



LUND UNIVERSITY

À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit

Ågren, Malin

2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. [French Studies]. Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

ÉTUDES ROMANES DE LUND 84

Malin Ågren

**À LA RECHERCHE DE
LA MORPHOLOGIE
SILENCIEUSE**

**SUR LE DÉVELOPPEMENT DU PLURIEL
EN FRANÇAIS L2 ÉCRIT**



LUNDS
UNIVERSITET

Språk- och Litteraturentum
Franska

ÅGREN, MALIN, À la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit (In search of the silent morphology. On the development of the plural in written L2 French), Études romanes de Lund 84, Lund 2008. 315 pages. Written in French. Monograph.

This dissertation deals with the morphological development in written L2 French by Swedish learners. The thesis presents a detailed analysis of number marking and agreement in NPs and VPs, focusing mainly on the production of the morphemes *-s* (in NP) and the third person plural *-nt* (in VP). These agreements are particularly interesting in French where number morphology is often silent in the oral language and thus potentially difficult to produce in writing.

The aim of the thesis is to describe the developmental sequence of number morphology in written L2 French, from an initial to a lower advanced level, and to discuss underlying factors that influence the morphological development in this domain. The results are interpreted through two different theoretical models: Pienemann's Processability Theory (1998) and Goldschneider's and DeKeyser's multiple factors approach (2001).

The empirical part of the thesis is based on the CEFLE corpus (*Corpus Écrit de Français Langue Étrangère*) which includes approximately 400 texts written in L2 French by instructed Swedish learners and by a French control group. A cross-sectional and a longitudinal study of this material are presented.

The cross-sectional study of four groups of learners (N=105) and the French controls (N=30) demonstrates a clear and gradual development in the L2 production of number morphology. The following sequence is observed: 1) plural marking on nouns/pronouns and quantifiers, 2) determiner-noun agreement, 3) subject-verb agreement, and, last of all, 4) noun-adjective agreement.

It is argued that the lack of phonological saliency has a minor influence on the acquisition of plural morphology in written L2 French in the instructional setting as compared to L1 acquisition. It is also shown that the semantically motivated plural markers are used initially and that the high morphological regularity in the plural, and possibly transfer, has an impact on the acquisition process at initial levels. A multiple factors approach, as proposed by Goldschneider and DeKeyser, is necessary to understand the very late noun-adjective agreement in written L2 French.

The longitudinal study of fifteen individual learners, framed within the Processability Theory, shows a similar developmental pattern to that of the cross-sectional study. In general terms, the morphological development observed in the data can be accounted for by Pienemann's processing hierarchy. However, the analysis calls for the notion of *intra-stage sequencing* in order to explain the differences within developmental stages, especially at the phrasal level (NP). Other factors than processing constraints, such as morphological regularity, syntactic status and frequency seem important to understand the details of the observed development.

In conclusion, the learners show a gradual and rather early morphological development of plural marking in written L2 French. The two theoretical approaches meet different problems when applied to the written French L2 data. This observation raises the question of a possible synthesis of the two models discussed in this thesis.

Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201
SE-221 00 LUND, Suède

© Malin Ågren

ISSN 0347-0822
ISBN 979-91-628-7629-6

Imprimé en Suède
Media-Tryck
Lund 2008

À la mémoire de Matthias

TABLE DES MATIÈRES

ABRÉVIATIONS	10
REMERCIEMENTS.....	11
1. INTRODUCTION.....	13
1.1 INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	13
1.2 LE NOMBRE EN FRANÇAIS L2 ÉCRIT – UN PREMIER REGARD.....	15
1.3 BUT DE L'ÉTUDE.....	18
1.4 PLAN DE L'ÉTUDE.....	21
PRÉLIMINAIRES	
2. ACQUISITION DE LA MORPHOSYNTAXE EN L2.....	25
2.1 PERSPECTIVE HISTORIQUE SUR L'INTERLANGUE.....	25
2.2 ITINÉRAIRES D'ACQUISITION EN L2	28
2.2.1 <i>L'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux</i>	28
2.2.2 <i>Différences entre oral et écrit ?</i>	32
2.3 STADES DE DÉVELOPPEMENT ET PROFILS D'APPRENANTS.....	33
2.3.1 <i>Stades de développement en français L2</i>	36
2.3.2 <i>Direkt Profil en français L2</i>	41
2.4 RÉSUMÉ DU CHAPITRE.....	42
3. LANGUE ÉCRITE EN ACQUISITION D'UNE L2	45
3.1 LA LANGUE ORALE ET LA LANGUE ÉCRITE	45
3.2 QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DU SCRIPTEUR EN L2	48
3.3 QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DU FRANÇAIS ÉCRIT.....	49
3.3.1 <i>Le français comme orthographe alphabétique</i>	50
3.3.2 <i>La relation phonème – graphème en français</i>	51
3.3.3 <i>La morphologie silencieuse et son traitement en temps réel</i>	53
3.4 RÉSUMÉ DU CHAPITRE.....	55
4. LE NOMBRE.....	57
4.1 DÉFINITIONS SÉMANTIQUE ET SYNTAXIQUE	57
4.2 LE NOMBRE EN FRANÇAIS	60
4.2.1 <i>Le nombre à l'oral et à l'écrit</i>	61
4.3 LE NOMBRE EN SUÉDOIS ET EN ANGLAIS	68
4.4 L'ACQUISITION DE L'ACCORD EN NOMBRE EN FRANÇAIS L1	70
4.4.1 <i>L'acquisition du nombre en français L1 à l'oral</i>	71

4.4.2 <i>L'acquisition du nombre en français L1 à l'écrit</i>	72
4.5 L'ACQUISITION DE L' ACCORD EN NOMBRE EN FRANÇAIS L2	75
4.5.1 <i>L'acquisition du nombre en français L2 à l'oral</i>	76
4.5.2 <i>L'acquisition du nombre en français L2 à l'écrit</i>	78
4.6 RÉSUMÉ DU CHAPITRE.....	79
5. CORPUS CEFLE DE LUND	81
5.1 LE CORPUS CEFLE DE LUND	81
5.1.1 <i>Les apprenants de français L2</i>	82
5.1.2 <i>Le groupe contrôle</i>	84
5.1.3 <i>Les tâches</i>	85
5.2 LE SOUS-CORPUS TRANSVERSAL.....	87
5.2.1 <i>Les groupes d'apprenants et les critères linguistiques</i>	87
5.2.2 <i>La tâche</i>	91
5.3 LE SOUS-CORPUS LONGITUDINAL	93
5.3.1 <i>Les apprenants de l'étude longitudinale</i>	93
5.3.2 <i>Les tâches de l'étude longitudinale</i>	95
 ÉTUDE TRANSVERSALE	
6. PRÉCISIONS THÉORIQUES	101
6.1 INTRODUCTION	101
6.2 L' APPROCHE DE GOLDSCHNEIDER ET DEKEYSER (2001)	102
6.3 FACTEURS AVEC UN IMPACT SUR LE DÉVELOPPEMENT MORPHOLOGIQUE EN L2	105
6.3.1 <i>La saillance perceptuelle</i>	105
6.3.2 <i>La complexité sémantique</i>	106
6.3.3 <i>La régularité morphophonologique</i>	107
6.3.4 <i>Les catégories syntaxiques</i>	108
6.3.5 <i>La fréquence</i>	110
6.3.6 <i>Le transfert</i>	112
6.4 RETOUR SUR LES MORPHÈMES DU NOMBRE EN FRANÇAIS ÉCRIT	114
6.4.1 <i>La saillance perceptuelle en français écrit (audibilité du pluriel)</i>	115
6.4.2 <i>Marquage/accord sémantiquement motivé en français écrit</i>	117
6.4.3 <i>La régularité morphologique en français écrit</i>	118
6.4.4 <i>Les catégories syntaxiques en français écrit</i>	121
6.4.5 <i>La fréquence des morphèmes en français écrit</i>	122
6.4.6 <i>Transfert du suédois L1</i>	127
6.4.7 <i>Transfert de l'anglais L2</i>	127
6.5 RÉSUMÉ ET PRÉDICTIONS POUR L'ÉTUDE TRANSVERSALE	129

7. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	133
7.1 LE CRITÈRE DE NIVEAU D'EXACTITUDE.....	133
7.2 LA PROCÉDURE STATISTIQUE.....	135
7.3 LES STRUCTURES ANALYSÉES.....	136
8. ANALYSE TRANSVERSALE	141
8.1 LE NOMBRE NOMINAL ET PRONOMINAL	141
8.1.1 <i>Le marquage du pluriel nominal – vue d'ensemble.....</i>	<i>142</i>
8.1.2 <i>Le morphème –s du pluriel nominal</i>	<i>143</i>
8.1.3 <i>Le morphème –x du pluriel nominal</i>	<i>146</i>
8.1.4 <i>Le nombre pronominal.....</i>	<i>151</i>
8.1.5 <i>Conclusion et discussion : le nombre nominal et pronominal.....</i>	<i>153</i>
8.2 LE DÉTERMINANT ET LE NOMBRE	156
8.2.1 <i>Le déterminant au pluriel : vue d'ensemble.....</i>	<i>157</i>
8.2.2 <i>Les quantifieurs.....</i>	<i>158</i>
8.2.3 <i>Les articles défini, indéfini et possessif.....</i>	<i>158</i>
8.2.4 <i>Retour sur le rôle du déterminant pour le marquage en nombre</i>	<i>161</i>
8.2.5 <i>Conclusion et discussion : le déterminant et le nombre</i>	<i>161</i>
8.3 LE NOMBRE ADJECTIVAL.....	163
8.3.1 <i>L'accord en nombre de l'adjectif : vue d'ensemble.....</i>	<i>164</i>
8.3.2 <i>Évolution de l'accord adjectival selon le placement de l'adjectif.....</i>	<i>165</i>
8.3.3 <i>Conclusion et discussion : le nombre adjectival.....</i>	<i>167</i>
8.4 LE NOMBRE VERBAL.....	170
8.4.1 <i>Le verbe dans un contexte au pluriel : vue d'ensemble</i>	<i>172</i>
8.4.2 <i>L'accord en nombre des groupes de verbes différents</i>	<i>174</i>
8.4.3 <i>Conclusion et discussion : le nombre verbal</i>	<i>180</i>
8.5 RÉSUMÉ ET DISCUSSION DE L'ÉTUDE TRANSVERSALE	183
8.5.1 <i>Le pluriel en français L2 écrit : vue d'ensemble</i>	<i>183</i>
8.5.2 <i>Le français écrit L1 versus le français écrit L2</i>	<i>187</i>
8.5.3 <i>L'écrit par rapport à l'oral en français L2.....</i>	<i>188</i>
8.5.4 <i>Retour sur les facteurs morphologiques en français L2 écrit.....</i>	<i>191</i>
8.5.5 <i>Vers l'étude longitudinale.....</i>	<i>196</i>

ÉTUDE LONGITUDINALE

9. PRÉCISIONS THÉORIQUES	199
9.1 INTRODUCTION	199
9.2 LA THÉORIE DE LA PROCESSABILITÉ (PIENEMANN, 1998).....	200
9.2.1 <i>Quelques notions fondamentales pour la TP.....</i>	<i>201</i>

9.2.2	<i>La hiérarchie de traitement de la TP</i>	206
9.2.3	<i>La hiérarchie de traitement et l'acquisition du nombre</i>	208
9.2.4	<i>La hiérarchie de traitement à l'oral et à l'écrit</i>	210
9.2.5	<i>La hiérarchie de traitement et les études sur le français L2</i>	213
9.2.6	<i>Les prédiction pour l'étude longitudinale</i>	219
9.3	RÉSUMÉ DU CHAPITRE.....	220
10.	CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	223
10.1	LE CRITÈRE D'ÉMERGENCE	223
10.2	LA MÉTHODE DE L'ANALYSE LONGITUDINALE.....	225
11.	ANALYSE LONGITUDINALE	229
11.1	AMIE, ANDERS ET ANDREA.....	230
11.1.1	<i>Accord lexical (niveau 2 de la TP)</i>	230
11.1.2	<i>Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)</i>	230
11.1.3	<i>Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)</i>	233
11.1.4	<i>Résumé</i>	236
11.2	BILLY, BARBARA, BROR ET BIBBI.....	237
11.2.1	<i>Accord lexical (niveau 2 de la TP)</i>	237
11.2.2	<i>Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)</i>	238
11.2.3	<i>Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)</i>	240
11.2.4	<i>Résumé</i>	244
11.3	CONNLY, CÆSAR, CAROLINA ET CECILIA.....	246
11.3.1	<i>Accord lexical (niveau 2 de la TP)</i>	246
11.3.2	<i>Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)</i>	247
11.3.3	<i>Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)</i>	248
11.3.4	<i>Résumé</i>	252
11.4	DÉBORAH, DAGMAR, DANIELLA ET DAISY	254
11.4.1	<i>Accord lexical (niveau 2 de la TP)</i>	254
11.4.2	<i>Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)</i>	254
11.4.3	<i>Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)</i>	255
11.4.5	<i>Résumé</i>	261
11.5	RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE LONGITUDINALE	261
12.	BILAN ET PERSPECTIVES	271
12.1	BUT PRINCIPAL ET POINT DE DÉPART	271
12.2	RÉSULTATS DE L'ÉTUDE TRANSVERSALE.....	273
12.3	RÉSULTATS DE L'ÉTUDE LONGITUDINALE	282

12.4 PERSPECTIVES	288
12.4.1 <i>Perspectives théoriques</i>	289
12.4.2 <i>Perspectives empiriques</i>	291
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	293
ANNEXES	305

Abréviations

A(dj):	Adjectif
Aux:	Verbe auxiliaire (<i>ils <u>ont</u> parlé, ils <u>sont</u> partis</i>)
Cond:	Conditionnel
D(ét):	Déterminant
Fut:	Futur
GDK:	Goldschneider et DeKeyser (2001)
GGT:	Grammaire Générative Transformationnelle (<i>cf. Universal Grammar</i>)
Imp:	Imparfait
LFG:	Grammaire Lexicale Fonctionnelle (<i>cf. Lexical Functional Grammar</i>)
L1:	Langue première/maternelle, apprise dès la naissance
L2:	Langue seconde/étrangère, apprise après la L1
N:	Nom
Nrég:	Nom régulier (qui prend un <i>-s</i> au pluriel)
Nirr:	Nom irrégulier (qui prend un <i>-x</i> au pluriel)
PC:	Passé Composé
PL:	Pluriel
P(ro):	Pronom personnel (<i>je, tu, il, nous, vous, ils, elles...</i>)
Q(uant):	Quantifieur
Quant.lex:	Quantifieur lexical (<i>plusieurs, beaucoup de...</i>)
Quant.num:	Quantifieur numéral (<i>deux, trois, quatre...</i>)
SG:	Singulier
SN:	Syntagme Nominal
SV:	Syntagme Verbal
TP:	Théorie de la Processabilité (Pienemann, 1998)
V:	Verbe
Vrég:	Verbe régulier (<i>parler, chanter, écouter...</i>)
Virr:	Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)
Valt:	Verbe avec alternance de base verbale à la 3pl (<i>vouloir, finir, prendre...</i>)
1sg:	Première personne du singulier (<i>je</i>)
2sg:	Deuxième personne du singulier (<i>tu</i>)
3sg:	Troisième personne du singulier (<i>il/elle</i>)
1pl:	Première personne du pluriel (<i>nous</i>)
2pl:	Deuxième personne du pluriel (<i>vous</i>)
3pl:	Troisième personne du pluriel (<i>ils/elles</i>)

Remerciements

Je tiens vivement à remercier mes directeurs de thèse, Suzanne Schlyter et Jonas Granfeldt, qui ont encouragé ce projet doctoral dès son début et qui m'ont aidée à mener à terme cette thèse. Grâce à leurs profondes connaissances en linguistique et en acquisition des langues et grâce à leur grand enthousiasme et leur liberté d'esprit, ils ont toujours su m'inspirer dans mon travail. Surtout, je les remercie de m'avoir accordé une grande liberté dans le développement de mes idées et de m'avoir si bien guidée aux moments où j'en avais le plus besoin. À titre plus personnel, je remercie Jonas d'avoir su maintenir l'équilibre entre son rôle important de directeur de thèse d'un côté, et celui d'ami estimé et chaleureux de l'autre.

J'adresse également un merci collectif aux participants du séminaire de linguistique de l'ancien *Institut d'Études Romanes* ainsi qu'aux participants du séminaire de l'acquisition des langues au *Centre de langues et de littérature*. Nos discussions dynamiques sur l'acquisition des langues et vos commentaires encourageants sur mon texte ont été indispensables pour la progression de mes recherches. J'aimerais avant tout mentionner mes collègues Mari Bacquin, Petra Bernardini, Nina Bengtsson, Cecilia Gunnarsson, Susan Sayehli et Anita Thomas. J'adresse un merci tout particulier à Anita qui est devenue à la fois une très bonne amie et une véritable compagne de recherche. Merci pour toutes les discussions sur la linguistique, sur le français et sur la vie!

Je remercie également Pierre Largy, *Université de Toulouse Le Mirail*, pour les discussions que nous avons eues, à mi-chemin, sur divers aspects de mon projet, et pour l'invitation au colloque international « *Acquisition et mise en oeuvre de la morphologie flexionnelle* », à Toulouse, au cours duquel j'ai pu présenter mes premiers résultats.

Un certain nombre de personnes ont joué un rôle crucial en ce qui concerne la base empirique de cette thèse. D'abord, je remercie mon amie Maria Granfeldt, pour avoir su transformer mes idées en images dans *Le voyage en Italie*, et pour avoir tant contribué à la réussite du recueil des données. Ensuite, je voudrais saisir l'occasion de remercier les élèves de français de Lund et de Malmö, ainsi que les lycéens français de Nevers et de Paris, qui ont eu la patience et le courage (et parfois même le plaisir!) de m'écrire des textes en français. Sans leur participation, ce travail n'aurait jamais vu le jour. J'adresse aussi ma profonde gratitude à leurs professeurs: Hélène Costantini-Kjellberg,

Katarina Friström, Anna Glad, Frédérique Granath, Karin Hellmark, John Jönsson, Gun-Britt Scherman, Ingegerd Sjöstedt, Nils Wemmenhed et Karin Zarrouk, qui m'ont ouvert les portes de leurs classes de français. Qu'ils se sentent ici remerciés! J'associe à ces remerciements Carola Almqvist-Loughran et Britt-Marie Toussaint, de *l'École Suédoise de Paris*, et Cecilia Lindblom, de *l'Amicale Nevers-Lund*, qui m'ont mise en contact avec les lycéens français constituant le groupe contrôle.

Je dois à André Kahlmann, de *Saskia Läromedel*, de m'avoir autorisée à employer son test de niveau à des fins scientifiques, et à Joost van de Weijer, méthodologue au *Centre de langues et de littérature*, de m'avoir aidée à comprendre et à effectuer les analyses statistiques.

J'exprime ma gratitude à la *Fondation Knut et Alice Wallenberg* dont le soutien financier m'a permis de mener à terme mon projet de doctorat. Je tiens également à remercier *Crafoordska Stiftelsen* et *Helge Ax:son Johnsons Stiftelse* de m'avoir accordé de l'aide financière à plusieurs reprises.

Je remercie sincèrement Roseline Fréchette et Mari Bacquin pour leur relecture méticuleuse de mon manuscrit et pour leurs commentaires subtils. Je porte bien évidemment la responsabilité de toutes les imperfections qui demeurent.

En outre, ce projet de recherche n'aurait pas été possible sans le soutien amical et familial dont j'ai profité pendant ces années et dont je profite encore. J'adresse toute ma gratitude à mes parents, Inger et Lars, pour leur soutien sans faille dans tous mes projets et pour l'amour inconditionnel dont ils nous entourent moi et ma famille. Mes remerciements vont également à mes beaux-parents, Lennart et Gillian, pour leur extrême gentillesse et pour leur aide affectueuse et précieuse dans la vie de tous les jours. J'associe à ces remerciements la communauté de « Maltes gård », amis et voisins, avec qui j'ai le grand plaisir de partager le train-train de la vie quotidienne. Merci d'être là !

Toute ma reconnaissance va à « ma famille française »: Lena, Daniel, Matthias et Anna, qui ont su m'introduire à la France et au français de manière si chaleureuse qu'une partie de mon cœur y reste pour toujours. J'adresse une pensée émue à la mémoire de Matthias, à qui je dédie ce travail.

Finalement, je veux exprimer toute ma gratitude et mon amour à mon mari, Christer, et à nos trois fils, Jesper, Matti et Hampus – mon port d'attache au cours de cette belle aventure doctorale. Que je suis heureuse de vous avoir auprès de moi!

Lund, octobre 2008

1. Introduction

1.1 Introduction générale

Parmi les nombreux aspects de l'acquisition d'une langue étrangère (L2¹), l'établissement de *séquences de développement* constitue l'un des objectifs principaux des recherches acquisitionnelles (Hulstijn, 2007). L'étude du développement successif des structures morphosyntaxiques, dès le début de l'acquisition jusqu'à un niveau très avancé de la L2, a permis de découvrir ce qu'on appelle des *itinéraires d'acquisition* ou des *parcours développementaux*, très similaires chez des apprenants différents. Afin d'illustrer ce phénomène, nous prenons l'exemple de l'acquisition de l'accord verbal en personne en français L2 parlé, provenant de Bartning et Schlyter (2004 : 286). Ces auteurs ont observé un développement graduel de la morphologie verbale chez des apprenants suédois qui débutent avec un emploi de formes invariables du type *je parler français / ils parler français* ou *il parle français / nous parle français*, vers un emploi de l'accord verbal en personne et en nombre de plus en plus diversifié. L'itinéraire proposé pour l'accord sujet-verbe de tous les verbes confondus est le suivant (ibid.):

- A. L'opposition au singulier est bien maîtrisée pour les copules et auxiliaires (*je suis – il est ; j'ai – il a, etc.*)
- B. L'accord de la 1^{re} personne pluriel *nous V-ons* est productif (*nous parlons, etc.*).
- C. L'accord de la 3^e p. pl. des verbes en *–ont* (*ils sont/ont/vont/ont*) est productif.
- D. L'accord de la 3^e p. pl. des verbes lexicaux irréguliers (*ils prennent, etc.*) est productif.
- E. L'accord de la 3^e p. pl. des verbes lexicaux irréguliers est correct.

L'étude de ces séquences de développement introduit la question des divers facteurs qui interviennent dans le processus d'acquisition des séquences

¹ Désormais, la notion de *langue étrangère* sera abrégée L2 et celle de *langue maternelle* L1. Ainsi, le terme L2 sera employé au sens large, désignant l'acquisition de toute langue autre que celle ou celles qui sont à considérer comme maternelles, indépendamment du contexte d'apprentissage (voir l'utilisation qu'en font Véronique, 1992 ; Barbier, 2004 ; Porquier et Py, 2004). Mitchell et Myles (2004: 5) affirment que le processus d'acquisition sous-jacent est essentiellement le même dans le cas d'une 2^e, 3^e, 4^e... langue, malgré des différences de circonstance, d'input et de motivation dans les cas divers (voir aussi Cook, 2002).

observées, ainsi que leur poids respectif. Pour décrire l'ordre spécifique dans lequel l'apprenant en L2 assimile les unités et les fonctionnements grammaticaux, on se réfère souvent à la notion de *variété d'apprenant*, ou d'*interlangue* (Selinker, 1972). Ces termes désignent la grammaire en voie de développement chez un apprenant ou chez un groupe d'apprenants². Contrairement à ce qui a été allégué pendant longtemps, à savoir que la langue produite par un apprenant en L2 correspond à une version déficiente de la langue cible ou sinon à un mélange de la L1 et de la L2, on considère que cette interlangue est une langue dynamique, caractérisée par ses propres systématismes. Le système grammatical d'un apprenant en L2 ne doit pas être jugé comme déficient, voire insuffisant, simplement parce qu'il ne correspond pas à celui de la langue standard. Au contraire, il mérite d'être étudié en soi.

Dans cette étude, nous nous intéressons tout particulièrement au système morphosyntaxique du français L2 écrit en nous interrogeant sur son développement successif au fur et à mesure de l'acquisition. Nous examinerons la production de la morphologie du nombre en français L2 écrit, à savoir l'opposition sémantique entre singularité et pluralité, ainsi que les facteurs qui semblent influencer cette acquisition. La maîtrise de la morphologie est particulièrement importante en français, de façon générale, dans la mesure où le système orthographique est caractérisé par de nombreuses marques morphologiques qui ne se prononcent pas (Fayol, 2003b). Le décalage entre la langue orale et la langue écrite en français, notamment en ce qui concerne la morphologie, pourrait en effet constituer un défi de taille pour les apprenants de français L2 qui sont simultanément confrontés aux deux modalités dans la salle de classe.

En Suède, les chercheurs en linguistique française s'intéressent depuis une vingtaine d'années à l'évolution de l'interlangue des apprenants suédophones de français (*cf.* par exemple Bartning, 1997 et 2000 ; Forsberg, 2006 ; Granfeldt, 2003 et 2004 ; Granfeldt et Schlyter, 2004 ; Hancock, 2000 ; Kihlstedt, 1998 ; Kirschmeyer, 2003 ; Sanell, 2007 ; Schlyter, 1996 et 2003, *etc.*). Bartning et Schlyter (2004) font une synthèse des nombreux travaux empiriques en français L2 parlé des apprenants suédois adultes en identifiant environ 25 constructions morphosyntaxiques différentes et en proposant une

² Le terme *interlangue* est comparable aux notions de *lecte d'apprenant* ou de *variété d'apprenant* (Perdue et Gaonac'h, 2000). Ce terme peut à la fois désigner le système linguistique de l'apprenant à un moment donné de l'acquisition mais aussi la succession de systèmes dans la progression de l'apprenant. La notion d'*interlangue*, encore précisée au chapitre 2, section 2.1., sera désormais employée dans cette étude.

définition de leur développement. En unissant les itinéraires observés, les auteurs délimitent six stades de développement, sous forme de profils grammaticaux, allant de débutants jusqu'à un niveau quasi natif de français. Mais soulignons ici que les études en question concernent toutes le développement de la langue parlée. Étant donné que la morphologie française est très complexe à l'écrit, le passage de l'oral à l'écrit ouvre de nouvelles questions concernant le système interlangagier des apprenants. Peut-on voir, à partir des connaissances actuelles sur le développement morphosyntaxique du français L2 parlé, un développement semblable dans le domaine de la morphosyntaxe de l'écrit ? Cette question formera le point de départ de notre étude. Afin d'y répondre, nous avons constitué le Corpus CEFLE de Lund (*Corpus Écrit de Français Langue Étrangère*), un vaste matériel qui rassemble approximativement 400 textes écrits par des apprenants de français L2 à des niveaux différents conjugués à ceux d'un groupe contrôle de scripteurs francophones³.

1.2 Le nombre en français L2 écrit – un premier regard

Pour initier le lecteur à l'analyse empirique de cette étude, nous présentons ici les extraits 1-1 à 1-3 du corpus CEFLE⁴, qui suggèrent effectivement des différences considérables entre les apprenants en L2 à des niveaux de développement différents, de même qu'entre les scripteurs en français L1 et L2. Ces morceaux de textes illustrent clairement le concept d'*interlangue* tel qu'il se réalise dans un français L2 en voie de développement. Les extraits cités décrivent le début de l'histoire *Le voyage en Italie*, illustré par les images dans la figure 1A, qui sera traitée de manière exhaustive dans l'analyse empirique du chapitre 8.

³ Les textes du corpus sont accessibles sur le site <http://project.sol.lu.se/cefle>.

⁴ Le corpus CEFLE et les scripteurs cités dans cette introduction seront présentés en détail au chapitre 5 de cette étude.



Figure 1A : Introduction de la série d'images 'Le voyage en Italie'

Cette tâche a été créée pour susciter la production de formes linguistiques au pluriel en français L2 écrit. Souvent inaudible dans la langue parlée, le pluriel doit être marqué sur la plupart des éléments linguistiques à l'écrit, une difficulté appréhendée différemment selon le niveau de l'apprenant comme on pourra le voir ci-dessous.

(1-1) *Extrait du texte écrit par Bertil, scripteur en français L2*

C'est deux personne, une fille et sa mère. La fille est grand et elle a une robe blue. Sa mère est petite mais grosse et elle a une robe vert. Elles allent à l'Italie dans ses vacances. La fille pense à les garçons italien et sa mère pense du soleil. Elles sont derrière un table avec une map. Elles boite des café. Leur voiture est vert. La voiture est très petite est la bagage n'est pas fit...

