants chinois des trois niveaux ont commis plus d'erreurs d'accord de

genre sur les déterminants que sur les adjectifs. Bien que l'accord en genre reste toujours problématique pour les déterminants, il nous semble indispensable d'indiquer que, le taux de réussite atteint 95.92% au stade initial. Pour les apprenants ayant un an d'apprentissage de français, ils démontrent une bonne maîtrise de l'accord en genre. Ainsi, l'hypothèse proposée par Bartning (2000), selon nous, ne permet pas à expliquer les performances des apprenants chinois. Comme ce que nous avons énoncé auparavant, Bartning (2000) suggère que le taux de réussite plus bas des déterminants par rapport aux adjectifs observés chez les apprenants pré-avancés résulte d'une utilisation aléatoire de l'opposition du genre pour les déterminants aux stades initiaux, et que ce phénomène disparaît chez les apprenants avancés, qui ont eu une meilleure performance pour les déterminants que pour les adjectifs. Il n'en est pas de même avec les apprenants chinois. Ils ont une bonne maîtrise de l'accord en genre des déterminants, cependant le taux de réussite n'augmentait pas avec l'avancement scolaire. Et les déterminants leur posent toujours plus de problèmes que les adjectifs.

Ces résultats sont également contraires aux observations tirées des études de l'acquisition L1. A partir d'une tâche de complètement réalisée à l'oral, Roulet et Jacobowicz (2006) montrent que les enfants français de 4 et de 6 ans commentaient plus d'erreurs d'accord de genre sur les adjectifs que sur les déterminants. Cela fait écho à la recherche de Tucker et al. (1977), qui indiquent également dans leur travail l'importance des déterminants pour la caractérisation du genre. Autrement dit, pour les apprenants L1, le genre de noms est principalement acquis par leur déterminant. En analysant le traitement de l'accord en genre chez les apprenants d'espagnol L2, Grüter et ses collègues (2011) proposent une théorie différente pour comprendre comment les apprenants acquièrent l'accord en genre d'une langue étrangère.

Les chercheurs suggèrent que cette difficulté liée à l'accord en genre des déterminants s'explique probablement par la représentation lexicale des noms. Pour les langues qui demandent le marquage du genre, tous les noms d'un genre grammatical donné sont liés à un nœud de genre spécifiant leur genre grammatical (Schriefers & Jescheniak, 1999 : 577). Autrement dit, les informations du genre sont stockées, comme caractéristique intrinsèque, à l'entrée de chaque nom au lexique mental. Pour les noms

du français, les indices phonologiques et sémantiques ne sont pas suffisants pour établir leur appartenance du genre. Ainsi, afin de détecter le genre de noms, les apprenants doivent avoir recours au lien de cooccurrence entre noms et leurs modificateurs marqués par le genre, notamment entre noms et leur déterminant. Le calcul de ce lien de cooccurrence et des probabilités de transition se révèle être un mécanisme essentiel dans l'apprentissage langagier chez de jeunes enfants (Saffran et *al.*, 1996). Étant donné que les probabilités de transition entre déterminants et noms (en arrière) sont généralement élevées (Pelucchi, Hay & Saffran, 2009), il n'est pas surprenant que les jeunes enfants traitent parfois le groupe déterminant-nom comme un bloc non-segmentable (Carroll, 1989). Selon Grüter et ses collègues (2011), ce type d'erreur concernant la non-segmentation illustre l'association étroite entre noms et déterminants dans le lexique mental L1. Les chercheurs indiquent également que l'association étroite entre déterminants ayant une marque du genre et noms est susceptible d'être lexicalement spécifique. Il semble pertinent de supposer que, avec l'enrichissement du vocabulaire, une association entre noms et indices du genre plus abstraits serait établie. Étant donné les fortes associations initiales entre noms et déterminants, les associations entre noms et leur nœud de genre, apparaissant dans le lexique mental L1 plus mature, pourraient être aussi fortes.