Bertil omet le pluriel sur plusieurs éléments linguistiques sauf sur le déterminant, sur le pronom personnel (*elles*) et sur certains noms. Notons également la forme interlangagière *elles allent*, qui correspond à la 3^e personne du pluriel (désormais 3pl) du verbe *aller*.

À un niveau plus avancé, Dagmar accorde aussi bien les adjectifs que les verbes en nombre, même dans un contexte au passé. Quoique parfois indiqué de manière non native (*ses vies* au lieu de *leurs vies*), l'accord en nombre se fait de façon plutôt conséquente.

(1-2) *Extrait du texte écrit par Dagmar, scripteur en français L2*

Je connais deux filles, elles s'appellent Thea et Bea. Elles sont les meilleurs amis. Thea est mince avec des cheveux marron et Bea est grosse avec des cheveux blondes. Une jour Thea et Bea ont décidé de faire un voyage en Italie, Thea qui est folle des garçons a rêvé des italiens, avec ses cheveux noir est ses sourires elegantes. Bea a un peau blanc et voulait se bronzer dans la plage. Mais bien sur les meilleurs amis peuvent mélanger ses interesses et faire les deux choses, se bronzer et aussi regarder des garçons, et peut-être trouver l'amours de ses vies la-bás. Alors, Thea et Bea ont fait leurs valises où elles ont mis tous les choses importants, des habitements, des lunettes-à-soleil, de rouge-à-lèvres, d'argents et tout ça qu'il faut avoir en Italie...

Bien que le vocabulaire employé par Dagmar ne corresponde pas au vocabulaire d'un natif, il est à noter que l'accord en nombre dans un contexte au présent ressemble essentiellement à celui d'un scripteur francophone. La seule omission du pluriel dans l'extrait de Dagmar apparaît sur l'adjectif dans *ses cheveux noir*, ce qui s'avérera être un domaine difficile pour les apprenants de français L2. En français L1, la majorité des contextes au pluriel sont marqués avec les morphèmes *-s* et *-nt*, comme l'illustre Eugène, lycéen de notre groupe contrôle, dans l'extrait 1-3.

(1-3) *Extrait du texte écrit par Eugène, scripteur en français L1*

Anna et Maria sont autour d'une table et dégustent un bon chocolat chaude. Maria et assez grosse, elle est blonde alors que Anna est fine et rousse, elles désirent toutes les deux partir en Italie pour les vacances. Maria veut bronzer alors qu'Anna espère rencontrer de beaux Italiens et trouver l'amour. Elles regardent une carte posée sur la table. Elles se sont enfin décidées et décident de partir. Elles font leurs bagages mais arrivées à la voiture, il n'y a plus de place dans le coffre. Finalement elles emporteront moins d'affaires que prévu. Elles partent dans la petite voiture verte d'Anna...

Eugène accorde tous les éléments de la phrase au pluriel dans les contextes obligatoires. Notre analyse empirique montrera cependant que les francophones semblent parfois sensibles à l'absence de clés orales dans la production écrite, de sorte qu'ils omettent le pluriel là où il ne s'entend pas : *leur valises* au lieu de *leurs valises* et *il parle* au lieu de *ils parlent*, etc.

Les extraits que nous venons de voir indiquent un développement important de l'interlangue à l'écrit entre un stade initial et un stade plus avancé de français L2. Afin de cerner ce développement nous proposerons une description linguistique détaillée et une vue d'ensemble du développement de la catégorie grammaticale du nombre dans deux études empiriques différentes : l'une de nature transversale, basée sur la comparaison de quatre groupes d'apprenants différents et d'un groupe contrôle ; l'autre longitudinale, analysant le développement individuel de 15 apprenants de français L2. Ces deux études, précédées d'une partie théorique générale introduisant notre domaine de recherche, nous permettront de décrire le développement morphologique en français L2 écrit et de discuter différents facteurs qui influencent le développement observé. Étant donné le grand nombre de théories actuelles portant sur le développement morphosyntaxique en L2 et étant donné l'intérêt récent pour une combinaison de différentes approches (Truscott et Sharwood-Smith, 2004 ; Ellis et Larsen-Freeman, 2006, etc.), nous avons choisi deux approches théoriques différentes qui actualisent les discussions dans ce domaine de recherche: l'une qui met l'accent sur les propriétés des morphèmes

et qui semble bien se prêter à l'analyse des données transversales (Goldschneider et DeKeyser, 2001), l'autre qui insiste sur une perspective morphosyntaxique et qui traditionnellement s'adapte bien aux données longitudinales d'apprenants individuels (Pienemann, 1998).

Dans un premier temps, nous appliquons le modèle de Goldschneider et DeKeyser (2001) aux données de notre étude transversale. Ces auteurs affirment qu'il ne faut pas attribuer le développement morphologique à l'influence d'une source unique de caractère syntaxique, à savoir aux mécanismes de la grammaire universelle (Zobl et Liceras, 1994), ou au traitement de la langue (Pienemann, 1998). Au contraire, il suffit de rendre compte d'une combinaison de facteurs liée aux morphèmes pour prédire leur développement en L2. Selon ces auteurs, l'effet cumulatif de facteurs comme la saillance perceptuelle, la fréquence et la complexité sémantique des morphèmes cause le développement ordonné de l'interlangue.

Dans un deuxième temps, nous utilisons le cadre théorique de *la Théorie de la Processabilité* (Pienemann, 1998 ; 2005a) pour rendre compte de nos données longitudinales. Cette théorie (désormais *la TP*) tente d'expliquer l'itinéraire d'acquisition d'une L2 à l'aide de l'architecture du traitement linguistique dans le cerveau humain. Selon cette approche, les apprenants passent à travers des stades de développement où les mécanismes computationnels de la langue se forment de manière graduelle. La TP propose une hiérarchie pour l'acquisition des mécanismes dont l'apprenant a besoin pour pouvoir traiter les structures de la langue cible, basée sur l'échange d'information grammaticale entre des unités de plus en plus complexes.

L'analyse empirique du Corpus CEFLE aboutira à une comparaison de ces deux approches théoriques. Il se révélera que les deux approches rencontrent des difficultés différentes lors de leur application aux données empiriques en français L2 écrit. Cette observation conduit à la proposition qu'une synthèse des deux approches serait souhaitable dans de futures recherches dans ce domaine.

1.3 But de l'étude

L'objectif principal de cette étude est de tourner le regard vers l'acquisition de la morphologie *écrite* en français L2. En mettant l'accord en nombre du français écrit au centre, cette étude propose une analyse d'une catégorie grammaticale qui, étant essentiellement silencieuse à l'oral, est spécifique à la langue écrite.

Par conséquent, elle est censée enrichir nos connaissances sur le développement linguistique des apprenants de français en Suède et contribuer à une meilleure compréhension de l'acquisition et de la production de l'écrit. En outre, la perspective sur le français en tant que langue étrangère apporte de nouvelles précisions sur l'étude de l'acquisition du système morphologique écrit, qui jusqu'à présent portait essentiellement sur les enfants francophones apprenant à écrire dans leur langue maternelle⁵.

En premier lieu, il s'agira de décrire le développement morphologique observé dans la production écrite des apprenants de français L2 dans une étude transversale. L'objectif de la partie transversale sera centré autour des questions suivantes :

- Comment et quand les apprenants marquent-ils le nombre dans le syntagme nominal et verbal à l'écrit ?
- Quelle est la séquence d'acquisition du nombre en français écrit ? Les différentes parties du discours, à savoir le nom, le pronom, le déterminant, l'adjectif et le verbe, sont-elles marquées en nombre au même moment dans l'acquisition ? Existe-t-il des difficultés particulières liées à des parties du discours spécifiques ?
- Quelles sont les similitudes et différences principales entre l'acquisition de la morphologie du nombre du français écrit L1, telle qu'elle est décrite dans la littérature, et du français écrit L2, telle qu'elle est observée dans notre étude empirique?

⁵ Les chercheurs dans le domaine de la L2 emploient les termes d'*acquisition*, d'*apprentissage* ou d'*appropriation* pour désigner le processus d'assimilation d'une L2 (le dernier étant l'hyperonyme des deux premiers, voir Porquier et Py, 2007: 18, ou Carlo *et al.*, manuscrit). Krashen (1981) a introduit la distinction entre *acquisition* d'un côté (inconsciente, implicite, informelle, sans connaissance des règles, *etc.*) et *apprentissage* (consciente, explicite, formelle, avec connaissance des règles) de l'autre. Dès lors, le terme d'acquisition a souvent été associé au processus d'assimilation en milieu non guidé (naturel/hors classe) alors que celui d'apprentissage a été réservé au milieu guidé (formel/scolaire). À l'instar de Pallotti (2002: 9), nous constatons cependant que la distinction entre acquisition/apprentissage paraît aujourd'hui « irrémédiablement confuse ». Cette distinction confond en effet tout un ensemble de dimensions qui sont pourtant logiquement indépendantes et elle limite la discussion à deux contextes qui représentent deux extrêmes sur un continuum. Dans cette étude, nous suivrons Pallotti (2002) en abandonnant l'opposition terminologique entre acquisition et apprentissage. Nous employons la notion d'acquisition comme terme non marqué pour désigner le processus d'appropriation d'une langue étrangère dans des conditions et des contextes diversifiés.

Chapitre 1

- Jusqu'à quel point les facteurs proposés par Goldschneider et DeKeyser (2001) pourraient-ils rendre compte du développement morphologique observé dans cette étude ?

Comme il a été mentionné ci-dessus, nous adapterons dans l'étude transversale la perspective théorique de Goldschneider et DeKeyser (2001) qui met la combinaison des caractéristiques des morphèmes étudiés au centre. Dans le but de comprendre pourquoi certains morphèmes sont produits très tôt alors que d'autres n'apparaissent que très tardivement, nous considérons dans notre étude transversale des facteurs comme la saillance, la fréquence, la régularité, la complexité sémantique et syntaxique des morphèmes ainsi qu'un transfert possible de la L1 ou d'autres L2. La prise en compte de ces facteurs, que nous rassemblerons sous l'étiquette 'morphologiques', donnera lieu à un certain nombre de prédictions pour la production de la morphologie du nombre en français L2, qui seront testées dans l'étude transversale. Comme Carlo *et al.* (manuscrit) le soulignent, la dynamique d'appropriation d'une L2 est déterminée par une grande diversité de facteurs, qu'il n'est pas aisé d'identifier. Fayol (2003b) exprime un point de vue semblable en disant que l'acquisition de la morphologie du nombre en français écrit semble caractérisée par une plurivalence de facteurs divers. Il semble d'autant plus important de développer nos connaissances des facteurs qui influencent l'acquisition de l'écrit en français L2 que la majorité des Suédois étudiant le français en salle de classe consacrent un temps considérable à apprendre à écrire en français.

En deuxième lieu, dans notre étude longitudinale, nous souhaitons approfondir l'analyse des données empiriques en décrivant le développement de la morphologie écrite chez des apprenants individuels. D'un point de vue théorique, nous considérons alors la production du français L2 écrit dans une perspective qui ne se focalise pas en premier lieu sur les caractéristiques des morphèmes en question, mais qui intègre l'acquisition de la morphologie dans un cadre plus vaste où l'emphase est mise sur le rôle du traitement morphosyntaxique pour l'acquisition en L2. Ainsi, la deuxième étude empirique s'appuie sur une des théories les plus actuelles concernant le traitement morphosyntaxique en L2, à savoir la Théorie de la Processabilité (Pienemann, 1998). Il semble que la TP soit l'une des théories les plus élaborées dans le domaine du développement de la morphosyntaxe en L2 (Jordan, 2004), et à partir d'elle il sera possible de formuler des hypothèses pour le développement de la morphologie en français L2. La TP est une théorie testée sur l'acquisition de L2 très diverses (voir les publications dans Pienemann, 2005a), mais qui vise

originellement la production orale en L2. Or, cette théorie a récemment servi de cadre pour des études portant sur la production écrite (Håkansson et Norrby, 2007 ; Rahkonen et Håkansson, 2008, pour l'écrit en L2 ; voir aussi Pienemann et Lin, 2008, concernant *Automatic Linguistic Profiling* de l'écrit). En effectuant une analyse longitudinale de quinze apprenants de français L2, basée sur le critère d'émergence des structures morphologiques, nous aborderons les questions suivantes :

- Dans quelle mesure le développement individuel suivra-t-il le développement observé dans l'étude transversale ?
- Le développement morphologique des apprenants de l'étude longitudinale suivra-t-il les prédictions basées sur la hiérarchie proposée par la TP ?
- Jusqu'à quel point le facteur de traitement morphosyntaxique proposé par la TP pourra-t-il rendre compte du développement morphologique observé dans l'étude longitudinale ?

Dans la partie longitudinale de cette étude, nous discuterons également les études antérieures sur le français L2 dans le cadre de la TP. Ces études sont peu nombreuses et elles touchent surtout à un domaine particulier : l'accord en genre des apprenants avancés (Bartning, 2000 ; Dewaele et Véronique, 2001).

En tentant de décrire le développement morphologique en français L2 écrit et en essayant de discuter les facteurs du développement observé dans ce domaine, nous comparerons par conséquent deux approches théoriques différentes. Somme toute, cette démarche a l'avantage de permettre une étude détaillée de la production écrite des apprenants de français L2 et ainsi de faciliter la compréhension du caractère multidimensionnel de cette acquisition.

1.4 Plan de l'étude

Sous la rubrique *Préliminaires*, les chapitres 2 à 4 constitueront l'arrière-plan théorique des analyses empiriques de cette étude. Le chapitre 2 met l'accent sur les recherches du développement morphosyntaxique en L2 qui représentent le point de départ de ce travail. L'emphase sera mise sur l'interlangue, à savoir le système linguistique particulier de l'apprenant, et sur l'existence d'itinéraires d'acquisition des phénomènes grammaticaux. L'étude de Bartning et Schlyter (2004), qui propose six stades de développement pour la morphosyntaxe du

Chapitre 1

français parlé des apprenants suédois, exemplifie l'idée du développement systématique de cette acquisition. Le chapitre 3 présentera brièvement les différences générales entre la langue orale et la langue écrite ainsi que l'état des recherches dans le domaine de l'écrit en L2. Une attention particulière sera consacrée au scripteur en L2 et aux caractéristiques du français écrit. Au chapitre 4, la définition du nombre sera discutée dans une perspective syntaxique, sémantique et morphologique. Nous y présenterons les recherches antérieures dans le domaine du nombre en français L1 et L2, et dans quelle mesure d'autres langues déjà maîtrisées par les apprenants, à savoir le suédois et l'anglais, diffèrent du français sur ce point.

Avant d'entamer les deux analyses de cette étude, nous présenterons la base empirique du présent travail. Le chapitre 5 décrit en détail le Corpus CEFLE de Lund, qui contient près de 400 textes écrits en français L2 par des apprenants en Suède et par des adolescents francophones dans un groupe contrôle. En outre, ce chapitre décrira le sous-corpus transversal, constitué de quatre groupes d'apprenants à des niveaux différents et du groupe contrôle, ainsi que le sous-corpus longitudinal, basé sur la production écrite de quinze apprenants du corpus pendant une année scolaire.

Ensuite, nous entamerons les deux analyses empiriques, sous les rubriques *Étude transversale* (chapitres 6, 7 et 8) et *Étude longitudinale* (chapitres 9, 10 et 11). Les deux analyses seront présentées de façon analogue. D'abord, elles débutent par la description du cadre théorique précis de chaque analyse pour, dans un deuxième temps, aboutir à la mise en place d'hypothèses. Ensuite, nous présenterons les considérations méthodologiques pertinentes pour la compréhension des analyses effectuées. Nous y discuterons les choix méthodologiques faits tout au long du travail et les outils d'analyse employés. Les analyses des données empiriques seront présentées en détail, et à la fin de chaque partie empirique, nous résumerons les résultats.

Au chapitre 12, sous la rubrique *Bilan et Perspectives*, nous soulignerons les points centraux de nos analyses et nous résumerons les observations sur le développement morphologique en français L2 écrit. Nous effectuerons une comparaison entre les deux approches théoriques à la lumière de nos questions de départ. Nous indiquerons également des pistes à suivre dans le cadre de recherches ultérieures.

I

PRÉLIMINAIRES

2. Acquisition de la morphosyntaxe en L2

Comme signalés dans l'introduction de cette étude, les avis sur le statut de la langue de l'apprenant en L2 ont pris des formes différentes dans l'histoire de ce domaine de recherche. Ce chapitre traitera des points de repères théoriques et historiques qui se révèlent être importants pour la suite de cette étude. Le résumé du domaine des recherches en acquisition du système grammatical en L2 présenté dans ce chapitre ne vise nullement l'exhaustivité. Tout en restant bref, il a pour but d'explicitier les fondements de notre étude qui sont basés sur une approche centrée autour de la systématisme et du dynamisme de l'interlangue⁶. La notion d'interlangue date des années soixante-dix, entre autres des publications de Corder (1967) et de Selinker (1972). Le rôle central qu'on lui attribue reste encore aujourd'hui crucial pour les théories portant sur le développement du système grammatical en L2, ce qui est évident dans la théorie de la processabilité (Pienemann, 1998), que nous présentons dans la partie longitudinale de cette étude.

À la section 2.1, nous ferons un bref survol de l'arrière-plan théorique dominant la scène linguistique au moment où les recherches sur les dynamismes de l'interlangue ont vu le jour. Ensuite, à la section 2.2, nous cernerons de manière plus précise des études antérieures traitant de la systématisme de l'acquisition de la morphosyntaxe en L2. L'observation que cette acquisition semble suivre une évolution relativement régulière dans des conditions d'acquisitions différentes, *cf. des stades de développement*, y sera discutée. Finalement, à la section 2.3, nous tournerons notre attention vers les itinéraires d'acquisition de la morphosyntaxe en français L2 proposés par Bartning et Schlyter (2004).

2.1 Perspective historique sur l'interlangue

Vers le milieu du siècle dernier, le but des recherches en L2 est essentiellement d'ordre pratique et est fortement lié à l'enseignement des langues. Il s'agit d'un travail de recherche appliqué qui doit fournir des méthodes permettant aux

⁶ Pour un résumé plus exhaustif de l'histoire théorique de ce domaine de recherche, nous renvoyons à Mitchell et Myles (2004) ; Gass et Selinker (1994) ou Jordan (2004).

apprenants d'améliorer leur connaissance de la langue cible. L'enseignement des langues est alors marqué par divers courants dans le domaine de la psychologie qui est dominé par le mouvement behaviouriste. À l'époque, l'acquisition d'une langue est considérée comme n'importe quel apprentissage: elle dépend de la formation de bonnes habitudes. Le rôle essentiel du professeur est d'aider l'apprenant à remplacer les habitudes en L1 par de nouvelles habitudes en L2. L'enseignant doit fournir de bons exemples de la langue cible alors que l'élève doit les répéter, et ainsi apprendre la langue. L'interférence de la L1 est considérée comme un obstacle majeur, essentiellement négatif, pour la mise en place de la L2. Lado (1957) parle d'habitudes transférées vers la nouvelle langue à apprendre. Ce point de vue explique pourquoi les linguistes mettent l'accent sur la distinction des domaines présentant un grand écart dans des paires de L1-L2 différentes, ce qui est appelé l'*analyse contrastive*. La logique de ce courant linguistique est la suivante : si deux structures sont semblables en L1 et en L2, elles seront faciles à apprendre en L2 et, inversement, si certaines structures sont différentes en L1 et en L2, elles seront difficiles à apprendre (ibid.). L'enseignement des langues étrangères doit donc cerner les domaines qui diffèrent entre L1 et L2.

Or, bientôt l'école behaviouriste est attaquée par des linguistes estimant que l'acquisition d'une langue, et ici on considère avant tout la L1, est plutôt guidée par une faculté innée. Selon ces linguistes, le système linguistique à apprendre est beaucoup trop complexe et abstrait pour que l'enfant puisse le bâtir uniquement sur la répétition du stimulus des adultes. Visiblement, l'enfant est capable de créer des constructions qu'il n'a jamais entendues dans l'*input* (cf. des constructions créatives). Il a été observé que les enfants apprennent la langue de manière très efficace et en peu de temps, surtout si l'on considère la pauvreté de leur *input*. L'importance des travaux de Chomsky (1957, et publications ultérieures) pour cette lignée de pensée semble impossible à surestimer. Ainsi, on a vu naître un intérêt particulier pour le développement du système linguistique des enfants très jeunes. Des études comme celles de Slobin (1970) ou de Brown (1973) ont mis en évidence un comportement linguistique très similaire chez des enfants ayant des L1 différentes. L'observation de stades dans le développement de la langue a vu le jour ainsi que la distinction d'un ordre d'acquisition particulier de certains phénomènes grammaticaux. L'importance de ces résultats pour le domaine de l'acquisition d'une L2 sera discutée à la section 2.2.

En même temps, dans le domaine des recherches en L2, les linguistes observent que les prédictions des analyses contrastives ne sont pas toujours

correctes : des structures semblables en L1 et en L2 ne sont pas forcément faciles à apprendre et, inversement, des structures en L2 qui manquent d'équivalents en L1 peuvent très bien être apprises sans difficulté apparente. Cette observation, accompagnée des résultats des recherches sur l'acquisition de la L1, a contribué à un intérêt grandissant pour la langue produite par l'apprenant en L2, notamment celle des apprenants adultes. Corder (1967) a mis l'accent sur la signification des erreurs de production de ce groupe d'apprenants, ce qui contribue à une reconsidération du concept d'erreur en L2. D'après cet auteur, les erreurs ne sont ni aléatoires ni toujours explicables par la L1. Au contraire, elles indiquent que l'apprenant essaie de déchiffrer le système linguistique sous-jacent de la langue cible. Qui plus est, les erreurs de production en L2 sont normales et importantes pour le processus d'acquisition. Selon la terminologie de Corder, elles constituent une fenêtre vers un système grammatical qui n'est pas celui de la langue cible, mais qui correspond à une grammaire avec ses propres systémativités. Cette observation a incité de nombreux auteurs à étudier les erreurs de production en L2 (*cf. Error Analysis*).

Avec le temps, il s'est pourtant avéré que l'analyse des erreurs ne peut pas expliquer la totalité du comportement linguistique de l'apprenant en L2. Une attention particulière pour l'ensemble de la production linguistique en L2 a alors marqué ce domaine de recherche. Il est devenu apparent que, pour saisir l'image globale de l'acquisition, l'analyse des erreurs de production doit être complétée par l'étude de la langue correctement produite par l'apprenant. Le travail de Corder a appuyé l'idée selon laquelle l'acquisition d'une L2 est liée à la cognition de l'apprenant, ce qui inclut la formulation active de règles. Cette idée a été poursuivie par Selinker (1972), qui a soulevé le fait que les apprenants d'une L2 ont leur propre grammaire, une grammaire dite interlangagière. Selon Selinker, le concept d'*interlangue* repose sur deux notions fondamentales. D'abord, la langue produite par l'apprenant est un système linguistique qui suit ses propres règles et les principes qui régissent ce système grammatical ne sont conformes ni à ceux de la L1, ni à ceux de la L2, bien que le système linguistique de l'apprenant inclut évidemment des fragments de ces deux langues. Ensuite, il est question d'un système dynamique qui subit des restructurations au cours du temps.

L'émergence à cette époque d'une approche tournée vers les systémativités de l'acquisition d'une L2 constitue un changement majeur pour ce domaine de recherche. La production linguistique de l'apprenant, qui auparavant avait été considérée comme un pâle reflet de la langue cible, est dès lors considérée comme un système linguistique en soi. Il est alors admis que les

membres d'un groupe (L2) ne doivent pas être critiqués pour ne pas rencontrer les standards d'un autre groupe (L1) auquel ils ne pourront jamais appartenir (Cook, 2002 : 9). Par la suite, le développement successif de l'interlangue ainsi que les mécanismes inclus dans ce processus d'acquisition attireront l'attention des linguistes dans des approches théoriques différentes. Le rôle de la L1 ainsi que l'étude des erreurs de production auront toujours une place dans ce domaine de recherche (voir les chapitres 7 et 10), mais le statut particulier de l'interlangue y est désormais reconnu.

2.2 Itinéraires d'acquisition en L2

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, on a observé, dans le domaine d'acquisition de la L1, un comportement linguistique très similaire chez des enfants différents. On a par la suite voulu déterminer si on observait la même chose dans le domaine de l'acquisition d'une L2. L'étude du développement successif d'une structure particulière, dès le début de l'acquisition jusqu'à un niveau très avancé de la L2, a permis de découvrir ce qu'on appelle des *itinéraires d'acquisition* ou des *parcours développementaux*. Comme signalée dans la section 2.2.1 ci-dessous, l'étude de ces itinéraires d'acquisition des structures grammaticales a commencé en anglais L2 pour ensuite se répandre à d'autres L2, notamment au français. Dans la section 2.2.2, nous mentionnerons des études qui comparent la production des structures grammaticales en L2 pour les modes oral et écrit.

2.2.1 L'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux

Les premières études sur les séquences de développement en L2, dites *morpheme order studies*⁷, se sont inspirées du domaine des recherches en L1, comme l'étude de Brown (1973), qui porte sur l'ordre d'acquisition de 14

⁷ Selon Larsen-Freeman (1975), la notion *d'ordre d'acquisition*, ou *de séquence d'acquisition*, doit être restreinte aux études longitudinales alors que la notion *d'ordre d'exactitude* (angl. *accuracy order*) ou *d'ordre de difficulté* sont à préférer pour les résultats transversaux. Burt et Dulay (1980) s'opposent pourtant à une telle distinction puisque les deux types d'études désignent la même chose, à savoir l'ordre dans lequel les structures linguistiques sont acquises. Dans notre étude, nous suivrons Burt et Dulay en employant ces termes à titre égal. En français, nous employons les termes *itinéraires d'acquisition* ou *parcours d'acquisition* pour désigner le développement morphosyntaxique observé dans les données transversales et/ou longitudinales.

morphèmes grammaticaux chez des enfants anglophones (inflexions nominales et verbales, articles, verbes auxiliaires et copule, prépositions, *etc.*). À l'instar de l'étude de Brown en anglais L1, Dulay et Burt (1973) ont d'abord testé si un même ordre d'acquisition était observable chez des enfants apprenant l'anglais comme L2. Ces chercheurs ont observé que l'ordre d'acquisition des morphèmes n'était pas le même que celui rapporté par Brown en L1. Par contre, l'ordre d'acquisition en L2 était très semblable à l'intérieur du groupe parlant la même L1. Cet ordre d'acquisition a ensuite été testé dans des groupes d'enfants avec des L1 diverses (Dulay et Burt, 1974) et aussi avec des apprenants adultes de l'anglais L2 (Bailey *et al.*, 1974) avec un résultat semblable : la séquence d'acquisition des morphèmes étudiés en L2 est essentiellement la même. La conclusion de ces études a été qu'il semble exister un ordre d'acquisition fixe pour un certain nombre de morphèmes, indépendamment de l'âge des apprenants, de la quantité et du type d'enseignement reçu ainsi que de la L1. Ces résultats suggèrent que l'acquisition d'une L2, tout comme celle d'une L1, est systématique, bien qu'elle suive sa propre logique.

Les résultats des études présentées ci-dessus, ainsi qu'un grand nombre de recherches qui ont suivi, ont mis l'accent sur les similitudes dans les différentes hiérarchies d'acquisition observées. Pourtant, il existe un certain nombre de données qui soulignent l'existence d'une variation dans l'ordre d'acquisition des phénomènes étudiés (Larsen-Freeman et Long, 1991 : 81ff). Burt et Dulay (1980) insistent sur le fait que même si les similitudes sont plus importantes que les différences, il ne faut pas négliger la présence d'une variation à des niveaux différents: "*It would be misleading, however, to leave the impression that the learning orders have been identical. They have merely been similar*" (1980 : 288). Les mêmes auteurs soulignent qu'il faut cependant faire la différence entre une variation réelle, reliée aux facteurs dans le processus d'acquisition, et une pseudovariation, qui est plutôt due à la méthodologie de la recherche (*ibid*, p. 289, voir aussi Andersen, 1978).