Quant aux apprenants L2, selon les chercheurs, calculer les informations distributives n'est pas le seul ou le moyen le plus efficace pour apprendre les noms et établir leur catégorie du genre. Les apprenants L2 au-delà de la petite enfance ont accès à beaucoup d'informations métalinguistiques de l'input pour identifier et apprendre les noms. Ainsi, il est peu probable que les apprenants L2 s'appuient, autant que les apprenants L2, sur la cooccurrence des éléments, tels que noms et déterminants, pour établir la catégorie du genre de noms. Ainsi, il est pertinent de penser que les associations fortes entre noms et déterminants émergées dans le lexique mental L1 ne se développeraient pas autant chez les apprenants L2. Les résultats tirés de notre corpus montrent que les apprenants chinois ont atteint une bonne maîtrise de l'accord en genre dès le niveau de Licence 2. Cela plaide en faveur de l'établissement de la catégorie du genre dans la représentation lexicale de noms chez ces apprenants. Toutefois, les

associations entre les noms et les informations de leur catégorie du genre ne seraient pas aussi fortes dans le lexique mental L2 que dans celui de L1. Ainsi persistent les erreurs de ce type tout au long de la scolarité.

4.2.3.6.3. Sur-généralisation et effets de L1

Selon les données de notre corpus, la sur-généralisation du genre masculin est assez fréquente dans l'interlangue des apprenants. Comme nous l'avons indiqué auparavant, la forme *le* est la forme par défaut utilisée dans le contexte qui demande un déterminant défini, alors que la forme masculine du déterminant indéfini n'est pas sur-généralisée qu'à partir de la Licence 3. Cette observation qui implique le choix de la forme masculine au lieu de la forme féminine confirme les résultats de Bartning (2000), qui a constaté la sur-généralisation du genre masculin pour les déterminants définis et les adjectifs chez les apprenants au niveau avancé. Cependant, il n'en va pas de même pour les apprenants au niveau pré-avancé. Bartning suggère que les apprenants pré-avancés n'ont pas encore commencé à utiliser la stratégie de sur-généralisation du genre masculin, et elle soutient que la forme du masculin est acquise avec celle du féminin.

A partir de l'observation de l'interlangue du français produit par les locuteurs anglais, Carroll (1989 : 573) présente une théorie intéressante pour expliquer la sur-généralisation du genre masculin, ainsi que la difficulté à maîtriser l'accord de genre. Selon elle, il existe un transfert dans l'acquisition de système du genre français par les apprenants anglophones. Les francophones apprennent des déterminants comme une partie de noms, et l'association forte entre déterminant et nom leur permet de retrouver facilement les caractéristiques morphosyntaxiques de noms connus. Et il n'en va pas de même pour les apprenants anglophones. Ils transfèrent la catégorie de noms de leur langue maternelle, qui ne dispose pas de la caractéristique inhérente du genre, à l'acquisition de noms français. Ainsi lors de l'apprentissage du français, les anglophones apprennent des déterminants comme unité indépendante, et utilisent d'autres informations linguistiques pour identifier le genre de nouveaux mots. Carroll (1989 : 581) indique également que les apprenants pourraient développer un système de genre raisonnablement correct, mais qu'ils n'acquièrent jamais la compétence des

locuteurs natifs. Lorsque les apprenants allophones ne sont plus capables de retrouver le genre de noms, ils pourraient recourir à la stratégie de sur-généralisation, bien qu'il existe des risques. D'une manière générale, la forme du masculin est également la forme non-marquée en français. Selon Wise (1997), la forme du masculin peut être utilisée comme un générique, pour inclure le genre du féminin. Il s'agit d'une forme polysémique qui fonctionne à la fois au niveau lexical et grammatical.

4.2.3.7. Conclusion

L'objectif de ce travail est de décrire l'utilisation de la morphologie écrite du genre chez les apprenants chinois du français L2. A partir de l'analyse synchronique et diachronique des données, un certain nombre de tendances intéressantes ont pu être dégagées. Après un an d'études du français, les apprenants chinois démontrent une maîtrise précoce de la morphologie écrite du genre. Le taux de réussite est de plus de 90% pour les déterminants et les adjectifs. Cela nous montre que les connaissances sur les marques du genre sont bien maîtrisées par les apprenants et ces derniers sont en mesure de les mettre en œuvre dans une production écrite pour la plupart du temps. 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 pour les syntagmes nominaux et verbaux, et puis de gérer l'application des règles de l'accord du genre.

Néanmoins, les erreurs persistent et le taux de réussite ne diminue pas significativement en fonction de niveau linguistique. Quant aux graphies erronées commises par les apprenants, elles sont hétérogènes et les explications sont multiples. L'erreur peut résulter d'une mauvaise attribution du genre : la tête nominale est

assignée au genre incorrect et ses modificateurs portent ainsi les marques du genre erronées. Rappelons que l'attribution du genre congruent à la tête nominale pose une difficulté majeure aux apprenants chinois et que les erreurs de ce type représentent 77.8% du nombre total d'erreurs trouvées dans le corpus. Les graphies erronées produites par les apprenants peuvent également s'expliquer par un mauvais accord de genre : la tête nominale ne déclenche pas un accord soit avec des déterminants ou des adjectifs dans le groupe nominal, soit avec des adjectifs dans le groupe verbal. Ce type d'erreur est beaucoup moins important dans notre corpus, représentant un peu plus de 20% du nombre total d'erreurs de genre. Un autre élément à remarquer dans notre corpus concerne le fait que le marquage du genre pour les déterminants pose plus de problèmes que celui pour les adjectifs.

Grüter et ses collègues (2011) proposent une théorie différente pour comprendre comment les apprenants acquièrent la morphologie du genre d'une langue étrangère. D'après leur étude, les associations entre les noms et les informations de leur catégorie du genre ne seraient pas aussi fortes dans le lexique mental en L2 que dans celui de la L1. Les apprenants chinois se trouvent ainsi confrontés à la difficulté d'attribuer le genre congruent à la tête nominale et de sélectionner le déterminant approprié. Cette hypothèse liée aux manières d'intégrer des informations morphologiques dans la représentation lexicale des apprenants allophones explique, nous semble-il, le nombre important des erreurs relevant de l'attribution du genre dans notre corpus, ainsi que la difficulté posée par les déterminants.

A la lumière de ces résultats, il apparaît souhaitable de formuler de nouvelles propositions didactiques pour un enseignement plus efficace de la morphologie du genre. Au lieu de mettre tout l'accent de l'enseignement sur l'automatisation de l'accord du genre, il faut également aider les apprenants à intégrer plus efficacement les informations morphologiques de mots dans leur représentation lexicale. Pour les apprenants chinois du français L2, une association étroite entre noms et déterminants tant au niveau de l'oral que de l'écrit pourrait faciliter leur réalisation de la morphologie écrite du genre.

4.3. Orthographe et morphologie : le problème des verbes

La maîtrise de la morphologie joue un rôle important pour la compréhension et pour la production écrite du français, dont le système est riche de flexions et caractérisé par un décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit (Jaffré, 1998). Au sein de la zone de la morphologie écrite, les formes verbales relèvent de la classe morphosyntaxique la plus variable. Ainsi leur réalisation écrite demande-t-elle aux scripteurs « le plus lourd travail d'apprentissage et l'effort de contrôle le plus grand » (Brissaud & Sandon, 1999).

En français, l'apprentissage de la morphologie verbale écrite est un parcours semé d'embûches. Si le problème est posé pour des apprenants natifs, il ne peut que l'être de manière encore plus ardue pour les apprenants du français L2. Le traitement de la morphologie verbale constitue par conséquent un objet d'étude fructueux tant en L1 qu'en L2.

Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord les caractéristiques essentielles de la morphologie verbale du français, ainsi que les études principales sur l'acquisition de la morphologie verbale en français L2. Dans la deuxième partie, nous examinerons la réalisation de la morphologie verbale, en classant les graphies erronées sous deux ensembles : les erreurs issues de la morphologie verbale sans altérer la valeur phonique et les formes erronées altérant la valeur phonique de verbes.

4.3.1. La morphologie verbale du français

« Catégorie grammaticale complexe qui incorpore plusieurs marques de flexion (temps, mode, personne, nombre, genre) » (Escoubas-Benveniste & Di Domenico, 2017), le verbe constitue un aspect fondamental dans l'acquisition du français, L1 et L2. A l'écrit, la zone du verbe relève de la classe morphosyntaxique la plus variable.

Selon Catach (1995), la morphologie verbale est particulièrement concernée par la zone des morphogrammes au sein du plurisystème de l'orthographe française. Situés après le noyau central des phonogrammes, les morphogrammes sont directement

chargés de la représentation d'unités significatives (Jaffré, 2003) et répondent, tout particulièrement pour le verbe, aux besoins de la facilité de lecture, ainsi que de la clarté de lecture-écriture. Les morphogrammes signalent « les contenus grammaticaux des paradigmes fermés de désinences » (Escoubas-Benveniste & Di Domenico, 2017). Notons que cette « sémiographie » possède l'image graphique multiple. Par exemple, il existe plusieurs morphogrammes différents pour marquer la personne au singulier et ils varient en fonction des groupes de verbes : *-e, -es, -e* pour les verbes en *-er* ; *-s, -s, -t* ou *-s, -s, ø* ou encore *-x, -x, -t* pour les deux autres groupes de verbes. Les marques du pluriel sont systématiques et régulières dans le secteur de la morphologie verbale écrite : *-ons, -ez, -nt*. L'essentiel de la distinction graphique (les marques du singulier et de la 3PP) relève dans cette zone d'une morphologie sans correspondance phonique (Sandon & Brissaud, 1999).

Ce décalage entre la morphologie de l'écrit et celle de l'oral constitue un autre défi pour l'apprentissage de la morphologie verbale écrite. Ågren explique cette morphologie silencieuse de manière suivante (2005 : 30) :

« D'un point de vue morphologique, les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode diffèrent entre l'oral et l'écrit. De façon générale, le code écrit peut être caractérisé par la redondance des marques grammaticales (les petits enfants jouent). Par contre, l'oral se caractérise par l'économie morphologique et utilise moins de marques grammaticales que l'écrit. [...] Le français écrit se caractérise par rapport au français oral entre autres par une morphologie silencieuse qui touche les homophones verbaux et les accords en nombre et en genre. Ces caractéristiques de l'écrit sont considérées par de nombreux chercheurs comme des zones orthographiques fragiles, difficilement maîtrisées par les apprenants du français L1 et même les adultes » (Ågren, 2005 : 30).

En bref, tous les sons de mots français possèdent une image graphique à l'écrit ; en revanche, certaines graphies ne se prononcent jamais et d'autres graphies peuvent se

prononcer ou non en fonction de leur statut grammatical et des contextes⁵¹. Les morphogrammes flexionnels muets introduisent un autre problème de la morphologie verbale, homophonie.

L'homophonie systématique du français touche particulièrement la zone du verbe. Pouradier Duteil (1997) remarque que :

« Contrairement à une idée très répandue, le système verbal du français est complexe certes, mais très régulier. Pendant de longues générations on s'est contenté de décrire le verbe du seul point de vue de la graphie [...]. Cela revenait à décrire la langue sans tenir compte de son organisation phonique. » (Pouradier Duteil, 1997 : 7)

Elle signale que, dans le secteur de la morphologie verbale, la 1PP et la 2PP sont marquées à l'oral par respectivement les voyelles [ɔ̃] (-*ons*) et [e] (-*ez*) et que ces voyelles se retrouvent à tous les temps du verbe, sauf à celui du passé simple. En revanche, les autres personnes ne sont pas marquées à l'oral⁵².