Le but des premières études sur les séquences d'acquisition a été de localiser les facteurs qui influencent l'acquisition d'une L2 de manière prévisible. Dans le courant de la grammaire générative, les ressemblances dans l'acquisition des structures grammaticales devraient justifier la recherche des mécanismes internes qui influencent le parcours d'acquisition. Outre cet aspect théorique, ces recherches étaient censées apporter des conseils pratiques et didactiques dans la création de programmes d'études, de matériaux et d'instruments d'évaluation dans le domaine de l'enseignement des L2.

Chapitre 2

Le scepticisme pour les études mettant l'accent sur l'ordre d'acquisition dit « naturel » des morphèmes grammaticaux a été plutôt massif pendant les deux dernières décennies, pour des raisons à la fois méthodologiques et théoriques (voir Goldschneider et DeKeyser, 2001 : 3, et les références qui y sont citées). Selon Jordan (2004 : 205-207), ces études ont soulevé plus de questions qu'elles n'ont donné de réponses. Même si les morphèmes étudiés sont acquis dans un ordre prédictible, cela ne signifie pas que la totalité de l'acquisition suit un ordre universel. En outre, ces études ne permettent pas de rendre compte des phénomènes observés d'un point de vue théorique et il n'y a pas eu de généralisations vers d'autres L2 que l'anglais. Une autre critique envers ce courant de recherche a été qu'il laisse sous-entendre que les structures morphologiques sont acquises les unes après les autres dans un ordre linéaire clair et net. Cette image simplifiée de la réalité est en partie due à la méthode statistique employée (*cf. linear rank order*): en assignant à chaque structure un score entre zéro et cent pour cent d'emploi correct, les morphèmes en question ont été organisés dans un ordre descendant, ce qui donne l'impression erronée qu'ils sont acquis de manière isolée les uns des autres. Des études plus tardives ont pourtant ajusté cette image en proposant *des hiérarchies d'acquisition* qui accentuent des groupes de morphèmes acquis plus ou moins en même temps plutôt que d'insister sur l'acquisition de morphèmes isolés (Dulay et Burt, 1975 ; Andersen, 1978). L'idée que *des groupes de structures* sont acquis simultanément, plutôt qu'un morphème à la fois, s'est par la suite largement répandue parmi les linguistes en L2 (Burt et Dulay, 1980 : 275 ; Zobl et Liceras, 1994, *etc.*).

Malgré la critique plutôt sévère, Larsen-Freeman et Long (1991) constatent que les résultats obtenus suite aux *morpheme order studies* sont trop conformes dans leur ensemble pour être négligés :

...the morpheme studies provide strong evidence that ILs exhibit common accuracy/acquisition orders. Contrary to what some critics have alleged, there are in our view too many studies conducted with sufficient methodological rigour and showing sufficiently consistent general findings for the commonalities to be ignored. As the hunter put it, 'There is something moving in the bushes' (Larsen-Freeman et Long, 1991 : 92).

Bien que les études portant sur l'ordre d'acquisition des morphèmes en anglais L2 aient souvent été critiquées pour des raisons méthodologiques et parce qu'elles ne sont pas liées à des concepts théoriques, elles ont indéniablement contribué à la naissance d'un intérêt particulier pour le développement de l'interlangue. On a aussi vu naître en Europe un courant linguistique mettant

l'accent sur l'évolution du système interlangagier des apprenants de L2 diverses. Suite à leur étude longitudinale dans le projet ZISA⁸, Clahsen, Meisel et Pienemann (Meisel *et al.*, 1981 ; Clahsen *et al.*, 1983) ont suggéré l'idée qu'on retrouve une séquence d'acquisition fixe en ce qui concerne l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2. On a pu constater que la grammaire de l'interlangue se développe de façon ordonnée pour des apprenants d'origines et de L1 diverses, quoiqu'avec une vitesse et des taux de réussite variés. Dans un autre grand projet européen, ESF⁹, qui porte sur l'acquisition de L2 diverses (l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le français, le suédois), Klein et Perdue (1992 et 1997), entre autres, ont établi des principes généraux concernant l'acquisition d'une L2. Leurs résultats montrent que les stades initiaux du développement de l'interlangue sont basés sur des principes universaux, indépendants de la langue source des apprenants. Ils appellent cette structuration des énoncés *la variété de base (basic variety)* et constatent que cette variété représente un équilibre relativement stable et naturel dans l'acquisition d'une L2. Les données très riches de ces deux grands projets européens ont par la suite été employées dans de nombreuses études en L2, tout en s'inscrivant dans des approches théoriques différentes. Elles ont aussi inspiré le travail de Bartning et Schlyter (2004) sur le développement morphosyntaxique en français L2 des apprenants suédois. Cette étude sera discutée plus en détail dans la section 2.3.1 ci-dessous.

En résumé, la question de l'existence d'un ordre dit universel de développement morphosyntaxique a dominé les premières décennies de recherches en L2 alors que les études récentes essayent plutôt de relever les mécanismes cognitifs ou linguistiques qui sont impliqués dans le développement observé (Zobl et Liceras, 1994 ; Pienemann, 1998 ; Goldschneider et DeKeyser, 2001 ; Truscott et Sharwood-Smith, 2004 ; Sharwood-Smith et Truscott, 2005, *etc.*). Ces deux côtés, le dégagement d'itinéraires d'acquisition déterminés d'une L2 particulière d'une part, et la discussion des causes du développement observé de l'autre, seront cruciaux pour cette étude. Or, avant de cerner le développement morphosyntaxique en français L2, nous évoquerons un domaine qui nous intéresse particulièrement

⁸ ZISA signifie *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*. Il s'agit d'un projet mené à l'Université de Hamburg et de Wupertal entre 1977 et 1982. Ce projet inclut à la fois une partie transversale de l'acquisition non guidée de l'allemand de la part de 45 adultes italiens, espagnols et portugais et une partie longitudinale d'une durée d'environ deux ans.

⁹ Le projet ESF (*European Science Foundation*) est une enquête longitudinale menée auprès de 40 apprenants n'ayant pas reçu d'enseignement dirigé de la L2. Cette enquête est basée sur six langues sources et cinq langues cibles (*cf.* Perdue, 1984).

pour cette étude : existe-t-il une différence entre oral et écrit dans le domaine du développement de la morphosyntaxe en L2 ?

2.2.2 Différences entre oral et écrit ?

Les recherches dans le domaine de l'acquisition des morphèmes grammaticaux à l'oral ont amené les chercheurs à tester les résultats obtenus dans des contextes variés. Nous nous intéressons particulièrement aux recherches mettant l'accent sur une comparaison de la performance à l'oral et à l'écrit en L2.

Krashen *et al.* (1978) ont étudié la séquence d'acquisition des morphèmes grammaticaux dans le mode écrit à partir d'essais rédigés par quatre groupes d'apprenants ayant des L1 différentes. Ils ont observé que la séquence d'acquisition obtenue dans le mode écrit était très similaire à celle observée à l'oral lors d'études antérieures. Ces résultats sont confirmés par Andersen (1976, cité dans Burt et Dulay, 1980), qui a analysé les compositions écrites de 89 apprenants hispanophones de l'anglais L2. Larsen-Freeman (1975), quant à elle, a voulu vérifier l'influence de la tâche et de la procédure de collecte des données sur l'ordre d'acquisition observé dans d'autres études. Son étude était composée de cinq tâches qui avaient pour objectif de tester cinq capacités linguistiques différentes : écrire, parler, lire, écouter et imiter. Les groupes d'apprenants avaient des L1 différentes. Malgré une certaine variabilité intra- et interindividuel, Larsen-Freeman a trouvé suffisamment de corrélations significatives entre les groupes de langues de son étude pour constater que la L1 ne semble pas radicalement influencer la manière dont les apprenants acquièrent les morphèmes grammaticaux. Ensuite, même si les morphèmes ne sont pas toujours utilisés avec la même aisance pour toutes les tâches de l'étude, Larsen-Freeman a trouvé une certaine constance dans le classement des morphèmes à travers les cinq tâches : il existe une corrélation entre la production orale et l'imitation, entre la lecture et la production écrite ainsi qu'entre la production orale et écrite. En résumé, plusieurs études confirment que la séquence d'acquisition des morphèmes grammaticaux observée à l'oral est aussi valable dans le mode écrit, à condition que les tâches employées aient un caractère communicatif (Burt et Dulay, 1980 : 325 ; Andersen, 1978 : 229).

Il existe également d'autres études, qui n'entrent pas directement dans le courant de recherche décrit ci-dessus, mais qui mettent néanmoins l'accent sur une comparaison entre la production de la morphosyntaxe en L2 dans les modes oral et écrit. Bardovi-Harlig et Bofman (1989), par exemple, montrent que les différences de niveau morphosyntaxique entre l'oral et l'écrit sont petites ou

inexistantes quand la production en anglais L2 est centrée sur la communication. Dans une étude récente, Granfeldt (2007) fait la même observation pour des phénomènes morphosyntaxiques en français L2¹⁰. Ces résultats sont soutenus par Cleland et Pickering (2006), dans un cadre expérimental, qui suggèrent que le même mécanisme d'encodage syntaxique est employé dans la production orale et écrite.

2.3 Stades de développement et profils d'apprenants

La volonté de définir l'ensemble des traits morphosyntaxiques qui caractérisent un apprenant ou un groupe d'apprenants à un moment précis de l'acquisition d'une L2 a mené à l'identification de différents *stades de développement*. L'existence de ces stades est basée sur de vastes études empiriques qui portent sur les itinéraires d'acquisition de nombreux phénomènes linguistiques et sur leur coexistence dans le processus d'acquisition. Aujourd'hui, il y a un certain consensus dans la littérature à propos du fait que des stades existent dans le processus d'acquisition d'une L2 dans une forme ou dans une autre. Sharwood-Smith et Truscott (2005: 221) soulignent que: « *...it is reasonable to accept that stages must figure in any serious explanation of acquisition* ». Ces auteurs constatent qu'il est relativement peu problématique de reconnaître qu'une interlangue qui manque de déterminants ou de flexion verbale est qualitativement différente de celle contenant ces éléments morphosyntaxiques. Un apprenant qui, dans un premier temps, n'emploie pas ces structures pour ensuite les employer dans la plupart des contextes obligatoires, est censé avoir passé d'un stade X à un stade X+1.

Selon Larsen-Freeman et Long (1991 : 92), les stades de développement ne doivent pas être caractérisés comme des étapes claires et nettes, mais au contraire comme des paliers se chevauchant les uns des autres. Traditionnellement, ces stades sont identifiés lorsque l'on considère les structures interlangagières qui sont les plus fréquemment utilisées (même si elles ne sont pas les seules) à un moment donné de l'acquisition. Ces auteurs soulignent cependant que, pour être intéressant d'un point de vue théorique, chaque stade potentiel doit être ordonné par rapport aux autres stades dans une

¹⁰ Le manque de différence du niveau morphosyntaxique entre oral et écrit a également été observé dans le cadre théorique de la théorie de la processabilité, voir les études de Håkansson et Norrby (2007) et Rahkonen et Håkansson (2008) présentées au chapitre 9 de cette étude, section 9.2.4.

Chapitre 2

séquence et que chaque stade doit être obligatoire, *i.e.* inévitable dans le parcours d'acquisition. La vitesse avec laquelle un apprenant avance de stade en stade ainsi que l'état final de son acquisition varie cependant largement entre apprenants.

L'importance de définir des stades de développement pour les chercheurs dans le domaine de l'acquisition d'une L2 a été soulignée par Larsen-Freeman et Strom aussi tôt qu'en 1977 :

While we acknowledge the danger inherent in attempting to divide a process such as language learning into discrete units such as stages, we believe the risk a necessary one which will enable researchers to explicitly identify the population of learners with whom they are dealing. (Larsen-Freeman et Strom, 1977 : 125).

Selon ces auteurs, de nombreuses polémiques dans ce domaine de recherche dépendent du fait qu'on ignore les stades de développement précis des apprenants sous investigation. Une bonne définition du niveau linguistique de l'apprenant ou du groupe d'apprenants, basée sur des connaissances de la progression normale de la L2, permettrait au chercheur d'aborder des questions qui lui sont sinon inaccessibles. Cependant, la question se pose de savoir si les apprenants passent vraiment à travers des stades bien définis ou si le changement linguistique observé ressemble plutôt à un développement graduel. Le nombre de stades nécessaires pour décrire le développement de l'interlangue est une autre question, souvent débattue dans la littérature, à laquelle nous allons revenir dans cette étude.

Un autre terme qui apparaît dans la littérature, à côté de celui de stades de développement, est la notion de *profil*. Bartning et Schlyter (2004) expliquent la relation entre ces deux concepts :

...les itinéraires de différents phénomènes isolés ont pu être réunis en *stades*, chacun représentant un *profil* qui consiste en traits syntaxiques et grammaticaux caractéristiques de ce stade (Bartning et Schlyter, 2004 : 281/2).

Bartning et Schlyter se basent donc sur le *profil grammatical* de l'apprenant à un moment précis de son développement en L2. Or, le volume édité par Pochard (1994a), intitulé *Profils d'apprenants*, permet d'entrevoir une palette relativement large de conceptions reliées à la notion de profil. D'autres linguistes emploient ce terme pour désigner le profil linguistique général d'un apprenant, souvent sous forme de profils stratégiques, interactionnels, argumentatifs ou même psycho-socio-bibliographiques (voir les diverses publications dans Pochard, 1994a).

Pochard (1994b) donne quelques précisions en ce qui concerne la notion de profil. Un profil d'apprenant (terme préféré par Pochard) peut être caractérisé comme un ensemble de traits saillants ou de caractéristiques qui peuvent s'appliquer à un individu qui apprend une langue, mais aussi à un groupe d'apprenants. Cette caractérisation peut se faire à un instant *t* de l'apprentissage (profil transversal) ou à diverses reprises pour le même individu ou pour le même groupe (profil longitudinal). Crystal (1979) précise que le nombre exact de traits ainsi que la nature des traits en considération ne peut être défini d'avance. Au contraire, le profil doit être découvert empiriquement suite à un processus de recherche relativement long. Cet auteur souligne également que le profil linguistique d'un apprenant est généralement beaucoup plus complexe que la notion de profil qu'on retrouve en peinture. La complexité du profil linguistique tient au nombre élevé de traits qui y sont généralement considérés.

Le but des études sur les profils grammaticaux est donc multiple. Étant donné que le but principal de nombreuses études dans ce domaine est de relever les mécanismes sous-jacents qui déterminent le processus d'acquisition, Larsen-Freeman et Strom (1977) rappellent l'importance scientifique de la connaissance du profil grammatical d'un apprenant. Ce profil permet en effet de comparer des résultats empiriques d'études différentes sans que cette comparaison soit biaisée par le fait que les sujets diffèrent. La connaissance des profils a également de l'importance dans l'évaluation des connaissances linguistiques (Heinen et Kadow, 1990). Dans le domaine de la L1, la connaissance du profil d'apprenant de l'enfant dit normal permet par la suite de diagnostiquer des enfants ayant des troubles d'apprentissage (*cf.* Crystal *et al.*, 1977 ; Crystal, 1979). En L2, la connaissance du profil des apprenants dans une langue donnée permet aux enseignants d'évaluer le niveau global d'un apprenant de manière relativement aisée (voir Bartning et Schlyter, 2004, et Granfeldt et Nugues, 2006, présentés ci-dessous). Ces connaissances permettent aussi une auto-évaluation de la part de l'apprenant lui-même.

Dans la section suivante, nous tournerons notre attention vers le concept de stades de développement dans le domaine de la morphosyntaxe du français L2 ainsi que vers le travail en cours qui permet une analyse automatique du profil grammatical en français L2.

2.3.1 Stades de développement en français L2

À partir du corpus ESF, Véronique (1995) tente de distinguer des séquences de développement, basées sur des indicateurs grammaticaux différents, pour le français L2. Véronique relève trois phases principales indiquant des cheminements communs à tous les apprenants, indépendamment de l'âge et du mode d'exposition à la langue cible. Nous reprenons ici les caractéristiques du développement en français L2 proposées par Véronique (1995 : 43) :

Phase 1

- une prédominance de bases nominales de la forme *le/la + N*, et des pronoms toniques à fonction déictique,
- des bases verbales non fléchies en fonction du temps ou de la personne,
- le recours massif à *j'āna* et *c'est*,
- l'absence de prépositions ou l'emploi de prépositions telles que *pour, avec, dans*,
- l'emploi de verbes modaux, et vraisemblablement d'indices paralinguistiques et prosodiques, à l'exclusion de tout autre moyen de modalisation,
- des formes de subordination simples,
- l'expression de la référence temporelle par des moyens indirects, des adverbes, des moyens lexicaux et des relations d'ordre entre séquences.

Phase 2

- un développement morphologique en matière d'expression temporelle sur le verbe,
- l'élaboration d'un système de clitiques pronominaux anaphoriques dans sa diversité morphologique (pronom sujet - pronom objet + position),
- le marquage de valeurs référentielles variées dans le syntagme nominal,
- l'emploi de prépositions à valeur projective comme *sur, sous, etc...*

Phase 3

- la constitution d'un véritable système d'expression de la temporalité, notamment de l'expression du futur et de l'irréel,
- la diversification des types de subordonnées,
- l'expression de la modalité à l'aide d'adverbes en *-ment*,
- la diversification de types de négations [...] et de l'emploi des unités porteuses de champ (*focus particles*) comme *même, encore, etc...*

Bien que les trois phases indiquées par Véronique (1995) soient relativement générales, nous y reconnaissons plusieurs traits proposés par Bartning et Schlyter dans leur article présenté en 2004. Ces auteurs ont étudié l'acquisition du français par des apprenants suédois adultes ou adolescents. À partir d'une base de données très riche, elles proposent six stades de développement morphosyntaxique pour le français L2 qui s'étendent du début de l'acquisition jusqu'à un niveau quasi-natif du français : « Chaque stade proposé constitue un 'profil' grammatical typique d'un apprenant à un moment précis de son

développement » (Bartning et Schlyter, 2004 : 282). Leurs résultats se basent sur deux corpus différents, le *Corpus InterFra* de Stockholm (Bartning) et le *Corpus Lund* (Schlyter), à l'intérieur desquels les apprenants ont recours à une langue orale automatisée et spontanée. Leur étude de 2004 est une synthèse de nombreux travaux qui ont été élaborés sur la base des deux corpus mentionnés (pour des références plus précises, voir Bartning et Schlyter, 2004). Selon les deux auteurs, il est probable que ces stades puissent être généralisés à des apprenants ayant d'autres langues sources, du moins en ce qui concerne les langues germaniques, ce qui a été confirmé par Housen *et al.* (2006) pour des Néerlandais apprenant le français.

Environ 25 constructions morphosyntaxiques ont été examinées par Bartning et Schlyter, telles que la structuration de la phrase (NUO, IUO et FOU¹¹ de Klein et Perdue, 1997), le développement des formes finies et l'accord des verbes, le système temporel (temps, mode et aspect), la négation, le développement des éléments nominaux, la construction *c'est*, la subordination, *etc.* Comme illustré dans le tableau 2-1 Bartning et Schlyter, en suivant l'itinéraire de chaque phénomène grammatical et en faisant la synthèse de ces itinéraires, arrivent à six stades d'acquisition, sous forme de *profils grammaticaux*, qui s'étendent des débutants aux apprenants très avancés. Les résultats de leur étude sont censés servir de base à une évaluation plus exacte du niveau de développement linguistique d'un apprenant spécifique à un moment donné de l'acquisition.

¹¹ NUO correspond à « *Nominal Utterance Organisation* » (organisation nominale de la phrase). Elle ne contient pas de verbe. IUO correspond à « *Infinite Utterance Organisation* » (organisation de la phrase autour d'un verbe non fini/non conjugué) et FOU à « *Finite Utterance Organisation* » (le pivot de la phrase est un verbe fini/conjugué), pour plus de détails, voir Klein et Perdue (1992 et 1997).

Chapitre 2

Tableau 2-1 : Exemple d'itinéraires d'acquisition et de stades de développement d'après Bartning et Schlyter (2004) (tiré du résumé de Granfeldt et Nugues, 2007b)

Stade	1	2	3	4	5	6
% Formes conjuguées de verbes lexicaux en contexte obligatoire	50-75	70-80	80-90	90-98	100	100
% Accord S-V 1 ^{re} pers.pl. (<i>nous V-ons</i>)	-	70-80	80-95	100	100	100
% Accord 3 ^e pers.pl. verbes irréguliers lexicaux : <i>viennent, veulent, prennent...</i>	-	-	qq cas	env. 50	Qq erreurs	100
Placement des pronoms objets	-	SVO	S(v)oV	SovV app.	SovV prod	Acquis (+en et y)
% Accord genre grammatical	55-75	60-80	65-85	70-90	75-95	90-100

Légende : - : pas d'occurrences ; *app* : apparaît ; *prod* : productif au niveau avancé ; *env* : environ ; *qq cas* : quelques cas.

L'échelle d'implication qui résulte de ces recherches illustre la relation logique et consistante qui existe entre les divers stades. Ceci implique que le stade 1 est acquis avant le stade 2 et que le stade 2 est acquis avant le stade 3, *etc.* Un apprenant passe obligatoirement à travers les stades dans cet ordre donné, quoiqu'avec une vitesse individuelle et variée. Dans ce qui suit, le résumé des caractéristiques les plus pertinentes pour chaque stade sera présenté à partir de Bartning (2005). Ce résumé correspond à un bilan du profil linguistique pour chaque stade de développement (voir Bartning et Schlyter, 2004, pour une description plus exhaustive).

Stade 1 : Le stade initial

Au stade initial, l'apprenant se sert d'une structuration en grande partie nominale, mais aussi de moyens grammaticaux. Il/elle emploie des 'formes finies courtes' et des formes non-finies¹², ce qui montre que cette opposition n'est pas maîtrisée. Il n'y a pas non plus d'opposition entre les personnes des formes verbales. On trouve pourtant à ce stade l'article

¹² La notion de finitude est cruciale dans l'acquisition d'une L2 (*cf.* en anglais *finiteness*). Ce sont les catégories morphosyntaxiques de la personne et du temps qui sont traditionnellement associées aux propositions finies (et absentes des *in-fini-tives*). Le marquage de la finitude se trouve sur les auxiliaires ou sur les verbes principaux. La finitude correspond à l'emploi de verbes conjugués dans un contexte où le verbe est précédé par un sujet (*ils vont / Jean et Paul sont allés / les garçons iront* ou même *ils *va*). Assez souvent, les apprenants en début d'acquisition emploient des formes non conjuguées, infinitives ou des participes dans ce même contexte (*ils *aller, les garçons *parlé*), ce qui veut dire qu'ils ne maîtrisent pas la distinction de finitude. On retrouve également l'emploi d'une forme finie (courte) dans un contexte qui exige un verbe non conjugué, ici un infinitif dans l'exemple « *il vient pour *joue au foot* » à la place de « *il vient pour jouer au foot* ».

défini et indéfini ainsi que le pronom sujet *je*, bien que très souvent accentués et non élidés. D'autres traits caractéristiques de ce stade sont l'emploi de la négation Nég X (*non grand lit*) et les formules telles que *je(ne)sais pas* et *je m'appelle*. L'apprenant utilise quelques rares formes du passé composé, mais très peu de contextes du passé sont marqués. Il y a aussi un début d'emploi de connecteurs *et*, *mais* et *puis*. Ce stade peut être comparé au *niveau prébasique* ainsi qu'à la transition vers la *variété basique* (Klein et Perdue 1997).

Stade 2 : Le stade postinitial

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

Stade 3 : Le stade intermédiaire

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

Les formes verbales non finies dans des contextes finis existent encore, mais se raréfient. *Nous V-ons* est marqué la plupart du temps. L'opposition entre la 3^e personne du singulier et du pluriel pour *ont*, *sont*, etc. commence à être plus constante (environ la moitié des cas), mais l'apprenant continue à employer en alternance *ils *prendre*, *ils *prend* et plus rarement *ils prennent*.

Stades 4-6 - Les stades avancés

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

Chapitre 2

Stade 4 : Le stade avancé bas

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

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

Stade 5 : Le stade avancé moyen

L'un des traits les plus caractéristiques de ce stade est également lié au développement de la morphologie flexionnelle : les formes verbales *ils sont, ont, etc.* sont employées correctement et, dans la plupart des cas, le plus-que-parfait, le conditionnel et le futur simple. C'est à ce niveau que le subjonctif devient plus productif. L'accord du genre du déterminant et surtout de l'adjectif pose toujours des problèmes. Pourtant, même à ce niveau, on retrouve encore des verbes lexicaux irréguliers conjugués au singulier avec un pronom pluriel comme *ils *sort*. La négation est utilisée en tant que sujet (*personne ne sait...*). On trouve aussi des relatives avec *dont* et le gérondif.

Stade 6 : Le stade avancé supérieur

Ce stade est caractérisé par une morphologie flexionnelle utilisée de manière constante, même dans les énoncés multipropositionnels. On observe un emploi des connecteurs *enfin* et *donc* qui se comparent à celui des locuteurs natifs, un haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions caractérisant qui démontrent une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé. Il y a aussi un emploi des relatives macrosyntaxiques qui se comparent presque à celui des locuteurs natifs.

En prenant en considération les grands contours du développement du français L2 décrit ci-dessus, on observe qu'une très grande partie des critères discutés concerne le domaine du syntagme verbal. Cette observation relève du fait que la plupart des distinctions morphologiques du syntagme nominal ne s'entendent pas à l'oral. L'étude de l'écrit pourrait jouer un rôle important pour enrichir les connaissances que nous avons actuellement de la morphosyntaxe du français L2 dans sa totalité.

2.3.2 *Direkt Profil* en français L2

Granfeldt et collaborateurs (2005 ; 2006 ; 2007a et 2007b) ont poursuivi le travail de Bartning et Schlyter (2004) sur le développement morphosyntaxique de l'interlangue des apprenants suédois du français L2 dans le but de rendre possible une identification automatique des stades de développement proposés par ces auteurs. Ils ont élaboré le logiciel *Direkt Profil* qui est un analyseur morphosyntaxique pour le français L2. Dans sa version actuelle, accessible sur Internet¹³, cet analyseur ne détecte pas tous les phénomènes grammaticaux identifiés par Bartning et Schlyter (2004), mais, en revanche, il en détecte plusieurs autres, notamment ceux qui concernent le lexique et des mesures linguistiques générales comme la longueur des phrases, la diversité du vocabulaire, *etc.* Lorsqu'un apprenant écrit un texte en français L2, le texte est analysé par le logiciel qui identifie les structures pertinentes pour l'analyse de l'interlangue. Ensuite, l'analyseur les annote et les quantifie avant de donner un résultat et de proposer un stade de développement pour l'apprenant en question. Cet outil est construit pour l'analyse des textes écrits, mais il peut également être employé pour des transcriptions d'enregistrements de la langue parlée. *Direkt Profil* est un outil d'évaluation du stade de développement qui peut être employé à la fois par des chercheurs en français L2 lorsqu'ils souhaitent connaître le niveau général de leurs sujets (*cf.* section 5.2.2). Il peut également être employé par des professeurs de français qui ont besoin d'une évaluation rapide de leurs élèves, mais aussi par les apprenants eux-mêmes comme outil d'auto-évaluation.

L'idée principale de Bartning et Schlyter (2004), poursuivie par Granfeldt et Nugues (2007a et b, *etc.*) dans *Direkt Profil*, est de tracer le profil grammatical des apprenants de français L2 à des stades de développement différents. Nous poursuivrons cette piste avec l'étude du développement de la langue écrite dans une perspective morphologique. Dans notre optique, les profils grammaticaux de Bartning et Schlyter (2004) sont importants pour deux raisons spécifiques. D'abord, ils constitueront la base méthodologique de départ de notre étude (voir chapitre 5). Ensuite, il est dans notre intention d'enrichir les profils grammaticaux oraux des apprenants suédois en étudiant la morphologie du français écrit.

¹³ La version actuelle de *Direkt Profil* est accessible en ligne à l'adresse suivante:
<http://project.sol.lu.se/DirektProfil/>

2.4 Résumé du chapitre

De ce chapitre se dégagent les points suivants qui serviront de base pour la suite de notre travail qui porte sur acquisition de la morphologie du français écrit :

- Le travail de Corder (1967) et la publication de Selinker (1972) ont mis l'accent sur l'*interlangue* en acquisition d'une L2, c'est-à-dire sur le système grammatical de l'apprenant, qui ne ressemble ni à la L1 ni à la L2, mais qui suit ses propres règles et qui subit des restructurations au cours du temps. L'intérêt grandissant pour l'interlangue en tant que telle contraste avec les courants théoriques antérieurs, comme l'analyse contrastive (Lado, 1957) ou l'analyse des erreurs. De nombreux chercheurs s'intéressent désormais aux dynamismes et aux systématismes de l'interlangue dans des L2 diverses.
- De nombreuses études ont suggéré un ordre d'acquisition général pour un certain nombre de phénomènes morphosyntaxiques. Ces résultats mettent en évidence le fait que l'acquisition en L2 ne suit pas le même itinéraire qu'en L1, ce qui n'empêche pas l'acquisition en L2 d'être systématique et de suivre sa propre logique. Malgré certaines critiques, il existe aujourd'hui un consensus dans la littérature en ce qui concerne le fait que le processus d'acquisition des phénomènes morphosyntaxiques en L2 suit un ordre relativement stable (Larsen-Freeman et Long, 1991).
- Des recherches mettant l'accent sur la production de la morphosyntaxe en L2 dans le mode écrit confirment que les itinéraires d'acquisition des morphèmes grammaticaux observés à l'oral sont également valables à l'écrit, à condition que les tâches aient un caractère communicatif.
- La volonté de définir un ensemble de traits caractéristiques pour un apprenant ou pour un groupe d'apprenants à un moment précis de l'acquisition a permis de développer ce qu'on appelle des profils (grammaticaux). La mise en place de profils est nécessairement basée sur des recherches empiriques qui portent sur le développement de nombreux phénomènes linguistiques en L2 et sur leur simultanéité lors du processus d'acquisition.

- Bartning et Schlyter (2004) ont étudié le développement de la morphosyntaxe à l'oral par des apprenants suédois du français L2 à des niveaux linguistiques différents. Elles proposent six stades de développement, sous forme de profils grammaticaux, basés sur le développement successif d'approximativement 25 phénomènes grammaticaux. Granfeldt et Nugues (2006, 2007a et b) ont élaboré le logiciel *Direkt Profil*, qui permet une évaluation automatique du stade de développement morphosyntaxique des textes écrits en français L2 selon les stades de Bartning et Schlyter.

Tout en maintenant l'intérêt pour l'interlangue et pour l'idée d'un itinéraire d'acquisition de la morphosyntaxe en L2, nous enchaînons maintenant avec un chapitre traitant plus particulièrement de la langue écrite. L'attention que nous attachons à ce mode de production linguistique s'explique bien sûr par le thème global de ce travail, *i.e.* l'acquisition du français L2 écrit, mais aussi par l'important décalage qui existe en français entre les modes écrit et oral. Comme il sera évident plus loin dans ce texte, la différence entre le français écrit et oral constituera un fil conducteur qui traversera l'ensemble des chapitres de cette thèse. Ce fait explique pourquoi nous aborderons, dans le chapitre 3, une discussion sur les caractéristiques de la langue écrite, en général, et sur les caractéristiques du français écrit, en particulier, ainsi que leur influence sur le scripteur en L2.

3. Langue écrite en acquisition d'une L2

La production écrite en L2 s'inscrit au croisement des recherches dans des disciplines variés, dont la linguistique appliquée, la psycholinguistique et la didactique des langues (Cook et Bassetti, 2005). Le caractère interdisciplinaire des approches théoriques et méthodologiques « fait aujourd'hui toute la complexité de ce domaine d'étude » (Barbier, 2003 : 7). Ce chapitre a pour objectif de situer l'étude de l'écrit dans le domaine des recherches en acquisition d'une L2. Le chapitre commence par un rappel des différences fondamentales entre l'oral et l'écrit (3.1). Dans la section 3.2, nous esquissons un portrait du scripteur en L2. Le chapitre se clôt par une description de quelques caractéristiques du français écrit (3.3) qui influencent l'acquisition de cette langue comme L1 ou comme L2. Les points centraux du chapitre sont résumés à la section 3.4.

3.1 La langue orale et la langue écrite

La distinction entre l'oral et l'écrit, dans leurs formes prototypiques, se fait facilement suivant leurs conditions d'utilisation. Alors que l'oral est immédiat et situationnel, l'écrit est caractérisé par un délai plus ou moins long entre l'émission et la réception du message. La communication écrite est, selon Riegel *et al.* (1994 : 30), « différée et hors situation ». Dans le cas de l'oral, les interlocuteurs sont présents dans une situation spatio-temporelle déterminée et ils ont, par conséquent, accès à des référents communs, ce qui favorise l'économie des moyens linguistiques à l'oral où les informations référentielles ou non verbales sont fournies par la situation. À l'écrit, par contre, ni le scripteur ni le récepteur ne peuvent s'appuyer sur la situation d'émission (qui n'est pas partagée). Cela a des conséquences pour la transcription graphique.

Chapitre 3

Les conditions de la transcription graphique d'un message ont pour conséquence une perte sensible d'information ; en effet, la situation, qui dans la langue parlée supplée ou complète l'énoncé, est absente [...]. La transcription suppose donc que les éléments d'information perdus devront être compensés par d'autres moyens linguistiques ; le message « hors situation » comporte ainsi, relativement au message parlé, une redondance de marques dans le codage (Dubois, 1965 : 15).

Le temps est un autre facteur important dans la distinction entre l'écrit et l'oral. En écrivant, le scripteur a le temps d'élaborer son message, de s'arrêter pour réfléchir, de se corriger ou de se compléter. Ainsi, le produit écrit a un caractère fini. Il est construit avec des T-units¹⁴ plus longs et un nombre plus élevé de subordonnées (Chafe et Tannen, 1987). À l'oral, l'élaboration et l'émission du message se font presque simultanément, ce qui entraîne des reprises, des hésitations ou des ruptures de construction laissant des traces dans le message. À l'oral, Fayol (1997 : 10) donne comme rythme moyen de 150 à 200 mots par minute alors que l'écrit serait cinq à huit fois moins rapide. Fayol conclut que :

A l'écrit, la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire présent autoriseraient une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production (Fayol, 1997 : 15).

En outre, dans l'effort de distinguer la communication écrite de la communication orale ou inversement, on décrit souvent ces deux formes linguistiques comme étant opposées l'une à l'autre. Il faut néanmoins souligner que ces deux formes de communication connaissent toutes les deux une grande diversité. Il suffit de comparer le *chat* avec le roman, à l'écrit, ou la communication téléphonique avec le discours politique, à l'oral, pour comprendre la diversité importante de ces deux modes de communication respectifs. Certains chercheurs, dont Tannen (1982), concluent que la différence entre les traits langagiers qui distinguent l'oral de l'écrit ne reflète pas principalement le mode de production, mais plutôt le genre et le registre qui émergent du contexte de communication. Biber (1988 : 36) prétend en effet que la distinction entre monologue et dialogue est plus utile que celle entre oral et écrit et que la situation de communication a plus d'influence sur notre usage de

¹⁴ Nous suivons Hunt (1970), qui définit la notion de *T-unit* (*Minimal Terminable Unit*) comme la phrase principale avec toutes les subordonnées et les autres éléments éventuels qui y sont liés. Un *T-unit* est considéré comme la plus petite unité qui est grammaticalement analysable comme une phrase. Cette notion permet d'évaluer, de façon générale, la complexité syntaxique d'un texte.

la langue que le mode de communication. Les deux représentations linguistiques, l'écrit et l'oral, sont souvent intimement mêlées. Il faut donc être conscient du fait qu'il existe, pour ainsi dire, de l'oral dans l'écrit et, inversement, de l'écrit dans l'oral. Comme nous allons le voir plus loin dans ce texte, il semble que ce constat soit particulièrement valable en L2, où l'écrit joue un rôle important et où les deux modes sont « mélangés » dès le début de l'acquisition.

Dans le domaine de l'acquisition d'une L2, les recherches centrées sur l'acquisition de la langue écrite sont minoritaires. Pendant la deuxième moitié du siècle dernier, l'intérêt principal de la part des linguistes a porté sur la langue orale. Pourtant, l'étude de la langue écrite en acquisition d'une L2 a en ce moment atteint une certaine maturité et l'étude formelle du scripteur en L2, soit du processus d'écriture et de l'enseignement de l'écriture en L2, connaît une histoire relativement courte mais productive (Matsuda *et al.* 2003).

Aujourd'hui, le débat ne porte plus sur l'antériorité (voire la supériorité) d'un mode sur l'autre, mais plutôt sur les outils théoriques et descriptifs dont nous avons besoin pour comprendre l'oral et l'écrit respectivement ainsi que leur interrelation (Chafe, 1994). Tout en reconnaissant les spécificités de chacun, la question se pose à savoir s'il ne serait pas possible d'imaginer une sorte de métasystème qui intègre ces deux modes (de Pietro et Wirthner 1996). Il existe des frontières moins claires, parfois même contradictoires, entre ces deux systèmes de langue. On ne peut plus, comme avant, opposer l'oral, qui était considéré comme spontané et volatil, à l'écrit, qui était considéré comme un produit fini, durable et travaillé. En effet, comme le constatent plusieurs chercheurs, l'utilisation de l'informatique par le grand public a augmenté les formes de productions écrites et, dans certains domaines, l'écrit est en train de devenir quasi interactif (le courriel, le *chat*, le *texto*, *etc.*). Harklau (2002) et Warschauer (2003) soulignent qu'avec le développement récent de la technologie, la communication écrite a connu un aspect socialisant dans le sens qu'il est aujourd'hui normal pour beaucoup de personnes de discuter, de négocier, de collaborer ou de plaisanter par voie électronique, c'est-à-dire par écrit. Cela implique une perspective nouvelle qui met en lumière les potentiels énormes de la communication écrite interactive pour l'enseignement de la langue écrite en L2, surtout de l'anglais, mais aussi pour l'enseignement d'autres langues.

3.2 Quelques caractéristiques du scripteur en L2

On est maintenant en mesure d'identifier plusieurs aspects particuliers du processus d'écriture en L2 ainsi que ce qui en résulte: le texte. Les traits typiques de la langue écrite en L2 soulevés dans cette section servent à illustrer les caractéristiques spécifiques de cette écriture.

La tâche d'écriture en L2 est perçue comme laborieuse et coûteuse en temps. Les processus de formulation sont toujours considérés comme prioritaires dans le processus de composition. Cornaire et Raymond (1999) résument l'état des recherches en commençant par le temps de la rédaction, qui est plus long en L2, en raison du temps de réflexion du scripteur au niveau du lexique, de l'orthographe et de la grammaire. Cette réflexion se fait aux dépens des dimensions textuelles et rhétoriques. Il a été noté que les rédacteurs en L2 planifient leur texte de manière moins systématique, et on a pu observer une diminution du nombre d'idées planifiées et incorporées dans le texte. Ces scripteurs font, en effet, de nombreuses répétitions dans leurs récits. L'étude des pauses atteste une production plus fragmentée, comprenant un nombre de pauses plus important, et des interruptions plus fréquentes du processus de transcription. En outre, « ces interruptions n'apparaissent pas systématiquement, comme en L1, aux frontières propositionnelles. Elles se situent le plus souvent de façon irrégulière au sein des propositions, aux frontières inter-mots et intra-mots » (Barbier, 2003 :12, voir aussi Roca de Larios *et al.*, 2001 et 2002). De plus, la révision en L2 est plus laborieuse qu'en L1 et elle est surtout de nature grammaticale. Le scripteur en L2, du moins dans les stades initiaux, a un répertoire de stratégies¹⁵ limitées ou même inadéquates et, en cela, il ressemble au scripteur inexpérimenté en L1. Celui-ci ne tient pas compte du lecteur éventuel pendant la rédaction puisqu'il écrit surtout pour lui-même. Le texte est souvent égocentrique et narratif. Un scripteur de ce niveau se préoccupe presque exclusivement de la grammaire et de l'orthographe et il a du mal à se souvenir du sens de son texte. Pour finir, une des procédures utilisées pour compenser le manque de moyens linguistiques consiste à utiliser des mots de la langue maternelle.

¹⁵ Une stratégie réfère à une tactique précise ou un savoir qu'on utilise lors de l'écriture d'un texte, par exemple comment organiser le texte en introduction, discussion et conclusion, les effets obtenus par l'utilisation de certains genres, par l'adaptation du texte au lecteur ou par les différentes manières de planifier le texte ainsi que de le réviser, *etc.*

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

Nombreux sont les chercheurs qui constatent qu'il y a des différences nettes entre les textes produits en L1 et en L2 (voir par exemple Carson 1988 ; Silva 1992 ; Schoonen *et al.* 2003). Comme l'indique Barbier (2004), une grande partie de ces différences est de nature quantitative. D'abord, le nombre de mots produits est généralement moindre en L2 qu'en L1 et le texte contient moins d'informations (voir aussi Silva, 1992). Deuxièmement, les textes écrits en L2 sont caractérisés par un vocabulaire restreint et par de nombreuses redondances lexicales. Troisièmement, la syntaxe est moins complexe et contient moins d'enchâssements en L2 qu'en L1. Cela a pour conséquence que les unités d'information sont plus courtes en L2. Dans ce domaine, le scripteur essaie de contourner la difficulté et de se mettre à l'abri des risques en écrivant de façon simple et peu développée. Finalement, tel qu'on pourrait s'y attendre, on trouve davantage d'erreurs dans les textes écrits en L2 au niveau de la forme globale du texte, de la syntaxe, de l'orthographe et des marques de cohésion (Cornaire et Raymond, 1999).

3.3 Quelques caractéristiques du français écrit

Comme cette étude traite de l'acquisition du français écrit, nous nous intéressons forcément à la différence qui existe entre le français parlé et le français écrit, les deux modes de communication étant enseignés dans la salle de classe. Quelles sont les différences entre les représentations orale et écrite du

français et quel rôle joue cette différence dans l'acquisition du français en L1 et en L2? Ces questions seront examinées dans cette section.

3.3.1 Le français comme orthographe alphabétique

Les orthographe du monde varient quant à la régularité de la correspondance entre phonologie et graphie (pour un résumé, voir Cook et Bassetti, 2005)¹⁶. En raison du développement historique de l'écrit, il y a aujourd'hui une relative indépendance vis-à-vis de l'oral dans toutes les écritures alphabétiques. Plus une orthographe est transparente, plus les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont claires et facilement maîtrisables. Dans cette perspective, l'anglais et le français sont considérés comme plus « profonds », *i.e.* moins transparents et plus difficilement maîtrisables, que l'espagnol ou l'italien. En italien, par exemple, les relations phonème-graphème et graphème-phonème sont presque toujours biunivoques, ce qui correspond à un système d'écriture « phonétique » (Cook et Bassetti, 2005 : 7). L'anglais, au contraire, est appelé une orthographe profonde, caractérisée par des relations entre phonème-graphème et graphème-phonème qui sont plus irrégulières, ce que Cook et Bassetti (*ibid.*) appellent une correspondance « *many to many* » (pour des exemples, voir Cook et Bassetti, 2005 : 7).

Une caractéristique des orthographe profondes, dont le français, est que de nombreuses règles de correspondance entre phonologie et graphie reposent sur des connaissances de la grammaire. De même, les homophones sont en général nombreux, *i.e.* plusieurs mots se prononcent de la même manière tout en s'écrivant différemment. Ces caractéristiques d'un système d'écriture ont bien évidemment des conséquences pour son acquisition. Les recherches montrent par exemple que les enfants italiens apprennent à lire et à orthographier dès leur première année scolaire alors que les enfants anglais ne maîtrisent la complexité de leur système d'écriture qu'à l'âge d'onze à douze ans (Cook et Bassetti, 2005 : 17). En outre, Sasaki (2005) signale que la dyslexie, même si elle repose sur une base biologique, connaît des effets moins sévères avec une orthographe de surface, comme l'italien, qu'avec une orthographe profonde comme l'anglais (ou comme le français, voir Brissaud et Jaffré, 2003).

¹⁶ Faute de place, nous ne discutons pas ici les recherches sur l'acquisition de différents types de systèmes d'écritures comme L2, tels que le mandarin ou le japonais (*meaning-based systems*). Pour un survol de la littérature et pour des références plus précises, nous renvoyons à Cook et Bassetti (2005).

Dans une orthographe, le nombre de graphèmes est en général plus grand que le nombre de phonèmes. Plus l'écart entre les deux est important, plus grande est l'irrégularité. Puisque la lecture procède des graphèmes aux phonèmes, elle est moins sensible à cet écart. L'écriture, au contraire, qui va dans le sens inverse, des phonèmes aux graphèmes, y est très sensible. Certaines recherches montrent que le français, dans le sens phono-orthographique, est plus irrégulier que d'autres langues (voir Ziegler 1998, cité dans Brissaud et Jaffré 2003)¹⁷. Jaffré (1992) fait remarquer qu'à la trentaine de phonèmes que comporte la langue française correspondent plus de 130 unités graphiques. Ceci est très éloigné d'une correspondance terme à terme et le français ne représente donc pas un système très économique. Cette « polyvalence » (Jaffré 1992 : 30) est difficilement maîtrisable, surtout si l'on procède de l'oral vers l'écrit, comme les enfants francophones apprenant à écrire dans leur langue maternelle. Nous voulons à ce propos signaler qu'en ce qui concerne la quantité d'*input* et la forme d'*input* reçu, les apprenants du français L2 en milieu scolaire apprennent la langue dans des circonstances très différentes des enfants francophones. La forme écrite est immédiatement présente dans l'*input* et dans l'*output*, à côté de l'oral, et il est probable que ce fait ait des conséquences pour l'acquisition du système écrit, notamment pour l'acquisition de la morphologie silencieuse, et pour la production écrite des apprenants du français L2. Nous allons revenir à cette question lors de la comparaison des données des apprenants suédois par rapport au groupe contrôle français (section 8.5.2).

3.3.2 La relation phonème – graphème en français

En partant de la relation entre la phonologie et la graphie du français, soit la correspondance entre phonèmes et graphèmes, Riegel *et al.* (1994 : 32) relèvent trois cas principaux où la relation biunivoque entre ces deux unités n'est pas assurée en français.

- Le nombre de phonèmes ne correspond pas toujours au nombre de lettres. Le plus souvent, un graphème complexe (digramme ou trigramme)

¹⁷ Selon Ziegler *et al.* (1996), le degré d'irrégularité du français (pour les monosyllabes) est de plus de 50 % contre 28 % en anglais et 26 % en allemand. Dans l'autre sens, ortho-phonographique, le pourcentage d'irrégularité n'est pourtant que de 5 % pour le français contre 6 % pour l'allemand et 13 % pour l'anglais. On peut donc dire que tout en étant irrégulière, l'orthographe française a aussi un côté régulier, ce qui dans la littérature a été appelé "*the inconsistency mystery of French*" (voir Brissaud & Jaffré, 2003: 9).

Chapitre 3

correspond à un phonème unique, comme par exemple les mots *chat*, *éléphant*, *balai* ou *sain*, *eau* et *oignon*.

- Des ressemblances dans un système correspondent parfois à des différences dans l'autre. Dans le cas des homophones, très nombreux en français, le même phonème correspond à une ou plusieurs lettres différentes selon les mots, par exemple le phonème [s] qui correspond à s (*son*), ss (*poisson*), c (*cette*), ç (*balançoire*), t (*action*) et x (*soixante*)¹⁸. À l'inverse, une même lettre peut correspondre à différents phonèmes, par exemple /s/ qui correspond à [s] (*seuil*) ou à [z] (*maison*).
- Des lettres muettes peuvent ne correspondre à aucun phonème, par exemple *aspect*, *œufs*, *parler*, *aiment*, etc.

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

¹⁸ L'exemple est tiré de Riegel *et al.* (1994 : 32). Pour d'autres exemples du même genre, voir la même page.

3.3.3 La morphologie silencieuse et son traitement en temps réel

Le français écrit se caractérise par rapport au français oral par une morphologie inaudible qui touche les homophones verbaux et les accords en nombre et en genre¹⁹. Ces caractéristiques de l'écrit sont considérées par de nombreux chercheurs comme des zones orthographiques fragiles, difficilement maîtrisées par les apprenants du français L1, même chez les adultes (Brissaud et Jaffré, 2003 ; Fayol et Largy, 1992 ; Jaffré et David, 1999). Il y a des raisons de croire que cette difficulté se présente également en acquisition du français L2 (*cf.* la section 8.5.3). La morphologie silencieuse couvre aussi bien la sphère nominale que verbale. La difficulté de cette orthographe peut être expliquée par le fait que la langue écrite ne peut pas tirer profit de la langue parlée. Dans d'autres langues, par exemple l'anglais ou l'espagnol, il y a homologie entre l'expression orale et écrite, notamment pour le nombre (Jaffré et David, 1999). Cela veut dire que la morphologie correspondante est audible dans la langue orale et donc plus facile à transférer à l'écrit.

En espagnol, où l'orthographe est pratiquement phonétique, et même en anglais, où l'orthographe n'est pas phonétique, les signaux écrits et les signaux oraux tombent sur les mêmes mots : *El/Los maestro(s) habla(n)*, *The master(s) speak(s)*. En français, l'écrit a des signaux que l'oral n'a pas et, dès le début de sa scolarité, l'enfant francophone doit faire appel à l'analyse grammaticale pour orthographier correctement : *le(s) maître(s) parle(nt)* (Marty, 2001 : 211, note 5).

La difficulté du français écrit tient au fait que les marques silencieuses doivent très souvent être calculées sur des bases cognitives *ad hoc* (Jaffré et David 1999 : 10). L'analyse du contexte doit, pour ainsi dire, décider de la présence ou non d'un *-s* ou d'un *-nt* au pluriel, ou encore d'un *-e* au féminin. La complexité du système se voit dans l'exemple 3-1, tiré de Marty (2001: 215), à propos de la distinction entre le singulier et le pluriel. Le pluriel y génère cinq marques morphologiques à l'écrit alors qu'aucune de ces marques n'est prononcée à l'oral.

¹⁹ En ce qui concerne le terme employé pour dénommer les morphèmes de l'écrit qui ne se prononcent pas à l'oral, on retrouve dans la littérature les expressions suivantes: la morphologie *silencieuse*, la morphologie *inaudible* et, à un moindre degré, la morphologie *muette* (*cf.* en anglais *silent/inaudible morphology*). Le terme préféré en français semble être la morphologie silencieuse, qui correspond également au terme que nous employerons le plus souvent dans ce texte pour désigner ce que Largy *et al.* (manuscrit) appellent "*a morphology which is 'for the eyes only'*".

Chapitre 3

- (3-1) *Leur nouveau camarade russe chante.* /lœrnuvokamaradrysʃât/
Leurs nouveaux camarades russes chantent. /lœrnuvokamaradrysʃât/

Le plus souvent, cependant, la distinction entre le singulier et le pluriel est audible sur le déterminant. Il faut également mentionner les contextes de liaison où le morphème *-s* du déterminant ou de l'adjectif préposé se joint à un nom commençant en voyelle, ce qui rend le *-s* du pluriel audible (*les jolis_enfants*). Dans la sphère verbale, c'est surtout à la 3^e personne, où la pluralité souvent reste inaudible, que le système morphologique présente de grosses difficultés pour les scripteurs.

On peut donc conclure que la morphologie a un caractère crucial pour la maîtrise de l'écrit en français puisqu'il faut que l'apprenant apprenne un sous-système linguistique déterminé lors de l'acquisition de la langue écrite (Totereau *et al.*, 1997 et Fayol, 1997). Quand cette découverte a été faite par l'apprenant, il faut automatiser la mise en œuvre des flexions, une tâche qui demande une pratique régulière et fréquente. Fayol et Largy (1992) mettent l'accent sur le fait qu'il existe des connaissances orthographiques à des niveaux différents. Les connaissances déclaratives, d'abord, contiennent un « savoir que », c'est-à-dire une maîtrise de l'orthographe au niveau des mots individuels et une connaissance des règles grammaticales et orthographiques. Une méconnaissance à ce niveau pourrait expliquer des problèmes orthographiques. Les connaissances procédurales, ensuite, impliquent un « savoir-faire » et la mise en œuvre effective de l'orthographe. Ici, il peut y avoir des difficultés quant au déclenchement des connaissances au moment correct, quant au maintien des connaissances lors d'activités d'écriture ou même quant à leur acquisition. Fayol et Largy veulent montrer qu'il y a donc différents niveaux potentiels d'erreur ou, en d'autres termes, que la même erreur orthographique peut survenir pour des raisons diverses. À l'aide d'expériences portant sur l'acquisition du nombre par des élèves appartenant à des niveaux scolaires différents, ils montrent qu'il est possible d'amener n'importe quel élève à commettre des erreurs d'orthographe. Il suffit d'augmenter le poids des contraintes cognitives afin d'évaluer leur impact sur la gestion en temps réel de l'orthographe²⁰. La présence d'erreurs est donc liée non seulement à l'existence

²⁰ Les recherches en psychologie expérimentale sur la gestion en temps réel de l'accord en nombre sont généralement conduites par le paradigme expérimental de la double tâche. Cette méthodologie consiste en un rappel écrit de phrases énoncées par l'expérimentateur dans une situation où le participant doit en même temps gérer une autre tâche, par exemple la mémorisation d'une série de mots. (Fayol et Got, 1991). La méthode est employée pour

de connaissances, mais aussi à leur gestion en temps réel. Jaffré et David (1999) traitent également des difficultés multidimensionnelles de l'écrit en étudiant la catégorie du nombre linguistique du français écrit qui, selon eux, « pourrait bien être l'un des domaines linguistiques les plus longs à maîtriser » (Jaffré et David 1999 : 7). Ce domaine exige que l'apprenant ait une bonne maîtrise des marques morphologiques des différentes classes de mots (la dimension morphologique), des relations qui existent entre différents mots (la dimension morphosyntaxique) et de la complexité de la situation de communication (la dimension cognitive), en réception aussi bien qu'en production lorsque la gestion de l'orthographe doit se faire simultanément à celle du texte et des idées (voir aussi Fayol, 1997). Dans le chapitre suivant, nous allons aborder de manière plus détaillée les dimensions morphologiques et morphosyntaxiques du nombre dans le système linguistique du français.

3.4 Résumé du chapitre

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

- Les recherches centrées sur l'acquisition de la langue écrite en L2 sont minoritaires et elles portent surtout sur l'anglais L2. Les études sur l'acquisition de l'écrit dans d'autres L2 sont peu nombreuses.
- Le temps de rédaction est plus long en L2 qu'en L1, ce qui est dû aux réflexions du scripteur sur l'orthographe et sur la grammaire. Le scripteur en L2, du moins dans les stades précoces, a un répertoire de stratégies limitées ou même inadéquates et, en cela, il ressemble au scripteur inexpérimenté en L1.
- Les textes écrits en L2 sont plus courts que ceux écrits en L1 et ils sont caractérisés par un vocabulaire restreint. La syntaxe y est moins complexe et contient moins d'enchâssements. Par rapport à un texte écrit en L1, le texte écrit en L2 comporte plus d'erreurs au niveau de la forme

introduire une surcharge cognitive qui empêche le monitoring de l'accord de s'exercer. (Largy, 2005 : 90-91).

Chapitre 3

globale du texte, de la syntaxe, de l'orthographe et des marques de cohésion.

- Le français écrit est décrit comme une orthographe opaque et peu économique où l'écart entre l'oral et l'écrit présente des difficultés pour l'acquisition de cette orthographe.
- La morphologie silencieuse est une zone orthographique fragile, difficilement maîtrisée en acquisition. Sa mise en œuvre à l'écrit doit être basée sur une analyse grammaticale du contexte. La gestion en temps réel des connaissances orthographiques de l'accord, stockées dans la mémoire à long terme, est cognitivement coûteuse et les différents niveaux d'erreurs potentiels sont nombreux.

En tenant compte des caractéristiques des recherches dans le domaine de l'écrit en L2 en général, et des caractéristiques du français écrit en particulier, nous parlerons au chapitre 4 de la définition du nombre ainsi que son expression en français oral et écrit. Le chapitre suivant présentera également le système du nombre pour d'autres langues maîtrisées par les apprenants de cette étude, à savoir le suédois et l'anglais.