Selon Bassano et *al.* (2001 : 32), « l'homophonie constitue au départ pour l'enfant un facteur de facilitation : une forme verbale sera d'autant plus facile à percevoir, repérer et reproduire qu'elle se trouve répétée de façon identique dans l'input ». Nouveau (2017) indique également que l'homophonie devrait faciliter considérablement l'apprentissage des conjugaisons en français L2. Néanmoins, l'hétérographie des formes fléchies homophones représentent une difficulté majeure à l'écrit pour les apprenants du français (Voir par exemple Jaffré, 2003 ; Brissaud et *al.*, 2006). En outre, la difficulté de transcrire les formes verbales homophones s'accroît pour la flexion du participe passé, dont la transcription demande « l'analyse de phénomènes morphologiques discontinus et plus ou moins distants, la connaissance des

⁵¹ L'instabilité phonique des morphogrammes se traduit par l'apparition intermittente de nouveaux sons consonantiques, par exemple, -s [z] : *penses-y* (Escoubas-Benveniste & Di Domenico, 2017).

⁵² L'accord de la 3PP est marqué par le changement du radical.

règles d'accord, la mise en œuvre des procédures visuographiques d'auto-contrôle (*il(s)...-é(s) ; elle(s)...-é(e)(s)*) » (Escoubas-Benveniste & Di Domenico, 2017).

Après avoir décrit les caractéristiques essentielles de la morphologie verbale écrite du français, nous présenterons dans la partie suivante les recherches principales sur l'acquisition de la morphologie verbale en L2.

4.3.2. L'acquisition de la morphologie verbale en L2

Dans le domaine du français L2, la question de l'acquisition de la morphologie verbale intéresse aussi bien les chercheurs que les praticiens de l'enseignement de langue. Cet intérêt est motivé d'une part par le fait que le verbe est le noyau de la phrase et pose ainsi l'un des fondements nécessaires à l'acquisition du français, d'autre part parce que son appropriation présente des poches de résistance même à un niveau avancé. Michot (2015) explique le rôle majeur de la morphologie verbale dans l'acquisition L2 de manière suivante :

« L'appropriation de la morphologie verbale est de loin le domaine le plus étudié en acquisition de la morphosyntaxe en L2, ce qui s'explique par le rôle central que le verbe joue dans le processus de grammaticalisation de l'interlangue des apprenants, aussi bien sur le plan morphologique que syntaxique » (Michot, 2015 : 24).

Dans ce domaine, deux séries de travaux nous semblent particulièrement intéressants pour comprendre l'acquisition de la morphologie verbale en français L2 : la première est dominée par une discussion sur la finitude verbale ; la seconde porte principalement sur la construction du profil développemental d'apprenants au cours de leur acquisition de la morphologie verbale.

4.3.2.1. La finitude verbale

Dans ce travail, la finitude verbale concerne particulièrement la présence ou l'absence de toute « une série de marques morphologiques permettant de situer la forme verbale dans le temps et dans l'espace » (Michot, 2013). Véronique (2009) explique également cette notion :

« Un verbe fléchi ou conjugué est dit disposer d'une finitude (finiteness) morphologique. Est finie toute forme verbale conjuguée qui permet un contraste de temps, de mode etc. à l'aide de sa désinence, les autres formes verbales (participiales ou infinitives) sont dites non finies » (Véronique, 2009 : 369).