4. Le nombre

L'objectif de ce chapitre est de définir la catégorie grammaticale qui constitue le centre d'intérêt de ce travail : le nombre. À la section 4.1 du chapitre, nous donnerons une définition générale de l'accord en nombre, tout en insistant sur les aspects sémantiques et syntaxiques de ce type d'accord. Nous mettrons ensuite l'accent sur la catégorie grammaticale du nombre en français, telle qu'elle se présente à l'oral et à l'écrit (4.2). Les divers éléments de la phrase qui font partie de l'accord en nombre en français : le nom, le pronom, le déterminant, l'adjectif et le verbe, y seront présentés de manière plus détaillée. À la section 4.3, nous présenterons brièvement les deux autres langues maîtrisées par les apprenants de cette étude, le suédois et l'anglais, ainsi que leurs systèmes du nombre. Ensuite, à la section 4.4, nous résumerons un certain nombre d'études qui portent sur l'acquisition de la morphologie du nombre en français L1 à l'oral et à l'écrit. Ce bilan servira à illustrer le décalage important qui existe entre les deux modalités en ce qui concerne le nombre ainsi que les conséquences qui en résultent pour l'acquisition du nombre. Il s'avère que les études antérieures dans le domaine du nombre en français L2 se font relativement rares. Nous en discuterons à la section 4.5. Finalement, les points centraux du chapitre sont résumés à la section 4.6.

4.1 Définitions sémantique et syntaxique

« Le nombre ... fait partie de la structuration sémantique du message » (Dubois, 1965 : 17). Les concepts sémantiques sous-jacents du nombre sont ceux d'entité unique et d'entités multiples. Dans la majorité des cas, en français, les noms singuliers réfèrent aux entités uniques et les noms pluriels réfèrent aux entités multiples²¹. Or, les langues se distinguent typologiquement les unes des autres quant à la manière dont elles expriment le nombre. Corbett (2000: 9-10) fait référence aux langues exprimant le nombre *général*, d'un côté, et à celles exprimant le nombre *grammatical* de l'autre. Dans une langue appartenant à la première catégorie, les noms n'expriment pas obligatoirement la quantité de

²¹ Il y a peu d'exceptions à cette règle générale (voir Riegel *et al.*, (1994 : 171-173) pour les exceptions qui concernent « pluralia tantum » (*fiançailles*) et les noms collectifs (*la foule*)).

leur référent. Ainsi, le sens sémantique d'un nom peut être exprimé sans faire référence au nombre. À quelques exceptions près, les langues avec un nombre général ont la possibilité d'ajouter un élément lorsque le locuteur souhaite mettre l'accent sur la quantité. Dans les langues appartenant à la deuxième catégorie, au contraire, les noms ont obligatoirement des formes qui varient selon la quantité de leur référent. La complexité du système du nombre est cependant typologiquement très variée²². Dans un système assez simple comme le français, chaque nom comptable contient un trait abstrait du nombre [\pm singulier] et il porte une certaine inflexion lorsqu'il réfère aux entités multiples et une inflexion différente (ou pas d'inflexion) lorsqu'il réfère à une entité unique.

En français, un système binaire, où l'absence de marque s'oppose à la présence d'une marque formelle, est exploité plus que tout autre pour traduire l'opposition sémantique singularité/pluralité : l'absence de marque est appelée *singulier* ; la marque est appelée *pluriel* (Dubois, 1965 : 17).

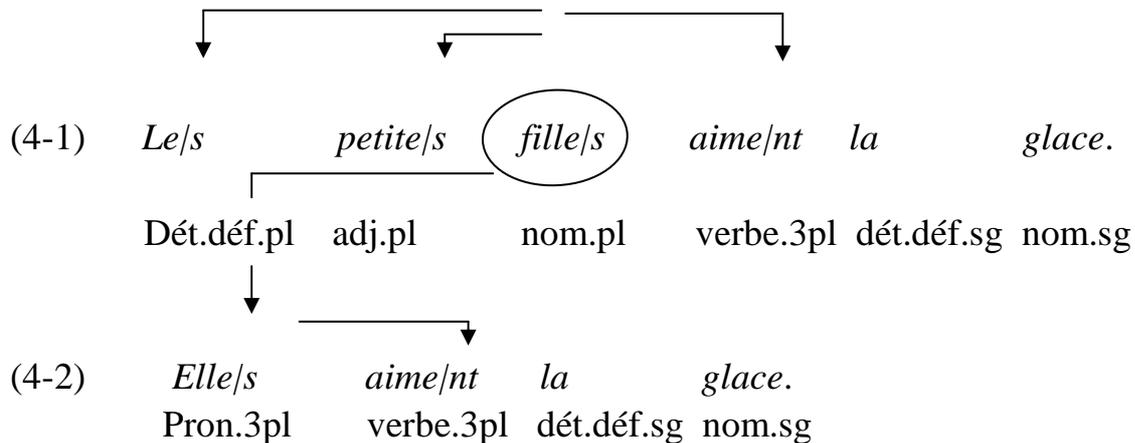
Selon Corbett (2000: 137), on marque le nombre d'un point de vue syntaxique en faisant l'accord. Cet auteur parle de « la covariance » de traits spécifiés entre deux éléments séparés. Selon Riegel *et al.*, l'accord correspond à ...

...une contrainte exercée par un élément sur la forme d'un ou de plusieurs autres éléments du syntagme ou de la phrase où il figure et parfois même au-delà. Il s'agit du phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre, personne) associées à une partie du discours (celle du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms (Riegel *et al.*, 1994 : 538).

Dans ce qui suit, nous employons la terminologie de Corbett (2000 : 178) pour nommer les différents éléments qui font partie de l'accord. L'élément qui détermine l'accord est appelé *le contrôleur* et l'élément qui est déterminé par l'accord correspond à *la cible*. Dans l'exemple 4-1 ci-dessous, le nom *filles* correspond au contrôleur de l'accord alors que le déterminant *les*, l'adjectif *petites* et le verbe *aiment* correspondent aux cibles de l'accord.

²² Corbett démontre que certaines langues ont un système beaucoup plus complexe qui exprime, à l'aide de la morphologie, la différence quantitative entre deux items et trois items (*cf.* en anglais *dual*, *trial*) ou entre une petite quantité, jusqu'à six, et une grande quantité (*cf.* en anglais *paucal*, un petit nombre au pluriel, et *greater plural*, un grand nombre), *etc.* Il s'avère que les langues comme le français et l'anglais, ayant un nombre grammatical obligatoire avec une simple distinction entre le singulier et le pluriel, occupent une place peu importante parmi les langues du monde (Corbett, 2000 : 53).

L'environnement syntaxique dans lequel opère l'accord correspond au *domaine d'accord*. Les éléments cibles de l'accord varient selon les langues²³. Le pluriel tel qu'il est exprimé en français est un trait du nom comptable avec lequel s'accordent les cibles suivantes: le déterminant, l'adjectif, le pronom et le verbe, comme illustré dans les exemples 4-1 et 4-2.



À partir de ces exemples, on peut constater que le nombre morphologiquement marqué par *-nt* sur le verbe ou par *-s* sur l'adjectif correspond au nombre nominal: le pluriel y signale le nombre de filles et non pas le nombre d'événements exprimés par le verbe ou la quantité de l'adjectif. Comme le mentionne Corbett (2000 : 136) le nombre nominal est indiqué « à la mauvaise place » et c'est cette information déplacée qui forme l'ingrédient essentiel de l'accord. Plus loin dans ce texte, les conséquences de cette différence entre le contrôleur et la cible de l'accord seront discutées en termes d'acquisition (cf. les sections 8.1 et 8.3).

Riegel *et al.* (1994 : 539) signalent que les mécanismes de l'accord se répartissent en trois types selon leurs dimensions syntagmatiques : à l'intérieur du SN, dans le cadre de la phrase et au-delà des limites de la phrase (voir l'analyse empirique du chapitre 11). Parcourant les syntagmes, les phrases et parfois les séquences de phrases, l'accord dessine « des trames formelles » qui soulignent les cohésions syntaxiques et textuelles et qui indiquent des rapports sémantiques.

²³ Une autre manière d'indiquer le nombre, qui dans de nombreuses langues existe à côté de l'accord, est celle du moyen lexical où la fonction du pluriel est exprimée par une forme lexicale indépendante. Il s'avère que la coexistence de différents types d'expressions du nombre existe dans la plupart des langues du monde, notamment en français, cf. *une oreille – des oreilles* mais *un œil – des yeux*.

4.2 Le nombre en français

Selon la distinction syntaxique présentée ci-dessus [\pm singulier], le nombre est un trait qui produit un accord flexionnel entre le nom et les autres éléments de la phrase. En français, il existe un décalage important dans le domaine de l'expression du nombre entre les modes oral et écrit. En effet, le nombre en français est en partie exprimé à l'aide d'un marquage et d'un accord muet, inaudible dans le français parlé (à l'exception du déterminant et de certains verbes), qui doit néanmoins être produit dans la langue écrite. D'après Barra-Jover (2007 : 7), la réalisation orale du nombre constitue « un système autonome » très différent de celui du français écrit, qui reste relativement stable depuis les origines de la langue. Selon Schlyter (1995 : 83), on peut même parler de deux systèmes typologiquement différents : “*As for morphology...[t]he difference between written and spoken French is so important that we can speak of two typologically distinct, even opposite, systems*”. Toujours selon Schlyter (1995), le français est souvent considéré comme une langue où les morphèmes grammaticaux apparaissent essentiellement sous forme de suffixes. Or, l'idée exprimée par Schlyter est que cette caractéristique de la langue ne concerne que la langue écrite. Dans la langue parlée, la morphologie met en relief un pattern très différent où la plupart des oppositions grammaticales, telles que le genre, le nombre et la personne, se réalisent devant le lexème : à gauche de celui-ci (voir aussi Riegel *et al.*, 1994 : 199). Ce phénomène est illustré dans l'exemple 4-3 ci-dessous (tiré de Schlyter 1995 : 83ff). À l'écrit, les mêmes distinctions se font sous forme de suffixe : à droite du lexème.

(4-3)	<i>Le français oral</i>	<i>Le français écrit</i>
Masc.sg	/l $\text{\textcircled{a}}$ grã frer/	le grand frère
Masc.pl	/l $\text{\textcircled{e}}$ grã frer/	les grands frères
Fem.sg	/y $\text{\textcircled{n}}$ joli fam/	une jolie femme
Fem.pl	/d $\text{\textcircled{e}}$ joli fam/	des jolies femmes
Présent 1sg	/j $\text{\textcircled{\text{ø}}}$ parl/	je parle
Présent 3sg	/i parl/	il parle
Présent 1pl=3sg (on)	/õ parl/	nous parlons / on parle
Présent 3pl	/i parl/	ils parlent
Passé	/i $\text{\textcircled{l}}$ a parle/	il a parlé
Futur	/i $\text{\textcircled{v}}$ a parle/	il va parler / il parlera

On voit dans ces exemples qu'à l'oral le genre et le nombre sont marqués sur l'article uniquement et que les morphèmes associés à la plupart des noms et des adjectifs ne sont pas réalisés phonétiquement. Cela s'applique aussi pour le groupe de verbes les plus fréquents (-er) où la plupart des suffixes au présent ne sont pas réalisés à l'oral (la 1pl *nous* est souvent remplacée par la 3sg *on*). À la place, le pronom sujet clitique joue le rôle d'un préfixe grammatical. Au passé et au futur, la distinction du temps se fait de plus en plus souvent sur le verbe auxiliaire.

Le décalage entre les deux systèmes décrits ci-dessus explique, selon plusieurs chercheurs, la complexité de la mise en œuvre de la morphologie écrite en temps réel. Avant de présenter les études antérieures en ce qui concerne l'acquisition du système du nombre, il importe de clarifier comment le nombre s'exprime à l'oral et à l'écrit selon les conventions de la langue cible.

4.2.1 Le nombre à l'oral et à l'écrit

Dans ce qui suit, nous présenterons les caractéristiques du contrôleur de l'accord, le nom ou le pronom, ainsi que les cibles différentes : le déterminant, l'adjectif et le verbe. Cette section décrira quelques caractéristiques générales de ces éléments linguistiques en français, mais elle mettra surtout l'accent sur la manière dont le nombre y est exprimé à l'oral et à l'écrit respectivement.

4.2.1.1 *Le nom à l'oral et à l'écrit*

En général, en français oral, la classe nominale ne possède pas de morphèmes du pluriel. Avec Riegel *et al.* (1994 : 174), nous constatons que, hors contexte, le pluriel des noms isolés reste ambigu à l'oral (*Je n'ai pas écrit de lettre / lettres*) et seules les connaissances encyclopédiques des locuteurs permettront, si la question se pose vraiment, de déterminer si un énoncé désigne le singulier ou le pluriel (voir Barra-Jover, 2007 : 5). Cependant, les noms à initial vocalique sont affectés par la liaison obligatoire en [z] avec le déterminant ou avec l'adjectif antéposé, cf. *les amis* [lezami] ou *les vieux amis* [levjøzami]. Parfois, le nom dans un contexte au pluriel développe également une liaison avec les adjectifs à initiale vocalique lorsque ceux-ci suivent le nom : *les produits agricoles* [leprøduizagrikøl]. Or, dans ce contexte, la liaison est facultative et, d'après Barra-Jover (2007 : 16), elle se fait assez rarement dans la langue courante.

Riegel *et al.* (1994) soulignent qu'un certain nombre de noms marquent l'opposition du nombre par deux finales différentes qui distinguent la forme du

pluriel de celle du singulier (voir p. 174-175 pour plus de détails). Or, ces groupes de noms sont peu représentatifs par rapport à l'ensemble²⁴.

En ce qui concerne le français écrit, tous les membres de la classe nominale, sauf quelques exceptions, peuvent être spécifiés morphologiquement par rapport à l'opposition singulier/pluriel. Cette spécification se fait de manière régulière avec les oppositions \emptyset pour le singulier et $-s$ pour le pluriel. Selon New (2004), les noms qui marquent le pluriel en $-s$ correspondent à 98 % de la totalité des noms français. Tout comme à l'oral, il faut mentionner un petit groupe de noms où le pluriel est marqué de façon irrégulière avec l'opposition $\emptyset/-x$ qui ne se prononce pas non plus. Il est question des groupes suivants :

- a) Les noms en $-eau$: *un bateau – des bateau/x* ,
- b) Les noms en $-eu$: *un neuveu – mes neuveu/x* (à l'exception de *pneus*)
- c) Les noms en $-au$: *un noyau – des noyaux* (à l'exception de *landaus*)
- d) Certains noms en $-ou$: *un caillou – des cailloux...*

L'opposition entre le singulier et le pluriel à l'écrit est neutralisée pour les noms finissants en $-s$ (*le cas/les cas*), en $-x$ (*le croix/les croix*) et en $-z$ (*le nez/les nez*). Bien que les noms irréguliers ne présentent qu'une petite minorité, deux pour cent, il est à noter qu'il existe en français écrit deux formes morphologiques, $-s/-x$, pour marquer la même fonction : le pluriel. Les conséquences de la relation forme/fonction du pluriel seront discutées aux chapitres 8 et 11 à la lumière des résultats empiriques des études transversale et longitudinale.

4.2.1.2 Le pronom à l'oral et à l'écrit

En français, les pronoms se divisent traditionnellement en deux groupes selon leur caractère conjoint ou disjoint²⁵. Les pronoms qui nous intéressent dans

²⁴ Il est question des groupes suivants: 1) les noms en $-al$ qui forment leur pluriel en $-aux$ (*journal – journaux*), 2) certains noms en $-ail$ qui prennent un pluriel en $-aux$: *bail, corail, émail, etc. font baux, coraux, émaux...*, 3) les noms monosyllabiques *œuf, bœuf* et *os*, avec un pluriel graphique régulier, qui, à l'oral, ont une forme plurielle caractérisée par la chute de la consonne finale et par la fermeture de la voyelle : $/\text{œf}/ > /ø/$, $/\text{bœf}/ > /bø/$ et $/\text{ɔs}/ > /o/$, et 4) trois noms ont des pluriels tout à fait irréguliers : le pluriel d'*œil* $/\text{œj}/$ est *yeux* $/jø/$, *ciel* $/\text{sjel}/$ fait *cieux* $/\text{sjø}/$ et *aieul* $/\text{ajœl}/$ donne *aieux* $/\text{ajø}/$.

²⁵ Des linguistes s'intéressant plus particulièrement au statut syntaxique des pronoms personnels en français parlent en faveur d'une tripartition de ces pronoms selon les dimensions pronoms forts, pronoms faibles et pronoms clitiques (voir Kayne, 1975 ; Zribi-Hertz, 1994 ; Cardinaletti, 1999 ; Cardinaletti et Starke, 1999). Les formes conjointes

cette section sont les pronoms sujets à la 3^e personne, *il(s)/elle(s)*, qui peuvent être caractérisés comme ayant un statut syntaxique faible. Cela veut dire que ces pronoms ne peuvent être modifiés, conjoints ou accentués et qu'ils ne peuvent être séparés du verbe ou apparaître isolément²⁶. Comme illustré dans l'exemple 4-4, le pluriel pronominal n'est pas audible dans la langue parlée, à l'exception des cas de liaison.

(4-4)	Singulier	Pluriel	Liaison
	/i(l) parl/	/i(l) parl/	/ilz ǎntǎnd/
	/el parl/	/el parl/	/elz ǔ /

En revanche, à l'écrit, le pronom sujet de la 3pl est marqué avec le morphème *-s* au pluriel (*il/ils* et *elle/elles*). De ce fait, le pronom sujet dans un contexte au singulier se distingue clairement du pronom sujet dans un contexte au pluriel. L'exemple 4-4 est repris en 4-5 pour illustrer le marquage du pluriel dans le mode écrit.

(4-5)	Singulier	Pluriel	Liaison
	<i>il parle</i>	<i>ils parlent</i>	<i>ils entendent</i>
	<i>elle parle</i>	<i>elles parlent</i>	<i>elles ont</i>

Il est à souligner ici que le pronom sujet de la 3^e personne est caractérisé par un taux d'occurrences élevé à l'oral et à l'écrit. Dans le cas des formes au pluriel à l'écrit, elles sont caractérisées à la fois par un taux d'occurrences élevé et par la fréquence élevée du morphème *-s* (cf. Dubois, 1965).

4.2.1.3 Le déterminant à l'oral et à l'écrit

Tout déterminant en français est prénominal et il se décline différemment en fonction du genre, masculin ou féminin, lorsqu'il est au singulier. Pourtant, comme illustrées dans l'exemple 4-6, les formes des déterminants au pluriel ne sont jamais marquées pour le genre :

(faibles/clitiques) sont généralement antéposées au verbe alors que les formes disjointes (fortes) peuvent apparaître de manière isolée et ont un comportement syntaxique analogue à celui d'un SN séparé du verbe.

²⁶ Les pronoms conjoints peuvent néanmoins être séparés du verbe par d'autres pronoms conjoints (*Je te le donne*) ou, s'ils sont sujets, par le premier élément de la négation (*Il ne les lui a pas rendus*).

Chapitre 4

(4-6) SG, masc, oral	/lə, sə, mɔ̃, tɔ̃, sɔ̃, lœr, œ̃, dy livr/
SG, fém. oral	/la, sɛt, ma, ta, sa, lœr, yn, dɔla vwatyʁ/
PL oral	/le, se, me, te, se, lœr, de livr/vwatyʁ/
SG, masc, écrit	le, ce, mon, ton, son, leur, un, du livre
SG, fém, écrit	la, cette, ma, ta, sa, leur, une, de la voiture
PL écrit	les, ces, mes, tes, ses, leurs des livres / voitures

Une particularité des déterminants est que la forme du pluriel ne se construit pas nécessairement sur la base du singulier (à l'exception de *leur-s*). Elle est formée régulièrement avec une voyelle, /e, o/, qui apparaît sous une forme qui conserve la consonne initiale du singulier. Grâce à la forme audible du pluriel sur le déterminant, nous constatons qu'au lieu d'être marqué sur la source de l'accord, soit sur le nom, le pluriel en français oral est marqué au niveau du constituant (SN).

Dans ce domaine d'accord, la fonction du pluriel peut prendre une forme morphologique (*le(s) garçon(s)*) ou lexicale (*beaucoup de garçons*). Charters et Jansen (2007) caractérisent tout nom accompagné d'un déterminant au pluriel comme un pluriel syntagmatique, tout en distinguant les articles des quantifieurs lexicaux. Dans le cas du français oral, la différence entre ces deux catégories est effectivement importante. En premier lieu, les articles sont des éléments clitiques, ce qui démontre leur relation étroite avec le nom (Herslund 2002 ; Granfeldt, 2003 ; Granfeldt et Schlyter, 2004). Parmi les articles au pluriel, on retrouve l'article défini (*les/aux filles*), l'article indéfini (*des filles*), l'article possessif (*mes, tes, ses, nos, vos, leurs filles*), l'article démonstratif (*ces filles*) et l'article partitif (*des filles*). En deuxième lieu, les quantifieurs lexicaux ont une racine qui exprime le pluriel. Ces éléments peuvent être divisés en deux groupes différents : les quantifieurs numéraux (*cf. Riegel et al. 1994 : 160*), qui expriment un nombre précis d'entités comptables (*deux, trois, quatre... filles*), ou les quantifieurs non numéraux (*beaucoup de filles ; plusieurs filles...*), qui expriment une quantité moins précise. Une spécificité des quantifieurs numéraux est qu'ils peuvent coexister avec le déterminant (*les deux filles, ses deux filles*).

À l'opposé du nom et de l'adjectif, le pluriel est le plus souvent audible sur le déterminant, sauf dans les cas de *leur(s)*. À part le fait de présenter un pluriel audible, les déterminants au pluriel, à l'écrit comme à l'oral, sont des éléments fréquents dans la langue française (voir le tableau D en Annexes). En outre, des études en français L1 ont montré qu'un adjectif qui précède le nom est mieux accordé qu'un adjectif qui le succède (Fayol, 2003b). Ce résultat a été

attribué à un effet de proximité du déterminant, le seul item de la phrase dont l'accord est systématiquement audible. Il semble donc que plus l'adjectif s'éloigne du déterminant, moins son accord est systématique, ce qui souligne l'importance du déterminant pour l'accord en nombre à l'écrit en français L1.

4.2.1.4 L'adjectif à l'oral et à l'écrit

Une autre cible de l'accord en nombre est celle de l'adjectif, qu'il soit placé en antéposition (*les petites filles*), en postposition (*les filles sympathiques*) ou en position attributive (*les filles sont petites*). Dans les deux premiers exemples, il est question de l'accord de l'adjectif à l'intérieur du SN (l'adjectif occupe la fonction d'épithète), alors que dans le troisième exemple, l'adjectif est relié au nom par l'intermédiaire d'un verbe (l'adjectif occupe la fonction d'attribut (voir Riegel *et al.* 1994 : 355). Quant aux relevés statistiques de la relation entre adjectifs épithètes antéposés et postposés, il s'avère qu'en français parlé, un adjectif sur trois est antéposé²⁷ (Abeillé et Godart (1999).

Indépendamment du placement de l'adjectif par rapport au nom, son accord en nombre reste muet à l'oral, sauf dans les contextes de liaison mentionnés ci-dessus. Cela vaut également pour les rares adjectifs qui prennent un *-x* au pluriel (*beau/x, nouveau/x*). Les adjectifs en *-al* constituent cependant une exception puisqu'ils ont pour la plupart un pluriel en *-aux* : /brytal - bryto/. Notons pourtant quelques exceptions : *fatal - fatals* /fatal - fatal/, *final - finals* /final - final/, *etc.*

En français écrit, l'adjectif s'accorde en nombre avec le nom, typiquement par l'ajout du morphème *-s* à la racine. D'une part, l'adjectif en français ressemble au nom du point de vue de la marque du nombre à l'écrit. D'autre part, l'adjectif partage plusieurs caractéristiques avec le verbe (*cf.* Totereau 1998 : 135): le pluriel adjectival n'est pas sémantiquement fondé (redondant), les adjectifs sont beaucoup moins fréquents que les noms (puisque toutes les phrases n'incluent pas un adjectif, ils sont aussi moins fréquents que les verbes) et, tout comme le verbe, le placement le plus fréquent de l'adjectif épithète est immédiatement après le nom (à l'exception de quelques adjectifs courts et fréquents). En somme, l'étude de l'accord adjectival en nombre à l'écrit est pertinente puisqu'elle nous offre une condition expérimentale

²⁷ Concernant les règles de placement, Abeillé et Godart (1999) constatent qu'il n'existe pas de facteur unique qui décide du placement de l'adjectif à l'intérieur du SN, mais que des facteurs morphologiques, sémantiques et syntaxiques interagissent avec d'autres facteurs, notamment des facteurs d'ordre pragmatique, prosodique ou stylistique (pour des précisions et des exemples, voir Riegel *et al.* 1994 : 181-185).

naturelle qui nous permet de dissocier l'impact de la dimension sémantique de l'aspect de la fréquence de la marque. Dans le premier cas, l'adjectif ressemble au verbe alors que dans le second, il ressemble au nom.

En ce qui concerne un petit groupe de noms et d'adjectifs, le pluriel est marqué par le morphème $-x$ (*le beau tableau – les beaux tableaux*). Comme pour les noms, il y a une petite minorité des adjectifs qui prend un $-x$ au pluriel à l'écrit. Les adjectifs se terminant par un $-s$ ou un $-x$ au singulier ne varient pas au pluriel (*bas, nerveux, doux, etc.*).

4.2.1.5 Le verbe à l'oral et à l'écrit

Comme l'exprime Dubois (1967 : 35) à propos de l'accord verbal en nombre, « ...l'étude de l'opposition de marque est limitée à ce que l'on appelle la 3^e personne ; on ne doit pas en effet considérer *nous* et *vous* comme les pluriels de *je* et de *tu*, mais comme d'autres personnes ». Par conséquent, la présente étude, qui porte sur l'accord verbal en nombre, n'incorpore que l'accord verbal à la 3^e personne. Le système de l'accord verbal à la 3^e personne en français oral est décrit comme hétérogène et partiel (Barra-Jover, 2007). En effet, ce système s'avère plus complexe que ne le laisse croire la subdivision des verbes français en trois conjugaisons générales : 1) $-er$, 2) $-ir$ et 3) $-re/-oir$, ce qui explique pourquoi nous présenterons un autre système de classification des verbes.

Les critères traditionnels pour rendre compte de la structure morphologique du verbe en français correspondent à un classement en trois conjugaisons différentes. Ce classement a été établi à partir d'une analyse graphique et d'une prise en compte des désinences (d'origine latine). Lorsque des désinences ne sont pas conformes à celles dites régulières, il est nécessaire de les étiqueter en tant qu'« irrégulières ». Dubois (1967 : 57) critique ce classement et le qualifie d'insuffisant puisque les exceptions, c'est-à-dire les verbes irréguliers, sont beaucoup trop nombreuses. Selon cet auteur, il est possible de mettre en place un classement plus cohérent pour rendre compte de la conjugaison des verbes à l'oral en français à partir de la variation des bases verbales (radicaux)²⁸. Il distingue sept conjugaisons dont la première est composée seulement du verbe *être* qui a sept bases verbales à l'oral et huit à l'écrit. La 2nde conjugaison contient les verbes *faire* et *aller* qui ont six radicaux et la 3^e conjugaison contient les verbes *avoir*, *vouloir* et *pouvoir* qui en comptent cinq. La 4^e conjugaison contient les verbes à 4 radicaux, la 5^e

²⁸ À l'instar de Dubois (1967), nous utilisons dans cette étude les termes de *base verbale* et *radical* de manière synonyme.

conjugaison contient les verbes à 3 radicaux et ainsi de suite. La 7^e conjugaison de Dubois correspond aux verbes à un seul radical, ce qui constitue la majorité des verbes de la langue française, avec une fréquence d'usage très variable. Parmi les verbes de la 7^e conjugaison de Dubois, on trouve les verbes de la 1^{re} conjugaison traditionnelle (-er) et certains autres verbes sans alternance de radical. Dans l'analyse de l'accord en nombre de la 3pl de cette étude, nous tiendrons compte du raisonnement de Dubois en ce qui concerne les différents groupes de verbes.

Comme souligné par Dubois (1967 : 190), la notion de radical est essentielle pour rendre compte de l'opposition entre singulier et pluriel verbal à l'oral. Le pluriel est audible pour six conjugaisons sur sept selon le classement des bases verbales de Dubois. Or, comme l'observe Marty (2001) dans un corpus de 6390 verbes français, les six conjugaisons qui varient entre la 3sg et la 3pl à l'oral ne correspondent qu'à 9,6 % des verbes. La 7^e conjugaison de Dubois (1967), dont l'accord au pluriel est inaudible, est la conjugaison la plus fréquente. Selon Marty, ce type de conjugaison représente 90,3% de la totalité des types de verbes. Or, bien que les verbes sans alternance au niveau du radical à la 3pl correspondent au groupe de verbes le plus fréquent, il ne faut pas oublier que les verbes à plusieurs radicaux sont parmi les plus fréquents en terme d'occurrences (Dubois, 1967 : 60-69).

En ce qui concerne notre étude sur le français L2 à l'écrit, il peut sembler que cette discussion concernant le classement des verbes français selon leur système du nombre à l'oral n'a de l'intérêt que pour les linguistes. Or, il importe de souligner ici que la distinction concernant la base verbale au pluriel est un phénomène crucial dans l'acquisition du français écrit L2. Nous allons revenir au phénomène d'alternance de la base verbale, plus particulièrement en ce qui concerne les verbes des 3^e, 4^e, 5^e et 6^e conjugaisons dans les sections traitant de leur acquisition en français L1 et L2 (voir les sections 4.4 et 4.5 ci-dessous ainsi que les chapitres d'analyses empiriques 8 et 11).

En français écrit, le morphème inaudible *-nt* sert à marquer la 3pl pour la quasi-totalité des verbes. Tout comme dans le cas de l'accord adjectival en nombre, l'accord verbal n'indique pas un changement conceptuel de l'action verbale: entre *le garçon joue* et *les garçons jouent*, le morphème *-nt* assure simplement la relation formelle entre le sujet de la phrase et le verbe, qui est « porteur » du nombre nominal. Il existe néanmoins plusieurs liens entre la morphologie nominale et le processus morphologique en cause parmi les verbes à l'écrit. D'abord, les verbes à la 3pl se divisent en deux groupes selon le facteur accord silencieux *versus* accord audible (*cf. supra*). Ensuite, il existe

une grande différence entre les groupes de verbes en ce qui concerne la fréquence type des morphèmes versus la fréquence d'occurrences des différents verbes et de leurs déclinaisons. Tout comme le *-s* dans le SN, le *-nt* correspond au morphème par excellence du SV pour marquer le nombre de la 3pl à l'écrit. Parfois accompagné d'un changement de radical à la 3pl, l'ajout du *-nt* à l'écrit se fait pour tous les verbes, à l'exception d'*être*, *avoir*, *aller* et *faire*. Ce morphème est donc caractérisé par une haute fréquence type. Tout en se terminant en *nt*, les formes supplétives d'*être*, *avoir*, *aller* et *faire* (*sont/ont/vont/font*) profitent d'une très haute fréquence d'occurrences à l'écrit et d'une alternance vocalique qui rend le pluriel de la 3pl audible.

4.3 Le nombre en suédois et en anglais

Il est généralement admis que la production en langue étrangère peut être influencée par d'autres langues déjà acquises par l'apprenant. Dans notre cas, il est important de mettre en évidence l'influence éventuelle et possible de l'expression du nombre en suédois et en d'autres langues étrangères sur l'apprentissage du français. En suivant la piste d'un transfert éventuel des connaissances d'une langue vers une autre, il faut mentionner que le français n'est pas la première langue étrangère d'un apprenant suédois. En général, les participants de cette étude étudient l'anglais depuis l'âge de neuf ans et, au lycée, ils ont globalement atteint un niveau plutôt avancé d'anglais à l'oral et à l'écrit. Pour cette raison, nous comparons ci-dessous les différents systèmes d'accord en nombre des trois langues principales pour les apprenants de cette étude : le suédois, l'anglais et le français.

En suédois, la L1 des apprenants, le nombre est marqué à l'intérieur du SN aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ce qui est illustré dans le tableau 4-1. Le SN suédois s'accorde également en genre et en définitude. Sans entrer dans les détails de ce domaine, nous nous contentons de constater que le système d'accord du SN en suédois contient une dimension supplémentaire par rapport au système du français. En ce qui concerne le nombre, le nom est marqué au pluriel ainsi que le déterminant. Cependant, le contexte de l'indéfini pluriel est non marqué en suédois, comme en anglais. Dans le cas de l'adjectif, le morphème *-a* indique à la fois le défini et le pluriel (*den röd/a boll/en* (singulier défini) versus *röd/a boll/ar* (pluriel indéfini)), ce qui rend l'accord adjectival au pluriel moins transparent en suédois qu'en français (pour une description en français du domaine d'accord dans le SN suédois, voir Viberg *et al.*, 1986).

Il est important de rappeler que le nombre nominal est marqué en anglais avec le même morphème qu'en français : le *-s*, qui en anglais est un *-s* audible (*one boy – two boys*). Il existe donc des ressemblances entre l'anglais et le français qui pourraient faciliter le marquage du nombre sur le nom en français L2 écrit. Par contre, l'anglais ne connaît pas d'accord adjectival en nombre et, à quelques exceptions près, les déterminants ne s'accordent pas au pluriel²⁹.

Tableau 4-1 : L'accord en nombre du SN en français, en suédois et en anglais.

	Défini	Indéfini	Possessif
F	<i>Le ballon rouge</i>	<i>Un ballon rouge</i>	<i>Mon ballon rouge</i>
	D.déf.sg N.sg Adj.sg	D.ind.sg N.sg Adj.sg	D.pos1.sg N.sg Adj.sg
	<i>Les ballon/s rouge/s</i>	<i>Des ballon/s rouge/s</i>	<i>Mes ballon/s rouge/s</i>
	Dét.déf.pl N pl Adj pl	D.ind.pl N pl Adj pl	D.pos1.pl N pl Adj pl
S	<i>Den röd/a boll/en</i>	<i>En röd boll</i>	<i>Min röd/a boll</i>
	D.déf.sg Adj déf N déf	D.ind.sg Adj.sg N.sg	D.pos1.sg Adj déf N.sg
	<i>De röd/a boll/ar/na</i>	<i>- röd/a boll/ar</i>	<i>Min/a röd/a boll/ar</i>
	D.déf.pl Adj déf/pl N pl déf	∅ Adj pl N pl	D.pos1 pl Adj déf/pl N pl
A	<i>The red ball</i>	<i>A red ball</i>	<i>My red ball</i>
	D.déf Adj N.sg	D.ind.sg Adj N.sg	D.pos Adj N.sg
	<i>The red ball/s</i>	<i>- red ball/s</i>	<i>My red ball/s</i>
	D.déf Adj N pl	∅ Adj N pl	D.pos Adj N pl

Légende : F : français ; S : suédois, A : anglais

En comparant l'accord du SN avec celui du SV, on constate que le paradigme verbal du français est plus riche que le paradigme verbal du suédois quant à l'accord en fonction de la personne. En suédois, les verbes ne s'accordent pas en fonction de la personne ou du nombre. Ce fait est illustré par les verbes *leka* (*jouer*) et *vara* (*être*) dans le tableau 4-2 ci-dessous.

Bien que les apprenants ne soient pas censés transférer de façon directe les morphèmes pluriels suédois au SN français, il est à noter qu'ils sont quand même familiers avec le phénomène d'accord nominal et adjectival. Inversement,

²⁹ Les déterminants défini, indéfini et possessif en anglais ne s'accordent pas au pluriel. Il faut néanmoins mentionner le déterminant démonstratif (*this ball – these balls*) et les quantifieurs lexicaux (*some red balls, many red balls...*) qui indiquent le pluriel de manière lexicale.

le fait qu'il n'y ait pas un système d'accord complexe pour le verbe en suédois pourrait effectivement contribuer à une mise en place plus tardive de cet accord dans le domaine de l'acquisition d'une L2. Notons en dernier lieu qu'en anglais le morphème *-s* a sa place dans le SV pour assurer l'accord de la 3^e personne *du singulier*.

Tableau 4-2 : Le paradigme verbal en français standard, en suédois et en anglais.

Infinitif	<i>jouer</i>	<i>leka</i>	<i>play</i>
1sg	<i>je joue</i>	<i>jag leker</i>	<i>I play</i>
2sg	<i>tu joues</i>	<i>du leker</i>	<i>you play</i>
3sg	<i>il/elle joue</i>	<i>han/hon leker</i>	<i>he/she plays</i>
1pl	<i>nous jouons</i>	<i>vi leker</i>	<i>we play</i>
2pl	<i>vous jouez</i>	<i>ni leker</i>	<i>you play</i>
3pl	<i>ils/elles jouent</i>	<i>dom leker</i>	<i>they play</i>
Infinitif	<i>être</i>	<i>vara</i>	<i>be</i>
1sg	<i>je suis</i>	<i>jag är</i>	<i>I am</i>
2sg	<i>tu es</i>	<i>du är</i>	<i>you are</i>
3sg	<i>il/elle est</i>	<i>han/hon är</i>	<i>he/she is</i>
1pl	<i>nous sommes</i>	<i>vi är</i>	<i>we are</i>
2pl	<i>vous êtes</i>	<i>ni är</i>	<i>you are</i>
3pl	<i>ils/elles sont</i>	<i>dom är</i>	<i>they are</i>

4.4 L'acquisition de l'accord en nombre en français L1

À en croire la littérature dans le domaine de l'acquisition des langues romanes, le nombre est un trait grammatical qui est acquis très tôt en acquisition L1/2L1 à l'oral. Or, il s'avère que son expression à l'écrit pose problème aux enfants francophones qui apprennent à écrire dans leur langue maternelle. Pour cette raison, nous allons présenter les recherches en acquisition du nombre en français L1 à l'oral et l'écrit dans deux sections séparées.

4.4.1 L'acquisition du nombre en français L1 à l'oral

Comme l'expression du nombre en français parlé est rarement audible sur le nom ou sur le verbe, l'étude de l'acquisition du marquage du pluriel porte essentiellement sur l'emploi des déterminants et des quantifieurs. Plusieurs études montrent que les enfants francophones commencent par une période caractérisée par l'emploi des « noms nus », c'est-à-dire une période durant laquelle les noms ne sont pas accompagnés par des déterminants (Clark, 1998). Les exemples ci-dessous, qui proviennent de Granfeldt (2003: 14, exemples 1a et 2b, repris ici comme 4-7 et 4-8), illustrent ce phénomène :

(4-7) *JEA : *chapeau là, chapeau là.* (2;0)³⁰

(4-8) *JEA : *aime carottes.* (2;2)

Cette première période est suivie d'une période durant laquelle les déterminants commencent graduellement à être produits. Plus tard encore, les enfants francophones produisent à la fois un déterminant et un adjectif avec le nom. En même temps, l'emploi des différentes sortes de déterminants devient productif.

Le concept sémantique de pluralité, *i.e.* la différence entre les entités uniques et les entités multiples, semble acquis très tôt. En effet, Granfeldt (2003 : 195) a observé des indices qui démontrent que les enfants bilingues de son étude, âgés d'environ 2;0, ont déjà compris ce concept. Dans une étude portant sur deux autres enfants bilingues (français/allemand), Koehn (1994) et Müller (1995) observent une première période marquée par l'absence des catégories grammaticales du genre et du nombre. Par contre, déjà à l'âge de 1;10, il s'avère que les enfants ont compris le concept sémantique de pluralité exprimé par la distinction d'unicité (*un/un autre*) et de multiplicité (*deux*). Les premiers signes linguistiques du pluriel sont donc des quantifieurs (*cf. deux pattes*). En ce qui concerne l'émergence de la catégorie grammaticale correspondante, elle connaît un délai relativement important. Les noms au singulier semblent précédés de déterminants bien avant les noms au pluriel. Les premiers signes de la catégorie grammaticale du nombre apparaissent vers l'âge de 2;6 avec l'emploi de l'article défini, *les*. Plus tard encore, vers 2;8, les enfants emploient également l'article indéfini, *des*, selon les conventions de la

³⁰ Pour identifier à quel âge un enfant produit un énoncé particulier, on indique l'année et le mois entre parenthèses : (2;2) correspond à 2 ans et 2 mois.

langue cible (Koehn, 1994). Pourtant, comme souligné par Müller (1995), pendant une période de transition, les déterminants au pluriel sont également employés pour désigner des noms dans un contexte au singulier. L'étude de Koehn (1994) montre que la distinction du singulier-pluriel sur le nom en français (*animal-animaux*) n'apparaît pas avant l'âge de 3;5. Avant d'atteindre cet âge, les enfants n'emploient qu'une seule forme nominale, même pour les noms qui en comptent deux.

En ce qui concerne l'acquisition du pronom sujet en français L1, il est généralement admis dans la littérature qu'au début du processus d'acquisition, les enfants emploient des « sujets nuls », c'est-à-dire des énoncés où le pronom sujet est omis devant un verbe fini. Peu à peu, on observe moins de sujets nuls. Parallèlement, on observe une augmentation importante des sujets clitiques (voir Hamann *et al.*, 1995 et 1996 ; Jacobowicz et Rigaut, 2000, pour les enfants dont la L1 est le français; pour les enfants bilingues ayant le français comme une de leurs deux langues, voir Hulk, 1995 et 2000, français/néerlandais ; Kaiser, 1994, français/allemand ; Granfeldt et Schlyter, 2004, français/suédois). Il semble y avoir un consensus en ce qui concerne le fait que les pronoms sujets dans le langage infantin sont des clitiques, ou des affixes. Ces pronoms sont traités en tant que marques flexionnelles. La production du pronom sujet au pluriel est peu étudiée puisqu'elle n'est pas audible. Granfeldt (2003 : 197ff.) note l'émergence des pronoms sujets avec un verbe au pluriel vers l'âge de trois ans chez les enfants bilingues de son étude.

4.4.2 L'acquisition du nombre en français L1 à l'écrit

À l'écrit, il existe un lien entre l'expression linguistique et la pluralité: on ajoute des éléments linguistiques lorsqu'il y a pluralité: voici « la logique de la pluralité » dont parlent Jaffré et David (1999). De façon générale, le nombre connaît un fondement sémantique simple et transparent qui facilite son acquisition à l'écrit par les enfants francophones. Ces chercheurs signalent que même dans des langues où on n'ajoute pas de morphèmes pour exprimer le supplément d'information introduit par la pluralité, par exemple en italien où la dernière lettre du nom change au pluriel (*un ragazzo – due ragazzi*), les enfants ont tendance à ajouter des lettres ou des chiffres pour exprimer le pluriel.

En outre, le décalage entre l'oral et l'écrit en français, et le coût cognitif qui en résulte, est dans un sens compensé par la régularité de l'expression graphique de la pluralité: le *-s* pour les noms et le *-nt* pour la 3pl des verbes. Cela explique certainement pourquoi les enfants, dès l'école maternelle,

peuvent faire référence au signe prototypique de la pluralité (le *-s*). Dès l'âge de six/sept ans, certains enfants savent justifier le *-s* du pluriel : « ...y en avait beaucoup alors on met un 's' » ou, un peu plus tard, ils savent même valider le singulier sans *-s* : « pasque y'a pas plusieurs chocolats » (Jaffré et David, 1999 : 15). Il semble donc que le *-s* représente leur image de la pluralité. Or, bien que les enfants aient compris que le pluriel laisse des traces à l'écrit, ils ne maîtrisent pas la complexité du système. Dans l'étude de Jaffré et David (1999), il a été observé que, dans un corpus contenant des extraits de textes écrits par des enfants du cycle II (maternelle, CP et CE1³¹), seulement 10 % des noms dans un contexte au pluriel contiennent le morphogramme *-s*. Pourtant, on ne peut pas dire que cela est dû à une méconnaissance du système. Les enregistrements des enfants en train de réviser leurs textes montrent clairement qu'ils connaissent la règle. Par contre, le résultat montre le problème de la mise en œuvre de ces connaissances. Cette compétence ne peut pas s'exprimer dans n'importe quelle condition.

Fayol (2003a) met en évidence un autre facteur important en ce qui concerne le marquage morphologique du nombre du SN : « la présence d'un *-s* en fin de mot constitue un indice fort et fiable de la pluralité » (Fayol 2003a: 48) et son apprentissage s'en trouve largement facilité. Selon la base informatisée *Brulex* (Content, Mousty et Radeau, 1990, cités dans Fayol, 2003a: 48), sur 19 384 mots, seuls 504 se terminent par un *-s* au singulier, ce qui correspond à 2,6 % (cf. *une souris, un tapis...*). La probabilité de commettre des erreurs d'interprétation en présence d'un *-s* final est, pour citer Fayol, « minime » et Totereau, Thévenin et Fayol (1997) montrent que le repérage et l'interprétation d'un *-s* chez des enfants français sont à la fois précoces et fiables. En comparaison, la force et la fiabilité d'un *-e* final comme indice du féminin restent beaucoup moins fortes que le *-s* du pluriel. Selon Fayol (2003a), la forte proportion de noms masculins qui se terminent en *-e* explique cette différence.

Plus on s'éloigne de la sphère nominale, moins les enfants réussissent à faire l'accord correctement puisque le marquage du pluriel change. Le *-s* jusque-là omniprésent s'accompagne d'un *-nt*. Comme l'expriment Jaffré et David (1999 : 18), « Cette dissymétrie est à l'origine de bien des difficultés dans la maîtrise de l'orthographe du nombre ». Dans le cas des enfants apprenant le français écrit, ils continuent à employer le morphème *-s* aussi pour les verbes. À ce niveau, il faut prendre en compte des facteurs grammaticaux plus

³¹ CP signifie Cours préparatoires (6 ans), CE1 correspond à Cours élémentaires 1 (7 ans) et CE2 Cours élémentaires 2 (8 ans).

sophistiqués pour rendre opérationnelle la représentation de la pluralité pour des catégories grammaticales différentes. Au fur et à mesure de leur formation scolaire, les enfants français arrivent de mieux en mieux à opérationnaliser la morphologie du nombre. Or, les recherches de Fayol et de Largy (1992) indiquent que le système reste vulnérable jusqu'à la fin du lycée et même au-delà (Brissaud et Jaffré, 2003, voir aussi Barra-Jover, 2007, qui étudie un corpus écrit au niveau universitaire). Nous reviendrons à ces difficultés dans le chapitre 8 où nous analyserons les données du groupe contrôle francophone.

Nous avons souligné, à la section 4.2.1.5, l'importante dominance, en français parlé, du groupe de verbes pour lesquels on ne distingue pas de manière audible la 3pl de la 3sg (90,3 %). Il s'avère que le manque d'indices de l'accord des verbes au pluriel a un effet sur la production de cet accord à l'écrit. Largy et Fayol (2001) montrent que les jeunes francophones accordent plus facilement au pluriel un verbe comme *finir* (*les garçons finissent*), pour lequel le pluriel est audible, qu'un verbe comme *parler* (*les garçons parlent*), pour lequel le pluriel ne s'entend pas. L'alternance des bases verbales semble donc avoir un impact pour l'accord silencieux du morphème *-nt* en français L1 à l'écrit.

4.4.2.1 Évolution morphologique du nombre en français écrit L1

Dans une perspective descriptive, Totereau *et al.* (1997) ont analysé l'apprentissage de la morphologie du nombre (*-s* et *-nt*) d'enfants allant à l'école primaire. Les résultats principaux sont les suivants : a) La performance en compréhension est plus précoce et meilleure qu'en production, b) L'accord adéquat en nombre des noms est à la fois plus précoce et plus fréquent que celui des verbes et c) La redondance joue un rôle puisque la réussite est plus grande pour les syntagmes (*les chiens / ils chantent*) que pour les noms ou les verbes qui sont seuls (*chiens / courent*).

Des études ultérieures (Totereau, Barouillet et Fayol, 1998) ont examiné le développement de la performance en production de la morphologie du nombre, et l'analyse très fine du type d'erreurs montre une évolution complexe dans ce domaine (voir Fayol, 2003b, pour un résumé de la littérature). Les principales étapes de ce développement sont les suivantes :

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

- 2) En CE1 et CE2, les enfants emploient le *-s* du pluriel nominal pour les noms et pour les verbes (*les enfants *joues*). Ils semblent se servir d'une règle telle que : *si pluriel, alors -s*. Or, les jeunes scripteurs ne savent pas différencier les catégories syntaxiques.
- 3) Dans une troisième phase, les enfants savent utiliser la flexion *-nt* pour les verbes et ils ont tendance à la surgénéraliser à quelques noms, surtout à ceux qui ont un homophone verbal (*ils ferment/les fermes/ les *ferment*). Il semble exister une compétition entre les diverses marques et cette compétition est sensible à plusieurs facteurs, dont l'ambiguïté lexicale et la fréquence relative des items.
- 4) La quatrième phase correspond à la performance écrite des scripteurs plus expérimentés chez qui les effets d'interférence quant à l'accord du pluriel pour les noms et les verbes ne disparaissent pas. Ces effets ont tendance à survenir en cas de surcharge cognitive, ce qu'on peut observer lors d'une expérimentation en double tâche.

Pour les enfants francophones, Fayol (2003b) insiste sur le rôle du déterminant et sur l'impact de la distance des constituants par rapport au déterminant. Suivant cette observation, l'antéposition de l'adjectif devrait être la plus favorable pour l'accord en nombre. Du point de vue de la rédaction écrite, un adjectif antéposé aurait l'avantage de survenir juste après l'article sur lequel le nombre est audible. Pacton (2003) quant à lui relève aussi l'importance du placement de l'adjectif pour son accord dans des cas d'homophonie (*les acteurs célèbres* versus *les acteurs célèbrent...*). Or, comme notre étude ne prend pas en considération les homophones, nous ne retenons des études de Pacton que le fait que ces résultats révèlent l'importance du facteur syntaxique, voire du rôle du placement de l'adjectif pour son accord.

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

4.5 L'acquisition de l'accord en nombre en français L2

En ce qui concerne l'acquisition du système du nombre en français L2, la littérature est moins riche qu'en français L1. Dans cette section, nous allons

néanmoins résumer les études les plus pertinentes qui portent sur cet aspect de l'acquisition du français L2 à l'oral (4.5.1) et à l'écrit (4.5.2).

4.5.1 L'acquisition du nombre en français L2 à l'oral

Tout comme en L1, les études portant sur l'acquisition du nombre en français L2 touchent essentiellement à l'emploi des déterminants pour lesquels le pluriel est audible. En ce qui concerne l'acquisition des déterminants, Granfeldt (2003, 2004) suggère qu'en français L2, du moins aux stades initiaux, le statut syntaxique des déterminants ne correspond pas à celui en acquisition du français L1. Dans le contexte de la L2, les déterminants ne sont pas traités comme des clitiques, mais plutôt comme des éléments forts/non clitiques. Ce phénomène est visible surtout dans la non-élision de l'article défini (4-9), mais également par le fait que les apprenants ont tendance à faire des pauses entre le déterminant et le nom, comme dans l'exemple (4-10)³² (tirés de Granfeldt 2004 : exemples 15b et 17a).

(4-9) *HEN : c'est **le autre** mm communications s /

(4-10) *BER : mais je étudiE en le [/] en le **eu# département** natural@e naturel.

Pour ce qui est du nombre, Granfeldt (2003 : 203) souligne, à propos des apprenants adultes, qu'à l'oral « il n'existe pas de raisons de douter d'une présence initiale du trait du nombre ». Ce même auteur note aussi que le nombre est exprimé très tôt sur le déterminant chez des apprenants débutants, comme dans les exemples (4-11) et (4-12) (Granfeldt 2003 : 204, exemples 6-17 et 6-18) :

(4-11) *SAR : tz ehm son mère fait ehm # tz des petits gâteaux # très bons ehm...

(4-12) *PTR : c'est des programmes classiques musique.

Il a également observé que, dans les phases initiales du français L2, les apprenants ont tendance à préférer des quantifieurs (*deux maisons, trois voitures...*) à des articles définis ou indéfinis. Cette tendance est aussi soulignée

³² En français L1, l'article est normalement repris dans un cas où le locuteur fait une pause après avoir prononcé le déterminant, ce qui montre le statut faible du déterminant qui n'est jamais employé en isolation, mais toujours accompagné du nom qu'il détermine (Granfeldt, 2003).

par Parodi, Schwartz et Clahsen (1997) dans une étude qui porte sur l'allemand L2.

En ce qui concerne l'acquisition de l'accord verbal en nombre à l'oral, Bartning et Schlyter (2004) ont observé que l'acquisition de cet accord dans son ensemble est un phénomène long et lent. Selon ces auteurs, les formes supplétives des verbes *être, avoir, aller* et *faire* sont acquises en premier lieu alors que les verbes lexicaux irréguliers (avec alternance radical) sont acquis bien plus tardivement. La même observation a été faite pour des apprenants du français qui ont d'autres L1 (Dewaele, 1994 ; Harley, 1992). Selon l'étude de Bartning (2004), les apprenants suédois aux stades post-initial et intermédiaire (2 et 3) ont un taux d'accord correct de 35 pour cent des formes supplétives alors que l'accord des verbes avec alternance de leur base verbale à la 3pl ne se fait que dans 18 pour cent des contextes obligatoires. À un stade avancé bas (4), le taux d'accord de *sont/ont/vont/ont* atteint 88 pour cent d'accord correct tandis que les verbes avec alternance de leur base verbale sont accordés dans 59 pour cent des contextes obligatoires. L'étude de Bartning met en évidence le fait que l'alternance de la base verbale à la 3pl peut poser problème même à des apprenants très avancés. Après huit ou neuf ans d'études du français, ces apprenants omettent parfois l'alternance de la base dans un contexte au pluriel (*ils *prend*). Leur taux d'accord correct des verbes appartenant aux 4^e, 5^e et 6^e conjugaisons de Dubois (1967) varie entre 80 et 100 pour cent.

En ce qui concerne l'acquisition du pronom sujet, les études sur la 3pl en français L2 ne sont pas fréquentes, vu le fait que le nombre y est le plus souvent inaudible. De manière générale, il a pourtant été noté, entre autres par Granfeldt (2003), que les apprenants suédois emploient très rarement des sujets nuls et que même les apprenants aux stades initiaux utilisent toutes sortes de pronoms sujets. Par contre, il y a très peu de sujets doubles qui sont fréquents en français enfantin (*Jean il mange*). De manière générale, la production orale des pronoms sujets des apprenants aux stades initiaux ne ressemble pas à celle en L1 (cf. Granfeldt et Schlyter, 2004). Ces pronoms sont parfois accentués et employés de manière emphatique. Ils peuvent aussi être séparés du verbe par un adverbe. Tous ces exemples indiquent que les apprenants adultes ne traitent pas les pronoms sujets comme des pronoms faibles/clitiques en début d'acquisition, mais plutôt comme des éléments forts, qui ont le même statut qu'un SN plein. Le statut syntaxique faible de ces éléments semble acquis de manière successive.

4.5.2 L'acquisition du nombre en français L2 à l'écrit

L'accord en nombre à l'intérieur du SN ne semble pas être un domaine très bien étudié en français L2 à l'écrit. À notre connaissance, il n'existe pas d'études sur le marquage nominal du pluriel ou de l'accord en nombre des déterminants et des adjectifs en français L2 à l'écrit. Or, dans le domaine de l'accord verbal dans un contexte au pluriel, nous nous référons à deux études qui traitent de l'acquisition de cet accord en français L2 à l'écrit par des apprenants allemands (Granget, 2005) et suédois (Gunnarsson, 2006).

Granget (2005) compare la production écrite de l'accord verbal de la 3^{pl} pour quatre groupes d'apprenants du français : ceux de la 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année de français dans un lycée berlinois. Elle arrive à la conclusion que le développement de l'accord verbal à l'écrit est très peu prononcé entre les groupes d'apprenants et que déjà les débutants produisent un bon pourcentage d'accord correct à l'écrit (88 % d'accord correct). Or, cet accord est avant tout morphologique et la dimension lexicale des verbes avec une alternance de radical est souvent omise, ce qui donne des formes comme *ils voirent, ils fuisent et l'agent et la fille allent* (ibid. p. 114). Granget attribue le taux élevé d'accord verbal correct au fait que les apprenants germanophones reçoivent un *input* essentiellement écrit et un enseignement centré autour de l'accord verbal. Le phénomène d'accord en personne et en nombre est aussi très présent dans leur langue maternelle, ce qui peut avoir un effet positif sur leur L2.

Une dimension intéressante de l'étude de Granget est le fait qu'elle tente de déterminer le rôle que joue le sujet pour l'accord en nombre à l'écrit. Il s'avère que les erreurs d'accord verbal se font dans une plus grande proportion avec des sujets qui sont des SN (*les enfants*) qu'avec des sujets pronominaux clitiques (*ils/elles*). Ce résultat pourrait en effet indiquer que le statut syntaxique du sujet a une influence sur le processus morphologique dans le domaine verbal.