La finitude verbale fait l'objet de travaux importants en acquisition (voir par exemple : Klein & Perdue, 1997 ; Bartning & Schlyter, 2004). Cet intérêt est motivé par son rôle important pour la construction phrastique des énoncés des apprenants. Selon Perdue et ses collègues (2002), c'est autour du verbe fléchi que s'organisent d'autres éléments grammaticaux tels que la négation, les adverbes, ainsi que les pronoms. De plus, l'appréhension de la finitude permet aux apprenants d'apprendre le système de marquer le temps, l'aspect et le mode (TAM). La finitude verbale constitue ainsi un aspect fondamental dans le développement de l'interlangue des apprenants L2.

Klein et Perdue (1997) étudient l'interlangue des apprenants adultes L2 se situant à un stade initial et ils remarquent un phénomène, qu'ils appellent « la variété de base » (the basic variety) dans la production morphologique verbale de ce groupe d'apprenants :

« There is no inflection in the basic variety, hence no marking of case, number, gender, tense, aspect, agreement by morphology. Thus, lexical items typically occur in one invariant form. It corresponds to the stem, the infinitive or the nominative in the target language [...] » (Klein & Perdue

1997 : 322).

Donc le défi de l'acquisition de la morphologie verbale n'est pas seulement de connaître les différentes formes flexionnelles d'un paradigme morphologique, mais surtout de réussir la combinaison entre forme morphologique et contexte morphosyntaxique (Thomas, 2017). Selon Prévost et White (2000), l'acquisition de la morphologie en L1 est toujours réussie :

« Once morphosyntactic and semantic features have been mapped to a particular form, that association is permanent, preventing non-finite forms from surfacing in finite positions, as well as agreement mismatches. (...) In other words, once the more fully specified forms are acquired, they replace underspecified forms, which can no longer surface. Hence, one sees a developmental progression in L1 acquisition » (Prévost & White, 2000).

Néanmoins, cela n'est que partiellement vrai pour l'acquisition en L2. Prévost et White (1999, 2000) ont mené un travail sur deux apprenants adultes de français et deux apprenants d'allemand, en étudiant leurs productions orales spontanées. Les données montrent que les formes non-finies alternent avec les formes finies tout au long de la période de l'observation en français L2 et en allemand L2 et que la surutilisation des formes non-finies ne disparaissent jamais. L'absence du progrès dans le domaine de l'acquisition de la morphologie flexionnelle est également observée dans les études longitudinales. En étudiant le développement langagier d'un locuteur chinois de l'anglais L2 sur une période de 8.5 ans, Lardiere (1998) montre que dans l'état final de la grammaire anglaise, la production morphologique (en ce qui concerne l'accord et le temps) reste toujours variable et ne correspond pas toujours à la norme.

Bien que cette difficulté des apprenants L2 liée à la morphologie verbale soit largement reconnue, il n'y pas de consensus sur la nature de cette absence de flexion verbale. De manière générale, il existe deux approches différentes pour expliquer l'utilisation variable de la morphologie flexionnelle par des apprenants L2. La première

suppose que de telles difficultés se situent au niveau de la représentation lexicale ou la compétence de l'apprenant L2, tandis que la deuxième approche attribue ces difficultés à un certain manque au niveau du traitement ou du contrôle.

Selon the competence deficit approach (CDA), les erreurs morphologiques commises par les apprenants L2 sont le signe d'une acquisition incomplète des connaissances morphologiques (Jiang, 2004). Les apprenants peuvent connaître les règles sur les morphèmes flexionnels, mais comme Hale (1988) l'évoque, cette compréhension consciente et intellectuelle ne fait pas partie de leur compétence linguistique intégrée. En suivant cette approche, the Impaired Representation Hypothesis (IRH) suppose que l'absence de la flexion verbale s'explique par l'absence des catégories fonctionnelles de la part de l'apprenant. Plus précisément, la distinction entre les différentes catégories (noms, verbes, pronoms, etc.) n'est pas encore maîtrisée par les apprenants L2 (voir, par exemple, Meisel, 1997 ; Eubank, 1993, 1994 ; Beck, 1998).