L'étude de Gunnarsson (2006) traite de la production écrite *on-line* de cinq apprenants suédois du français L2 dans une perspective longitudinale (voir aussi Mutta, 2007, pour une étude *on-line* du français L2). En travaillant sur un corpus de français L2 écrit et produit en temps réel, Gunnarsson met l'accent sur l'évolution du processus de production de la langue dans la mise en œuvre de la morphologie flexionnelle et des temps du passé en français L2. En s'intéressant à l'évolution des compétences linguistiques des apprenants, cet auteur observe la façon dont les apprenants contrôlent leur production de texte,

à savoir quand et comment ils emploient leurs connaissances explicites de la langue. Gunnarsson s'intéresse également à l'utilisation progressive des connaissances implicites des apprenants. La mesure de la longueur et le caractère des pauses, le débit de production, la longueur des segments ainsi que l'endroit et le caractère des corrections de production sont des éléments centraux dans cette étude longitudinale.

L'un des domaines qui attire l'attention de Gunnarsson et qui est particulièrement intéressant pour notre étude est la production écrite de l'accord verbal au singulier et au pluriel. Gunnarsson constate, comme Granget, que cet accord se fait relativement tôt et de préférence par des moyens morphologiques. Nous reconnaissons des formes comme *ils ditent, ils doivent, ils peuvent* et *ils preudent* (Gunnarsson, 2006 : 155) qui révèlent le suremploi des modèles des verbes réguliers (racine+ent). L'étude de Gunnarsson permet aussi de déterminer que l'accord verbal de la 3pl à l'écrit se fait de manière largement explicite (la production de la forme verbale est précédée par une pause). Pour Gunnarsson, l'accord de la 3pl des verbes réguliers correspond à une règle algorithmique simple : « si pluriel, alors ajouter *-ent* à la racine du verbe » (ibid. p. 165). Cette règle est apprise plus facilement qu'une règle complexe, comme l'alternance du passé composé et de l'imparfait dans un contexte au passé. De ce fait, la règle simple est la plus souvent traitée de manière explicite, avec une pause, et les apprenants ont tendance à contrôler leur output de manière consciente. La production explicite de cet accord a aussi été observée chez les enfants francophones.

Les deux études de Granget (2005) et de Gunnarsson (2006) indiquent une activité morphologique précoce dans le domaine de l'accord verbal au pluriel en français L2 à l'écrit. Il sera intéressant par la suite de mettre ce résultat en relation avec la production d'autres domaines d'accord en français L2 à l'écrit, notamment ceux qui concernent l'accord en nombre dans le SN.

4.6 Résumé du chapitre

De ce chapitre traitant du nombre en français se dégagent les points suivants, qui sont particulièrement importants pour l'analyse des résultats de cette étude :

- Le nombre exprime un contenu sémantique clair et transparent : *un/une* ou *plus qu'un/une*. Dans la majorité des cas en français les noms singuliers réfèrent aux entités uniques et les noms pluriels réfèrent aux entités multiples. De manière générale, cette transparence conceptuelle

facilite l'acquisition du nombre par rapport à d'autres catégories grammaticales.

- Le nombre est un trait qui produit un accord flexionnel entre le nom/pronom et les autres éléments de la phrase, soit le déterminant, l'adjectif et le verbe. En français, il existe un décalage important dans le domaine de l'expression du nombre entre les modes oral et écrit. En effet, le nombre en français oral correspond en partie à un marquage et à un accord muet (à l'exception du déterminant). Cet accord doit néanmoins être produit dans la langue écrite.
- Les apprenants du français de notre corpus ont tous une langue maternelle, le suédois, dans laquelle le déterminant et l'adjectif s'accordent en nombre avec le nom, mais dans laquelle l'accord verbal n'existe pas. En outre, leur première L2 est l'anglais, une langue qui marque le nombre nominal avec un *-s* audible, mais qui ne fait pas d'accord en nombre sur l'adjectif et sur le verbe au pluriel.
- Le nombre est un trait grammatical qui est acquis très tôt en acquisition L1/2L1 à l'oral. Or, il s'avère que son expression à l'écrit pose problème aux enfants francophones qui apprennent à écrire dans leur L1. Au fur et à mesure de leur formation scolaire, les enfants français arrivent de mieux en mieux à opérationnaliser la morphologie du nombre. Or, les recherches dans ce domaine indiquent que le système reste vulnérable même chez des scripteurs experts.
- En français L2, il n'existe pas de raison de douter d'une présence initiale du trait du nombre, qui est exprimé très tôt à l'oral sur le déterminant et les quantifieurs. Quant au verbe, l'acquisition de l'accord en nombre dans son ensemble est un phénomène long et lent. En français L2 écrit, il existe peu d'études sur l'acquisition du système du nombre. Nous avons cité deux recherches antérieures qui mettent l'accent sur l'accord verbal en français écrit L2 qui semble se faire surtout de manière morphologique en début d'acquisition (par l'ajout du morphème *-nt*).

Il est bientôt temps d'entamer les analyses empiriques basées sur les textes produits par les apprenants du français L2. Or, pour permettre au lecteur de suivre le détail des analyses ainsi que de comprendre les méthodes employées, nous présenterons, dans le chapitre 5, le Corpus CEFLE dans sa totalité ainsi que les deux sous-corpus transversal et longitudinal.

5. Corpus CEFLE de Lund

Afin d'atteindre les objectifs décrits dans l'introduction de cette étude, il a été indispensable de créer un corpus de textes écrits en français L2. À la section 5.1, on présente une description du corpus CEFLE, *Corpus écrit de français langue étrangère*, qui a été élaboré à l'Université de Lund durant l'année scolaire 2003/04. La section 5.2 présente plus en détail le sous-corpus *Le voyage en Italie* qui sert de base à l'étude transversale présentée au chapitre 8. Finalement, la section 5.3 décrit le sous-corpus longitudinal sur lequel se base notre analyse de l'évolution morphologique individuelle de quinze apprenants du français L2, analyse qui est présentée au chapitre 11. Les précisions méthodologiques quant aux deux analyses empiriques, transversale et longitudinale, seront présentées aux chapitres 7 et 10 respectivement.

5.1 Le Corpus CEFLE de Lund

En Suède, il existe depuis une quinzaine d'années deux grands corpus oraux basés sur la production du français parlé des apprenants adultes de niveaux différents : le corpus *Lund* (S. Schlyter) et le corpus *Interfra* (I. Bartning) (voir les références déjà citées dans le chapitre 2). Ces corpus sont à l'origine de maints travaux portant sur l'acquisition du français L2 à l'oral. Pourtant, pendant une période considérable, il n'y avait pas de base de données portant sur la production écrite des apprenants du français dans ce même contexte. Le corpus CEFLE a donc été créé pour combler cette lacune. Ce corpus contient approximativement 400 textes écrits par des apprenants du français qui sont lycéens en Suède et 60 textes écrits par des scripteurs francophones dans un groupe contrôle. Les textes se répartissent en quatre tâches différentes.

En décrivant le corpus analysé dans ce travail, il convient en premier lieu de présenter les apprenants du français à la section 5.1.1 et les scripteurs du français L1 formant notre groupe contrôle à la section 5.1.2. Ensuite, nous présentons brièvement les tâches utilisées pour susciter les textes du corpus à la section 5.1.3.

5.1.1 Les apprenants de français L2

Dans le corpus CEFLE, 110 apprenants du français au lycée en Suède ont été suivis pendant une année scolaire, entre le mois de septembre 2003 et le mois de mai 2004. Chaque élève a écrit, à quatre occasions différentes, un texte. Les textes d'un même élève ont été écrits dans un intervalle d'à peu près deux mois. Les apprenants avaient entre 16 et 19 ans pendant la période de recherche et ils suivaient des cours de français de niveaux différents : 1^{re}, 2^e, 4^e et 5^e année de français³³. Les débutants, n'ayant étudié le français que depuis le début de l'année scolaire 2003, ont écrit deux textes à partir du mois de janvier 2004. Dans le but d'identifier des tendances générales pouvant être généralisées à d'autres groupes que ceux étudiés, nous avons choisi de suivre au moins deux classes différentes pour chaque niveau. De même, nous avons choisi d'étudier deux groupes au même niveau ayant des professeurs différents à des lycées différents afin de limiter l'influence d'un professeur spécifique sur les connaissances de ces élèves. À chaque niveau, il y a une classe de Lund et une classe de Malmö. L'appartenance des apprenants à des classes et à des écoles différentes est présentée dans le tableau 5-1.

Tableau 5-1 : Le nombre d'apprenants par classe de français L2 (et du groupe contrôle) du Corpus CEFLE

	1 ^{re} année	2 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	Contrôle
Lycée A	-	12	-	-	
Lycée B	10	2	20	12	
Lycée C	-	7	-	-	
Lycée D	10	-	1	14	
Lycée E	10	-	12	-	
Lycée F	-	-	-	-	10
Lycée G	-	-	-	-	20
Total	30	21	33	26	30

³³ Le fait que la 3^e année ne fait pas partie des groupes étudiés s'explique par le curriculum des langues étrangères en Suède. De fait, ce niveau n'existe pas (ou est très rare) au lycée. Les élèves qui commencent à apprendre le français au lycée continuent normalement les cours une deuxième année (voir les classes de la 1^{re} et 2^e année de notre étude). Les élèves qui ont commencé leurs études du français au collège entrent en 4^e année de français lorsqu'ils commencent au lycée (voir notre groupe 4^e année) et ils ont ensuite le choix de continuer encore deux ou trois ans.

La majorité des apprenants du français ont le suédois comme langue maternelle. Comme la L1 peut influencer la production écrite des apprenants en L2, les apprenants ayant une autre langue maternelle que le suédois ont été exclus de l'analyse du présent travail. Les 95 élèves restants parlent tous l'anglais et de nombreux étudiants ont également quelques connaissances d'une troisième (et parfois d'une quatrième) langue, par exemple l'allemand, l'espagnol, le russe ou le latin, qu'ils ont commencé à étudier au collège ou au lycée. Les apprenants ont écrit leurs textes dans une salle d'ordinateurs au lycée, lors d'un cours de français.

En plus d'indiquer le nombre d'années qu'ils ont consacrées à l'étude du français, les élèves ont tous rempli un questionnaire sur leurs connaissances des différentes langues, sur leur input en français, sur leur motivation à étudier le français, *etc.* Nous avons également mesuré la capacité morpho-grammaticale et les connaissances du vocabulaire de tous les apprenants à l'aide d'un test qui évalue le niveau de connaissances des apprenants pour un niveau spécifique. À ce propos, nous avons eu la permission d'utiliser un test bien établi dans l'enseignement du français en Suède: *Diagnostiskt prov i B-franska, årskurs 1* (Kahlmann, 1988). Ce test a originalement été construit pour juger le niveau des apprenants au début de la 4^e année de français (après trois années d'études au collège : *B-franska åkl*). Avec l'autorisation de l'auteur, nous l'avons utilisé dans un but scientifique pour lequel il n'a pas été construit à l'origine, c'est-à-dire que nous avons laissé des élèves de niveaux différents faire le même test. Toutefois, il est impossible de trouver un test qui convienne à la fois aux débutants et aux apprenants avancés. Pour cette raison, les débutants n'ont pas été jugés capables de faire le test, leurs connaissances étant trop modestes. Les résultats obtenus à ce test, avec une moyenne pour chaque classe, sont exposés dans le tableau 5-2.

Tableau 5-2 : Résultat du test de niveau : moyenne par classe (max. 60 points).

	1 ^{re} année	2 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Lycée A		19		
Lycée B	X	23	35	37
Lycée C		24,5		
Lycée D	X		32	44
Lycée E	X		25	

Ce test nous permet de faire une comparaison générale de tous les participants du corpus. Il s'agit d'un test qui mesure le vocabulaire, la morphologie et la

grammaire des apprenants et qui devrait refléter le niveau linguistique général de l'élève. Ce test ressemble à un exercice à trous où il faut ajouter les mots de vocabulaire et les items grammaticaux qui manquent. Il est donc à souligner que ce test reflète un autre type de connaissances que celles qui ressortent d'une tâche communicative. Les apprenants ont eu 35 minutes à leur disposition pour accomplir le test et il a été effectué entre le deuxième et le troisième texte, en janvier 2004.

Il s'avère que le résultat du test de niveau de chaque classe n'augmente pas forcément avec les années d'études. La moyenne de la classe C2^e (24,5) correspond par exemple à celle de la classe E4^e (25) et la moyenne de la classe B4^e (35) ressemble plus à celle de la classe B5^e (37) qu'à celle de la classe E4^e (25).

5.1.2 Le groupe contrôle

À la population d'apprenants de français L2 s'ajoute un groupe contrôle, comprenant 30 élèves français appartenant à des classes entre la troisième et la terminale. Les Français du groupe contrôle ont donc approximativement le même âge que les apprenants suédois (certains sont un peu plus jeunes). Ces scripteurs ont tous le français comme L1. Quelques rares élèves du groupe contrôle sont bilingues, ayant acquis deux langues, dont le français, dès la naissance. Bien que scolarisés en français, les élèves dans les classes concernés qui ont une autre L1 que le français ont été exclus de cette étude. Dans le groupe contrôle se trouvent :

- dix élèves du lycée F qui ont écrit leurs textes lors d'un échange scolaire à Lund en avril 2004. La majorité des élèves sont en première ou en terminale.
- vingt élèves en classe de troisième au lycée G qui ont écrit leurs textes lors d'un cours de français au lycée à la fin de l'année scolaire (juin 2004).

Pour des raisons particulières, les scripteurs francophones ont dû écrire leurs textes à la main³⁴. Les textes ont ensuite été transcrits pour permettre des analyses automatiques en analogie avec les textes écrits en L2.

³⁴ Le fait qu'il n'y ait pas de clavier français dans les salles d'ordinateur en Suède (pour les élèves en échange scolaire) a empêché des textes tapuscrits. Dans le cas des élèves du lycée G, il n'y avait pas de salle d'ordinateur disponible lors de la rédaction des textes.

5.1.3 Les tâches

Les textes composant le corpus CEFLE ont été produits dans un contexte similaire à ceux des corpus *InterFra* et *Lund* du français L2 parlé (voir la section 2.3.1) dans le but de créer un corpus dont les textes ont été écrits avec peu de restrictions et dans un but communicatif. Or cette fois-ci, le corpus étant écrit, il a été nécessaire de prendre certains facteurs en considération. Les deux corpus oraux contiennent d'une part des « conversations libres sur la vie présente, le passé et le futur » (pour le corpus Lund, voir Granfeldt, 2003 : 66). Ensuite, intercalés entre les sections de conversation libre, se trouvent des passages de narrations faites à partir de bandes dessinées, de séries d'images, de contes de fées ou de récits de films. Afin d'imiter autant que possible ce design, deux genres de tâches ont été présentées aux apprenants de la présente étude. D'abord, il est question de deux rédactions traitant de la vie des apprenants, sous les titres *Moi, ma famille et mes amis* et *Un souvenir de voyage*. Ensuite, deux séries d'images ont été créées afin de susciter des narrations et des descriptions sous forme écrite : *L'homme sur l'île* et *Le voyage en Italie*³⁵. Dans toutes les tâches et dans la mesure du possible, le nombre et le genre ont été élicités³⁶. Les apprenants du projet ont écrit les quatre textes mentionnés ci-dessus, à l'exception des débutants qui n'ont écrit que deux textes : *Moi, ma famille et mes amis* et *Le voyage en Italie*. Pour des raisons pratiques, l'ordre des tâches accomplies n'a pas été le même pour toutes les classes de français. Le tableau 5-3 résume le design du corpus qui sera analysé dans le cadre de cette étude en fonction d'une analyse transversale (gris foncé) et d'une analyse longitudinale (gris clair).

³⁵ La série d'images *Le voyage en Italie* est exposée à la section 5.2.2, figure 5A. Les autres tâches sont exposées à la section 5.3.2, figures 5B et 5C.

³⁶ Le terme *éliciter* est employé pour signifier l'acte de *provoquer* ou de *susciter* l'emploi de certaines structures grammaticales dans les textes des apprenants en employant un certain type de tâche. Dans cette étude, nous élicitons par exemple l'emploi des formes au pluriel en créant une série d'images remplie d'objets multiples: deux filles, deux tasses de café, plusieurs valises, deux garçons, *etc.*

Tableau 5-3 : La distribution des tâches écrites dans les classes de français L2.

	1 ^{re} entrevue	2 ^e entrevue	3 ^e entrevue	4 ^e entrevue
1 ^{re} année	-	-	Moi	Italie
2 ^e année	Moi	Souvenir	Italie	Homme
4 ^e année	Homme	Souvenir	Italie	Moi
5 ^e année	Homme	Souvenir	Italie	Moi
Contrôle	Moi	Italie	-	-

Légende : **Moi** : Texte narratif *Moi, ma famille et mes amis*, **Homme** : Série d'images, *L'homme sur l'île*, **Souvenir** : Texte narratif, *Un souvenir de voyage* ; **Italie** : Série d'images. *Le voyage en Italie* ; Gris foncé : Étude transversale ; Gris clair : Étude longitudinale.

En vue d'éliminer, autant que possible, que des facteurs externes à notre étude n'influencent les résultats, un certain nombre de facteurs ont été gardés constants tout au long de l'étude.

- La langue maternelle de tous les participants était la même et ils avaient approximativement le même âge.
- L'expérimentatrice était toujours la même.
- Tous les textes (sauf ceux du groupe contrôle) ont été écrits dans une salle d'ordinateur.
- Pour diminuer le stress des apprenants devant une tâche difficile, l'expérimentatrice a mis l'accent sur l'importance du contenu et de la communication du message, et non de sa forme.
- Les apprenants ont été informés du fait que les linguistes sont conscients des efforts que déploient les élèves afin d'apprendre le français.
- Il a été précisé que la tâche à accomplir n'était pas un test, le résultat ne comptant pas pour la note du cours.
- Le professeur de français était absent lors des sessions dans la salle des ordinateurs.
- Le temps pour accomplir la tâche était limité (45-55 minutes).

Les textes ont été écrits sur ordinateur dans un format *texte*. L'utilisation du logiciel Word a été écartée afin d'éviter qu'il y ait de la correction automatique et afin de faciliter le traitement possible des fichiers dans le logiciel CLAN, qui ne traite que des documents correspondant au format .txt (voir la section suivante).

5.2 Le sous-corpus transversal

Nous avons décidé d'effectuer une comparaison de groupes d'apprenants appartenant à des niveaux linguistiques différents. Cette comparaison ne sera faite que pour une seule tâche. Notre choix s'est arrêté sur le 3^e texte du corpus : *Le voyage en Italie*. À la section 5.2.1, nous présenterons les groupes d'apprenants que nous allons comparer au chapitre 8. Les critères utilisés pour diviser les textes recueillis en quatre groupes successifs y seront également discutés. La tâche employée dans l'étude transversale sera présentée plus en détail à la section 5.2.2.

5.2.1 Les groupes d'apprenants et les critères linguistiques

Il est important de souligner que le fait de regrouper les apprenants en sous-groupes en fonction du nombre d'années qu'ils ont consacrées à l'étude du français ne correspondrait pas à des niveaux linguistiques réels. Il n'est pas du tout certain qu'un élève ayant étudié le français pendant trois ou quatre ans possède des connaissances plus approfondies qu'un apprenant qui en est à sa seconde ou même à sa première année d'étude du français. Il est connu que le temps consacré à l'étude d'une langue n'est pas toujours un bon indicateur du niveau linguistique obtenu. Ce fait est clairement illustré dans Granget (2005 : 115) où des apprenants germanophones du français L2 de la 1^{re} année ont un taux d'accord verbal plus élevé que les apprenants en 4^e année, calculé en moyenne par groupe d'apprenants. Ainsi, à propos de la *longueur des études* des apprenants en L2, Bardovi-Harlig (2000 : 433) conclut que:

...we claim that, in many instructional settings, length of study is an uninteresting, or uninformative, variable. It is the quality and the intensity of interaction that is of critical importance.

Dans le cas du corpus CEFLE, il nous est impossible de mesurer la qualité de l'interaction de chaque apprenant. Dans le but d'effectuer une étude détaillée de l'évolution de la morphosyntaxe des apprenants du français, nous avons besoin de critères plus fiables pour obtenir des groupes d'apprenants plus homogènes. Comme nous avons pour objectif d'utiliser les données recueillies afin de réaliser une comparaison transversale, nous avons opté pour les critères linguistiques de Bartning et Schlyter (2004) qui permettent le regroupement des apprenants d'après leur profil grammatical. Comme il a été discuté dans le chapitre 2, ces auteurs proposent six stades de développement, décrits comme

des profils grammaticaux, qui s'étendent du début de l'acquisition jusqu'au niveau quasi natif du français.

Des critères morphosyntaxiques proposés par Bartning et Schlyter (2004), nous avons retenus les critères verbaux, à savoir l'organisation de la phrase (NUO, IUO ou FOU³⁷), la finitude³⁸, le temps, le mode, l'aspect et l'accord en personne (mais pas en nombre), qui constituent une grande partie des critères actuels. Il s'agit de *critères indépendants* qui ne seront pas pris en compte dans notre analyse du nombre. Les principaux critères employés pour le regroupement des apprenants se trouvent exposés dans le tableau 5-4 ci-dessous.

Chaque texte de la tâche *Le voyage en Italie* a ainsi été évalué à partir de ces critères et associé à un stade de développement entre 1 et 4 (les deux niveaux les plus avancés n'existent pas dans les textes recueillis). Le modèle empirique de Bartning et Schlyter se montre avantageux puisqu'il contient un grand nombre de critères linguistiques qui peuvent être pris en compte (2004 : 282). La somme des observations linguistiques sur un texte permet la plupart du temps d'assigner un texte à un stade spécifique. Le résultat correspond à des groupes ayant un profil linguistique général relativement homogène.

Les quatre groupes qui seront formés à partir de ces critères constitueront la base de données qui servira lors de notre comparaison transversale. Ces quatre stades seront comparés aussi bien entre eux qu'avec le groupe contrôle français. Pour insister sur le fait que nos stades d'acquisition se réfèrent au mode écrit, nous avons renommé les stades 1 à 4, qui s'appelleront désormais A, B, C et D. Les pseudonymes employés dans le texte pour distinguer les divers apprenants entre eux ont été choisis de telle manière que les apprenants du stade A ont des prénoms qui commencent en A (*Anna, Anders...*), les apprenant du stade B ont des prénoms qui commencent en B (*Béatrice, Bertil...*) et ainsi de suite pour les stades C (*Carl, Carolina...*) et D (*Daniella, Dennis...*). Pour des raisons pratiques, les scripteurs du groupe contrôle ont des pseudonymes qui commencent en E (*Étienne, Elsa...*). L'idée est de faciliter la lecture des exemples et des extraits de textes en rendant possible l'identification du stade auquel appartient un apprenant.

³⁷ NUO est le sigle utilisé pour *Nominal Utterance Organisation*, IUO est le sigle utilisé pour *Infinite Utterance Organisation* et FOU est le sigle utilisé pour *Finite Utterance Organisation* (voir Klein et Perdue, 1992 et 1997).

³⁸ Le concept de finitude est crucial dans l'acquisition d'une L2 (cf. en anglais *finiteness*). Ce sont les catégories morphosyntaxiques de la personne et du temps qui sont traditionnellement associées aux propositions finies (et absentes des *in-fini-tives*). Le marquage de la finitude se trouve sur les auxiliaires ou sur les verbes principaux (voir la section 2.3.1).

Tableau 5-4 : Principaux critères pour le regroupement des apprenants du corpus CEFLE selon les stades 1 à 4 établis par Bartning et Schlyter (2004)

CRITÈRES PRINCIPAUX	Stade 1	Stade 2	Stade 3	Stade 4	Contrôle
Organisation de la phrase	NUO/IUO/FUO	IUO/FUO	FUO	FUO	FUO
Finitude	Formes non fin. dans un contexte fini (fréquentes)	Formes non fin. dans un contexte fini (moins fréq.)	Surtout des formes finies, mais aussi quelques formes non finies dans un contexte fini	Formes finies	Formes finies
Accord selon la personne	Formes courtes, Pas d'opposition	Nous V- <i>ons</i> Pers. sg. Copule	Oui	Oui	Oui
Temps	Présent	Présent (Futur périph.) (Mod+inf.) (PC)	Présent Futur périph. Mod+inf. PC (Imparfait)	Présent Mod+inf. PC Imparfait Futur simple Conditionnel	Présent Mod+inf. PC Imparfait Futur simple Condition. Passé simple
Mode	Indicatif	Indicatif	Indicatif	Indicatif (Subjonctif)	Indicatif Subjonctif
Opp.asp. PC/Imp	Non	Non	Non	Oui	Oui

Légende : *Forme courte* : une forme neutre au singulier (*parle*) peut être employée dans n'importe quel contexte fini (*nous parle, ils parle, vous parle*) ; *Nous Vons* : l'emploi de la 1^{pl} avec la désinence –ons (*nous parlons, nous mangeons*) ; *Futur périph* : le futur périphrastique (*il va faire, ils vont aller*) ; *Mod+inf* : le verbe modal suivi d'un infinitif (*il veut faire, ils peuvent aller*) ; *PC* : passé composé ; *Imp* : imparfait, *Condit* : conditionnel. *Opp.asp PC/imp* : l'opposition aspectuelle entre l'emploi du passé composé/passé simple et de l'imparfait dans un contexte au passé.

Avec la nouvelle répartition des apprenants d'après les critères de Bartning et Schlyter (2004), il s'est avéré que le nombre d'apprenants au stade initial et au stade avancé bas était inférieur à celui des stades post-initial et intermédiaire. Cette constatation nous a incité à retourner aux lycées pour collectionner de nouveaux textes écrits par des apprenants en début d'acquisition et par des apprenants à un niveau plus avancé. Le résultat final, avec le nombre d'apprenants indiqué pour chaque stade, figure dans le tableau 5-5. Dans ce tableau, la différence entre les groupes au niveau de la longueur des textes ainsi que le score du test de niveau se trouve indiqué à l'aide de la moyenne pour chaque stade d'acquisition. De même, nous y indiquons le nombre d'années d'études pour les apprenants inclus à chaque stade respectif.

Chapitre 5

Comme on peut le voir dans le tableau 5-5, les stades B, C, D et le groupe contrôle (E) contiennent 30 sujets par groupe. Par contre, il a été difficile, dans les conditions actuelles, de trouver des apprenants du stade A. Il s'avère que ce stade est très vite dépassé par la plupart des apprenants et ceux qui ne le dépassent pas ont souvent du mal à produire librement un texte en français. On dirait que l'incapacité à produire un texte est une caractéristique propre à de nombreux apprenants appartenant à ce niveau très bas. Nous devons donc nous contenter de considérer les 16 apprenants au stade A. Ces apprenants nous serviront de point de repère pour le bas de l'échelle linguistique et nous comparerons leurs résultats avec les productions des apprenants plus avancés en tenant compte du fait qu'il y ait moins de participants au stade A.

Tableau 5-5 : Description générale des stades de l'étude transversale

	N ³⁹	Répartition sur année d'étude	Longueur de texte	Résultat du test de niveau (max.60)
Stade A	16	1 ^{re} , 2 ^e , 4 ^e	130	12,2
Stade B	30	1 ^{re} , 2 ^e , 4 ^e	202	21,4
Stade C	30	2 ^e , 4 ^e , 5 ^e	276	37,5
Stade D	30	4 ^e , 5 ^e , 6 ^e	406	51,5
Contrôle (E)	30		335 ⁴⁰	-

Le regroupement des élèves en quatre stades selon les critères de Bartning et Schlyter (2004) correspond à un rapprochement de l'oral et de l'écrit dans l'acquisition guidée d'une L2. Notre méthode correspond à l'emploi des profils grammaticaux dans un sens large, tel qu'il est proposé par Bartning et Schlyter :

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

³⁹ La répartition de filles et de garçons aux stades respectifs est indiquée au tableau F en Annexes.

⁴⁰ Le fait que la longueur de texte du stade D soit en moyenne plus longue que celle du groupe contrôle s'explique surtout par deux faits : d'abord, les scripteurs francophones ont écrit deux tâches l'une après l'autre en commençant par *Moi, ma famille et mes amis* et en terminant avec *Le voyage en Italie*. L'énergie déployée pour la deuxième tâche était visiblement inférieure que à celle fournie lors de la première tâche. En outre, les élèves du stade D sont pour la plupart des étudiants de langues très motivés qui ont été très intéressés par les tâches qui leur ont été présentées, ce qui dans certains cas a donné des textes extrêmement longs.