The performance deficiency approach (PDA) s'y oppose, en revanche, en considérant les erreurs morphologiques en L2 comme les difficultés d'accéder, de récupérer ou de contrôler les connaissances morphologiques qui ont déjà été internalisées chez les apprenants. S'inscrivant dans le même courant, Prévost et White (2000) expliquent l'absence de flexion verbale en L2 par la théorie de Missing Surface Inflection (MSI) : les apprenants d'une L2 sont conscients des catégories flexionnelles et les marques d'accord et ils peuvent, en revanche, éprouver de la difficulté à réaliser la morphologie superficielle. Si l'apprenant produit une forme d'infinitif dans un contexte pour la forme du présent, il s'agit d'une erreur de substitution. Cet infinitif correspond à une forme par défaut et présente les caractéristiques des formes verbales finies.

Selon Jiang (2004), la différence entre la CDA et la PDA réside dans le fait que la première approche suppose que les apprenants L2 font plus qu'ils ne savent vraiment à l'aide de connaissances explicites et qu'en revanche, selon la seconde approche, les apprenants L2 savent plus qu'ils ne font, en raison de leur contrôle limité sur l'interlangue, qui est en train de développer. La différence entre les deux approches peut

être clairement démontrée par deux manières d'interpréter la performance du même sujet (P), décrit pour la première fois par Krashen et Pon (1975). Le sujet P, locuteur natif de chinois, a vécu aux États-Unis pendant plus de 10 ans et a très bien réussi à l'université. Cependant, elle a souvent commis les erreurs relevant des morphèmes flexionnels dans la production orale spontanée. Une fois que ces erreurs lui étaient présentées, elle disposait des connaissances linguistiques pour les corriger. En outre, elle était bonne scriptrice et ne faisait presque pas d'erreur à l'écrit. Selon Krashen (1981), le sujet P est capable d'utiliser les connaissances apprises pour surveiller et modifier la production et ses erreurs dans la production orale suggèrent que les morphèmes flexionnels n'ont pas encore été acquis. Sarwood Smith (1986) s'y oppose en proposant que le sujet P corrige par sa compétence acquise en L2 et ses erreurs dans la production orale implique un problème de contrôle.

4.3.2.2. Les itinéraires acquisitionnels

La deuxième série de travaux concerne la construction d'un modèle de l'acquisition morphologique. L'une des études significatives dans ce domaine est celle de Bartning et Schlyter (2004), qui présente un modèle de l'acquisition du français par les adultes suédois. Dans ce modèle, les chercheuses tracent l'échelle du développement d'un certain nombre de traits caractéristiques : la morphologie verbale, la négation, les pronoms objets, le genre ainsi que la subordination. En ce qui concerne la morphologie verbale, les chercheuses étudient d'abord une opposition fondamentale chez les apprenants suédois, « celles des formes finies courtes (*étudie*) » d'une part et « les formes non-finies (*étudier/étudié*) » d'autre part (Bartning et Schlyter, 2004). A partir de deux corpus oraux, les chercheuses peuvent observer un développement net : les apprenants emploient des formes invariables dans différents contextes, formes finies courtes (type *parle*) ou formes non-finies (type *parler* ou *parlé*) ; dans une deuxième étape, les apprenants peuvent faire une distinction de telle sorte que les formes finies courtes sont employées dans les contexte finis et les formes non-finies dans les contextes non finis ; lors d'une troisième étape, les formes verbales sont utilisées en

accord avec la langue cible et l'apprenant a atteint un niveau assez avancé, presque à la perfection (Bartning & Schlyter, 2004).

Néanmoins, la notion de « forme finie courte » nous semble ambiguë, définie par les deux chercheuses comme des verbes conjugués de l'indicatif présent au singulier (Bartning & Schlyter, 2004). La distinction entre formes finies courtes et formes non-finies est claire pour des verbes tels que *courir* ou *parler* (*court* vs *courir/couru* ; *parle* vs *parler/parlé*), tandis qu'elle l'est moins pour des verbes tels que *finir* ou *dire* (*finit* vs *finir/fini* ; *dit* vs *dire/dit*). En outre, Bartning et Schlyter ne font pas la distinction entre les différents types de verbes. Les verbes se distinguent l'un de l'autre en fonction du nombre de leurs bases orales⁵³. Ainsi la conjugaison de verbes tels que *parler*, ayant une base orale, ne pose pas le même problème aux apprenants L2 que celle de verbes tels que *prendre*, ayant 4 formes orales.

En deuxième lieu, les chercheuses étudient dans quelle mesure les apprenants marquent le pluriel dans l'accord sujet-verbe (*nous parlons, ils sont, ils prennent*). Les chercheuses constatent que l'acquisition de l'accord sujet-verbe de tous les verbes confondus concerne « un processus long et lent » (Bartning et Schlyter, 2004). Le scénario développemental pour l'accord sujet-verbe proposé par les deux chercheuses est le suivant (Bartning et Schlyter, 2004) :

1. L'opposition au singulier est bien maîtrisée pour les copules et auxiliaires (*je suis/il est ; j'ai/il a*) ;
2. L'accord de la 1PP *nous V-ons* est productif⁵⁴ ;
3. L'accord de la 3PP *ils V-ont* (*ils sont/ont/vont/ont*) est productif ;
4. L'accord de la 3PP des verbes lexicaux irréguliers (*ils prennent*) est productif ;
5. L'accord de la 3PP des verbes lexicaux irréguliers est correct.

⁵³ Cela implique les différentes formes que peuvent revêtir le radical d'un verbe (Nouveau, 2017).

⁵⁴ Dans cette étude, les chercheuses définissent que l'accord est productif lorsqu'au moins 75% des contextes sont marqués.

En ce qui concerne l'écrit, Ågren (2005) souhaite vérifier si le profil développemental parcouru par les apprenants suédois en français L2 à l'écrit est le même que celui proposé par Bartning et Schlyter (2004). En mettant l'accent sur l'accord en nombre du français écrit, la chercheuse décrit le développement morphologique observé dans un corpus écrit. Selon elle, il existe un profil développemental net entre les apprenants à un stade initial et ceux à un stade avancé⁵⁵. 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 montre 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).

A partir de ces travaux, on constate un intérêt particulier des linguistes et des didacticiens pour l'acquisition des formes verbales et son développement : Housen, Kemps et Pierrard (2006, 2009) appliquent l'échelle proposée par Bartning et Schlyter (2004) pour savoir si elle correspond à la description des apprenants dans des contextes instructionnels différents ; en s'intéressant particulièrement aux apprenants avancés finnophones, Paloheimo (2014) examine l'acquisition de la morphologie verbale à partir d'un corpus écrit ; afin d'affiner l'itinéraire acquisitionnel proposé par Bartning et Schlyter (2004), Michot (2014) aborde une étude sur l'acquisition de l'accord sujet-verbe en examinant les différents types de verbes produits ; un numéro thématique très récent de dimension internationale (Bulletin Vals-Asla, 2017) porte spécifiquement sur l'acquisition et la production des formes verbales à l'oral et leur emploi en contexte.

Bien que l'acquisition de la morphologie verbale en français L2 constitue un objet d'étude fructueux dans différents pays, elle n'a pas encore été examinée de manière systématique chez les apprenants chinois en français L2. Les études sur la morphologie verbale que nous avons mentionnées ci-dessus ont été menées auprès des apprenants scandinaves ou germaniques du français L2, dont la langue maternelle présente de

⁵⁵ Le nombre des erreurs diminue significativement en fonction du niveau linguistiques des apprenants suédois, du stade 1 au stade 4 (Ågren, 2005 : 128).