Nous présumons par cette méthode que la compétence morphographémique (morphologie de l'écrit) est liée à la compétence morphosyntaxique générale telle qu'elle est présentée dans les études sur l'oral. Si ce postulat correspond à la réalité, notre étude devrait montrer un développement plutôt prononcé de la morphologie du nombre à l'écrit, tout comme il a été observé avec d'autres phénomènes morphosyntaxiques à l'oral. Un développement à l'écrit qui ressemble à celui de l'oral renforcerait en effet l'idée de profils linguistiques dans l'acquisition du français L2.

5.2.2 La tâche

Dans l'étude transversale présentée au chapitre 8, nous allons étudier la production écrite des apprenants dans la tâche *Le voyage en Italie*, qui est illustrée à la figure 5A. La consigne adressée aux apprenants y est également présentée.

Le voyage en Italie

Raconte l'histoire « *Le voyage en Italie* ». Imagine que tu racontes cette histoire à une personne qui ne voit pas les images. Tu dois donc décrire les personnages, les milieux et les choses avec autant de détails que possible. Essaie d'écrire plusieurs phrases pour chaque image.

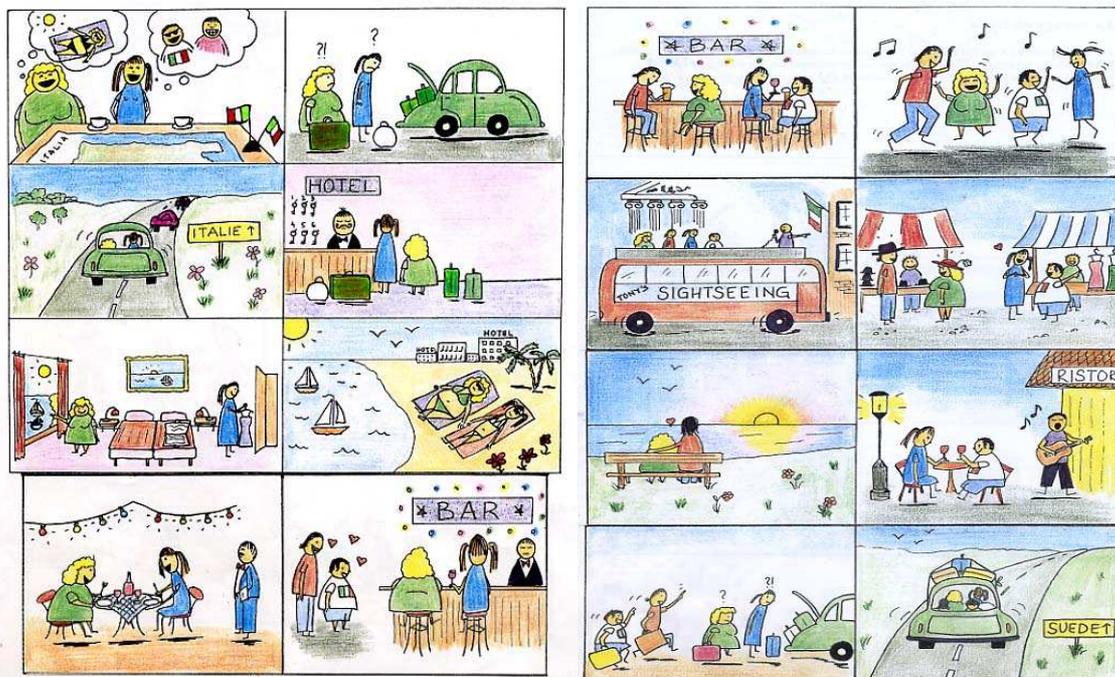


Figure 5A : La série d'images 'Le voyage en Italie' sur laquelle est basée l'étude transversale du chapitre 8.

Les raisons de choisir la tâche *Le voyage en Italie* pour notre étude transversale sont multiples. D'abord, il n'est pas question du premier texte écrit par les apprenants au sein de ce projet. Nous avons remarqué une différence entre la première rencontre avec les élèves et les autres rencontres. Les apprenants étaient plus à l'aise dans leur rôle de scripteurs à partir de la deuxième rencontre. Comme il est possible que cela puisse avoir des conséquences au niveau du résultat, nous avons choisi de ne pas mettre l'accent sur le premier texte écrit en septembre 2003. Pour la plupart des apprenants, *Le voyage en Italie* correspond à la troisième tâche à accomplir dans le projet et elle a été écrite en janvier 2004. Seuls les débutants font exception à cette règle puisqu'ils ont écrit le texte au mois de mai 2004. En deuxième lieu, *Le voyage en Italie* est une tâche qui élicite fortement le nombre, ce qui a favorisé la production de plus d'occurrences au pluriel que pour d'autres tâches. Un troisième facteur qui justifie le choix de cette tâche est le fait que les adjectifs, qui sont des éléments rares dans les textes d'apprenants L2, sont activement élicités par des couleurs et des différences de nationalité, de taille, *etc.* Par conséquent, ces textes d'apprenants contiennent un nombre assez élevé d'adjectifs par rapport aux autres tâches du corpus.

Les textes du sous-corpus ont été soumis à différentes analyses automatiques proposées par le logiciel CLAN du système CHILDES ainsi qu'à un certain nombre de calculs manuels⁴¹. En premier lieu, les documents sous format *texte* ont été transformés en format *chat* (ce qui est nécessaire pour le traitement automatique) à l'aide du logiciel *textin*. En deuxième lieu, une liste de tous les noms, les verbes et les adjectifs utilisés dans les textes des apprenants a été créée à l'aide du logiciel *freq*. Par la suite, afin d'extraire les unités qui nous intéressent (celles au pluriel), les données de chaque texte individuel ont automatiquement été comparées avec ces listes de mots. Ainsi, l'analyse automatique a créé un fichier pour chaque apprenant contenant la liste des noms, des adjectifs et des verbes au pluriel. Les outils utilisés pour le traitement de ces fichiers sont essentiellement *combo*, *freq* et *cooccur*. D'autres analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel *Direkt Profil* (Granfeldt *et al.* 2006 ; Granfeldt et Nugues, 2006), qui permet une analyse rapide de certaines structures morphosyntaxiques du français L2 écrit. Une fois les analyses automatiques effectuées, il a été nécessaire de faire des calculs sur le nombre

⁴¹ Pour des détails techniques, voir MacWhinney (2000) ou le manuel de CLAN, sur le site de CHILDES: www.childes.psy.cmu.edu

d'occurrences au pluriel, les omissions et les formes non normatives de manière manuelle.

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

5.3 Le sous-corpus longitudinal

Dans la deuxième partie de notre analyse empirique, l'évolution morphologique de quelques apprenants sera examinée plus en détail. Au chapitre 11, nous présenterons une étude longitudinale qui vise à identifier le cheminement du développement linguistique des individus dans le domaine du marquage et de l'accord en nombre. Dans cette section (5.3), nous décrirons les apprenants et les tâches analysées dans le sous-corpus longitudinal. En 5.3.1, nous tournerons notre attention vers une description des quinze apprenants concernés. Ces apprenants proviennent des quatre groupes étudiés dans l'étude transversale et ils participent donc à la fois à l'étude quantitative (la comparaison des groupes d'apprenants) et à l'étude qualitative (le développement individuel). À la section 5.3.2, nous présenterons les tâches pour lesquelles les apprenants ont produit un texte en français.

5.3.1 Les apprenants de l'étude longitudinale

Dans le cadre de l'étude longitudinale, il a été nécessaire de sélectionner un nombre d'apprenants restreint afin d'étudier leur développement individuel plus en détail. Les critères de sélection sont décrits dans cette section. D'abord, parmi tous les apprenants de français participant à l'étude dans le Corpus CEFLE, seuls ceux ayant écrit les tâches dans le même ordre ont pu être pris en compte. Ce fait exclut les apprenants de la première et de la deuxième année. Pour ce qui est des apprenants des 4^e et 5^e années, nous avons donné la priorité à ceux qui ont participé à toutes les sessions de rédaction. Ensuite, puisque nous nous intéressons à tous les niveaux de développement, du niveau initial au

niveau avancé bas, nous avons décidé de sélectionner des apprenants représentant tous les stades étudiés dans l'étude transversale. Finalement, nous avons exclu certains apprenants qui ont produit très peu de texte à chaque session, ce qui rendait difficile une analyse des structures qui nous intéressent à partir des critères d'acquisition choisis (voir le chapitre 10). Parmi les apprenants restants, nous avons pris trois ou quatre apprenants par stade, au hasard, et nous avons soumis leurs textes à une analyse approfondie. Ainsi, les quinze apprenants de l'étude longitudinale se répartissent selon différents niveaux de français L2, allant du stade initial au stade avancé bas selon la définition proposée par Bartning et Schlyter (2004). Ils ont tous écrit trois textes en français pendant une année scolaire⁴².

Amie, Andrea et Anders sont parmi les apprenants les plus faibles de notre étude. Ces élèves sont en première année au lycée et ils ont tous étudié le français pendant trois ans au collège. Pourtant, ils n'ont pas avancé au-delà d'un niveau très élémentaire, ce dont témoigne le résultat au test de niveau qui se trouve entre 8,5 et 10 (sur 60) pour ces apprenants. Ils écrivent des textes courts et fragmentaires qui contiennent une proportion importante de noms et de mots empruntés au suédois ou à d'autres langues étrangères.

À un niveau linguistique légèrement plus avancé se trouvent les apprenants Bibbi, Barbara, Bror et Billy, qui savent s'exprimer en français écrit avec des phrases entières contenant un verbe comme pivot de la phrase. Leurs textes sont en général plus longs que ceux d'Amie, d'Anders et d'Andrea. Le résultat au test de niveau de ces apprenants se trouve entre 13 et 23,5 points.

En analysant les textes des apprenants Conny, Caesar, Carolina et Cecilia, on constate qu'ils écrivent des textes cohérents en français sans employer de mots suédois. Leur résultat au test de niveau se trouve entre 40 et 45 points. La langue plus riche donne des textes et des *T-units* (Hunt, 1970) plus longs qu'aux stades initiaux.

Avec un résultat au test de niveau qui dépasse les 50 points, les élèves les plus avancés de notre étude longitudinale, Deborah, Dagmar, Danielle et Daisy, peuvent être caractérisés comme des apprenantes appliquées qui sont motivées à apprendre le français et qui prennent les tâches auxquelles elles sont soumises

⁴² À l'origine, les apprenants ont écrit quatre textes pendant l'année scolaire. Cependant, pour cette étude longitudinale, nous ne retenons que trois textes. La quatrième tâche, *Un souvenir de voyage*, a sollicité les temps du passé, ce qui a influencé le résultat de la production de texte. Les textes de nombreux apprenants sont plus courts que pour les autres tâches et dans certains cas le caractère difficile de cette tâche a contribué au fait que les apprenants n'ont pu accomplir la tâche. Pour que ce fait n'influence pas le résultat général de notre étude de manière négative, nous avons jugé nécessaire d'exclure cette tâche.

au sérieux, ce qui donne des textes longs et élaborés qui, on l'a vu à la section 5.2.2, sont plus longs que les textes écrits par le groupe contrôle.

5.3.2 Les tâches de l'étude longitudinale

Les tâches auxquelles les apprenants ont été soumis à trois occasions pendant l'année scolaire 2003/04, ont un caractère communicatif et relativement peu contraint. À partir d'une image ou d'une série d'images, les apprenants doivent raconter une histoire ou se présenter. La consigne adressée aux apprenants a toujours été d'écrire un texte aussi élaboré que possible, avec autant de détails que possible, qui doit pouvoir être lu par un lecteur qui ne les connaît pas ou qui ne peut pas voir les images en question. La consigne écrite a été lue à haute voix par l'expérimentatrice et les élèves ont eu la possibilité de poser des questions avant de commencer la rédaction sur l'ordinateur. Bien que certaines consignes soient exprimées sous forme de questions, il a été souligné que les apprenants ne sont pas obligés de répondre à toutes ces questions. L'essentiel étant de produire un texte en français, ils sont libres d'ajouter ou d'exclure certains détails, en autant qu'ils respectent le thème de la rédaction. Le choix d'émettre des questions dans la consigne adressée aux apprenants a été motivé par le fait que les apprenants à un niveau linguistique très bas ont toujours des difficultés à trouver des idées et à démarrer leur rédaction.

La première et la dernière tâche ainsi que la consigne adressée aux apprenants sont reproduites sous les figures 5B et 5C. La seconde tâche, *Le voyage en Italie*, a déjà été décrite à la section 5.2.1. Nous renvoyons le lecteur à la figure 5A.

L'homme sur l'île

1. Fais une description détaillée de la première image. Qui est cet homme? Que vois-tu sur l'image? Comment veux-tu décrire l'île?
2. Raconte l'histoire de l'homme sur l'île. Qu'est-ce qui se passe sur les images? Utilise ton imagination et écris autant que possible.

→ → → →

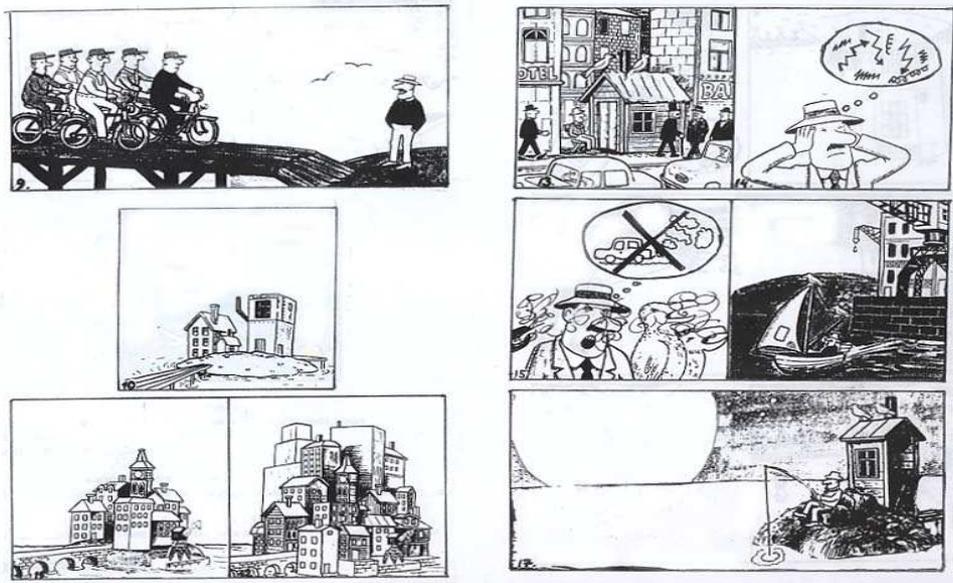


Figure 5B : La première tâche de l'étude longitudinale : *L'homme sur l'île.*

- Consigne :** 1) **Fais une description détaillée de la première image.** Qui est cet homme ? Que vois-tu sur l'image ? Comment veux-tu décrire cette île ?
 2) **Raconte l'histoire de l'homme sur l'île.** Qu'est-ce qui se passe sur les images ? Utilise ton imagination et écris autant que possible.



Figure 5C : La troisième tâche de l'étude longitudinale :
Moi, ma famille et mes amis

Consigne :

- 1) **Fais une description détaillée de toi-même, de ta famille et de tes amis.** Qui es-tu ? Tu as l'air comment ? Tu as quel âge ? Où habites-tu ? Décris ta maison ! Qu'est-ce que tu aimes faire ? Décris les membres de ta famille et tes amis ! Si tu as un frère ou une sœur, qu'est-ce qu'ils aiment faire ? Qu'est-ce que tu fais avec tes amis ?, *etc.*
 2) **Fais la description de Mademoiselle Chouette (ci-dessus).**

La production du texte a été effectuée lors d'un cours de français au lycée et les apprenants ont eu approximativement 50 minutes à leur disposition pour accomplir la tâche. Cependant, de nombreux apprenants n'ont employé que 30 à 40 minutes pour la rédaction de leurs textes. Les textes ont été écrits sur ordinateur avec wordpad. *Word* a été exclu afin d'éviter la correction automatique des textes par le correcteur d'orthographe.

Nous allons maintenant procéder aux deux parties empiriques de cette thèse : l'étude transversale et l'étude longitudinale. Les deux chapitres d'analyse respectifs seront précédés par des précisions théoriques relatives aux analyses effectuées. Ainsi, le chapitre 6 précisera l'approche de Goldschneider et DeKeyser (2001) sur l'étude de l'acquisition de la morphosyntaxe en L2 et, dans le chapitre 9, nous présenterons quelques repères théoriques en lien avec l'application de la théorie de processabilité (Pienemann, 1998) au français L2. Chaque chapitre d'analyse sera également précédé par un chapitre de discussion méthodologique (les chapitres 7 et 10) où les éléments analysés ainsi que les critères d'analyse sont discutés plus en détail.

II

ÉTUDE TRANSVERSALE

6. Précisions théoriques

6.1 Introduction

Les premières études sur l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux en L2 ont été critiquées pour leur manque de fondements théoriques et pour leur manque d'explication de l'ordre d'acquisition des morphèmes observé (voir la section 2.2). En prenant en compte les modalités, les tâches et les compétences différentes, Larsen-Freeman (1975, 1976) semble être la première à s'interroger sur *le pourquoi* de l'ordre d'acquisition observé dans les études antérieures. En attachant une importance particulière à la fréquence des morphèmes dans l'input, Larsen-Freeman arrive cependant à la conclusion qu'il semble difficile d'attribuer la différence dans l'ordre d'acquisition des morphèmes à une seule source d'explication (Larsen-Freeman, 1975 : 419). Plusieurs décennies plus tard, le même soupçon a incité Goldschneider et DeKeyser (2001) à tester à quel point l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux peut être prédit par une combinaison de facteurs liés aux morphèmes en question. Les auteurs constatent que, si cette approche se montre fructueuse, elle pourra mettre fin à la quête d'un facteur unique et inné causant le développement morphosyntaxique en L2 :

This quest has been carried on for decades, from Larsen-Freeman (1976) to Pienemann (1998) and has become somewhat of a Holy Grail of SLA research. In particular, a number of publications have suggested that the L2 morpheme acquisition order is indicative of some innate blueprint... (Goldschneider et DeKeyser, 2001 : 4).

Goldschneider et DeKeyser affirment qu'il n'est pas nécessaire d'attribuer l'évolution morphosyntaxique à l'influence d'une source unique de contraintes syntaxiques, *i.e.* de la grammaire universelle (Zobl et Liceras, 1994) ou du traitement de la langue (Pienemann, 1998), mais qu'il suffit de rendre compte d'une combinaison de facteurs liés aux morphèmes pour prédire le développement morphosyntaxique avec un haut degré de succès. Selon une telle approche, l'effet cumulatif de plusieurs facteurs permet le développement ordonné de l'interlangue. Il s'avère effectivement que de nombreuses études

mentionnent une combinaison de facteurs pour expliquer le phénomène de l'ordre d'acquisition des morphèmes. Or, la question se pose de savoir comment opérationnaliser cette affirmation: comment mesurer les facteurs en question et comment calculer l'impact de leur interaction ? Pour répondre à ces questions de manière concrète, Goldschneider et DeKeyser (2001) proposent une démarche intéressante basée sur une caractérisation des morphèmes selon les six dimensions suivantes : la saillance perceptuelle, la complexité sémantique, la régularité morphophonologique, la catégorie syntaxique, la fréquence et le transfert.

Dans le cadre de notre étude transversale, nous adaptons une version modifiée de cette approche théorique qui combine plusieurs facteurs pour rendre compte du développement morphologique en L2. À la section 6.2, nous présenterons plus en détail l'approche de Goldschneider et DeKeyser (2001) ainsi que les résultats qui y sont rapportés. À la section 6.3, nous discuterons brièvement les facteurs concernés, en essayant de les définir et en tentant à cerner leur influence potentielle sur l'acquisition du système grammatical. Puisque l'étude de Goldschneider et DeKeyser concerne la langue orale alors que notre travail traite de la production écrite en L2, nous serons obligée, dans certains cas, de trouver une définition qui convient mieux à notre domaine de recherche. Ensuite, à la section 6.4, nous appliquerons les facteurs indiqués par Goldschneider et DeKeyser à la morphologie du nombre en français. L'objectif principal de cette section est de fournir un certain nombre d'hypothèses, présentées sous forme de prédictions, pour l'ordre d'acquisition de la morphologie du nombre en français L2 écrit. Ces prédictions seront basées sur l'impact de la combinaison des facteurs discutés. Présentées dans la section 6.5, ces prédictions seront ensuite testées sur les données empiriques du Corpus CEFLE.

6.2 L'approche de Goldschneider et DeKeyser (2001)

L'étude de Goldschneider et DeKeyser (2001) est une méta-analyse basée sur les données empiriques de travaux antérieurs dans le domaine de l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux en anglais L2⁴³. Les auteurs

⁴³ Dans la littérature, on réfère le plus souvent au terme *morphème grammatical*, proposé par Brown (1973), pour désigner les unités considérées ici, *i.e.* les flexions nominales et verbales, les articles, les auxiliaires, *etc.* Goldschneider et DeKeyser (2001: 2) emploient cependant le terme anglais *grammatical functor*, une notion qu'ils considèrent plus neutre. Dans la présente

reprennent les données de douze études (924 sujets, 28 L1 différentes), rapportées entre 1973 et 1996. Toutes les études concernées portent sur la production orale d'adultes et d'enfants en anglais L2 et elles emploient le critère SOC (*i.e. Suppliance in Obligatory Contexts*, voir section 7.2) afin d'étudier le développement grammatical. Le fait d'indiquer le score correct des morphèmes dans les contextes obligatoires permet de combiner le résultat des douze études malgré d'autres différences de design. La méthodologie utilisée dans cette étude a l'avantage de générer un ensemble de données très riche et plus représentatif qu'une étude isolée. Goldschneider et DeKeyser mettent l'accent sur six morphèmes communs à toutes les études concernées et sur leur ordre d'acquisition (l'ordre d'acquisition suit, la plupart du temps, l'ordre de présentation des morphèmes qui est utilisé après les deux points) : le progressif (*playing*), le pluriel nominal (*boys*), les articles (*a/an/the*), le possessif nominal (*the boy's ball*), le passé verbal (*he played*) et la 3^e personne du singulier verbal (*he plays*).

Goldschneider et DeKeyser concluent que de nombreux facteurs pouvant influencer l'ordre d'acquisition de ces morphèmes en anglais L2 ont été proposés par les différents auteurs. Or, le plus souvent, les facteurs ne sont que mentionnés dans les discussions portant sur l'acquisition des morphèmes, sans être soumis à des tests empiriques. Quant à eux, Goldschneider et DeKeyser proposent de prendre en compte les six facteurs suivants :

1. *La saillance perceptuelle*
2. *La complexité sémantique*
3. *La régularité morphophonologique*
4. *La catégorie syntaxique*
5. *La fréquence*
6. *Le transfert de la L1*

Vu le grand nombre de L1 diverses incluses dans la méta-analyse de Goldschneider et DeKeyser, il leur a été impossible d'y inclure le facteur de transfert de la L1. Ces auteurs insistent cependant sur l'importance de ce facteur pour des études futures. Afin de tester à quel degré les cinq facteurs restants arrivent à prédire l'ordre d'acquisition des morphèmes, il a été nécessaire de donner un score pour chaque morphème quant aux facteurs à considérer. Étant donné le fait que, la plupart du temps, il n'existe pas d'échelle générale pour les

étude, nous emploierons le terme morphème grammatical qui semble être celui qui est le plus souvent employé dans la littérature en langue française.

facteurs en question, ce projet s'est avéré un défi majeur. Nous ne discuterons pas ici les scores individuels de chaque morphème en anglais L2. Dans la section 6.3 ci-dessous, nous nous attarderons plutôt sur les définitions des facteurs considérés par Goldschneider et DeKeyser ainsi que leur adaptation au contexte des morphèmes du nombre en français écrit.

En examinant l'influence des cinq facteurs morphologiques, le résultat d'une analyse de régression montre que ces cinq facteurs peuvent rendre compte d'une grande proportion (*i.e.* 71 pour cent) de la variance des scores des différents morphèmes. En outre, la saillance perceptuelle et la catégorie syntaxique montrent la plus grande corrélation avec le pourcentage d'emploi correct alors que la puissance prédictive de la fréquence, de la régularité morphophonologique et de la complexité sémantique s'avère moins forte. Les auteurs signalent cependant que ces résultats doivent être interprétés avec précaution, vu le haut degré d'inter-corrélation entre les divers facteurs. Ils concluent que se prononcer sur la primauté d'un seul facteur sur les autres s'avère manifestement une entreprise très compliquée.

Tout en insistant sur l'interaction des facteurs étudiés, Goldschneider et DeKeyser se demandent si ces cinq facteurs ont des traits communs : les auteurs arrivent à la conclusion qu'ils sont tous inclus dans le concept de *saillance* dans le sens large du terme : *i.e.* la saillance phonétique, sémantique, morphologique, syntaxique et numérique. Les auteurs identifient donc un facteur particulier, *la saillance du morphème*, qui pourrait être à l'origine de son acquisition précoce ou tardive dans la construction d'une grammaire en L2.

L'importante contribution de l'étude de Goldschneider et DeKeyser (2001) est le fait qu'elle insiste sur les caractéristiques mesurables des morphèmes, qui arrivent à prédire l'ordre d'acquisition avec un haut degré de succès. Non seulement ces auteurs montrent comment opérationnaliser l'étude de la coexistence de facteurs multiples, mais ils concluent également qu'il ne semble pas nécessaire de baser ces résultats sur une capacité innée ou sur un modèle syntaxique spécifique. Cependant, l'importance des facteurs morphologiques dans l'acquisition d'autres L2 que l'anglais reste encore à explorer :

Research on acquisition orders and possible predictors in other languages is needed to determine to what extent, if any, these factors make universal predictions on what will be acquired early or late in a given language. The various predictors may not intercorrelate in other languages, or at least the intercorrelations may show different patterns, which would make it easier to determine which characteristic(s) of the functors show consistently high predictive validity across languages, and therefore would appear to be the ultimate causal factor (Goldschneider et DeKeyser, 2001: 38-39)

À l'instar de Goldschneider et DeKeyser, nous mettrons par la suite l'accent sur le développement morphosyntaxique d'une autre langue que l'anglais L2, à savoir le français L2 écrit, et sur les facteurs guidant cette acquisition.

6.3 Facteurs avec un impact sur le développement morphologique en L2

Dans cette section, nous regardons de manière plus détaillée les facteurs pris en compte par Goldschneider et DeKeyser (2001). À la différence de ces auteurs, nous incluons également le facteur du transfert de la L1 ou d'autres L2 vers la langue cible. L'objectif de cette section est de définir indépendamment chaque facteur et de discuter brièvement de son emploi dans la littérature sur le développement morphosyntaxique en L2. En outre, nous discuterons des ajustements nécessaires en ce qui concerne la définition de ces facteurs pour notre étude qui traite de la morphologie du français écrit.

6.3.1 La saillance perceptuelle

La saillance perceptuelle est un concept souvent mentionné dans la littérature qui influence l'acquisition d'une L2. Il s'agit d'une notion empruntée à la psychologie cognitive (voir les références dans Pienemann, 1998 : 78) qui dans le contexte de la linguistique désigne les différentes manières dont certaines parties de l'énoncé attirent l'attention de l'apprenant grâce à la position, à l'accentuation, à l'intonation ou encore à d'autres phénomènes prosodiques. Selon Goldschneider et DeKeyser (2001 : 22), la saillance perceptuelle réfère à la facilité avec laquelle une structure peut être perçue ou entendue. Bien que couramment employé dans la littérature, le terme reste souvent vague et peu précisé. Brown avait pourtant clarifié ce qu'il entendait par saillance dès 1973 (409) : « *such variables as amount of phonetic substance, stress level, usual serial position in a sentence, and so on* ». Pour Brown, le concept de saillance dans le contexte de l'acquisition de la L1 est fortement lié à des structures qui sont phonologiquement perceptibles dans l'input : « *some role for saliience is guaranteed ; the child will not learn what he cannot hear* » (*ibid.* p. 410).

Lorsque la notion de saillance perceptuelle est transférée au domaine de la langue écrite, il semble déjà que la forme stable, durable et segmentée du signal écrit ait un caractère plus saillant que le signal oral, caractérisé par sa forme éphémère et non segmentée (voir la section 3.1). Ce fait n'est

certainement pas à ignorer dans le contexte de la L2 où l'input écrit joue un rôle primordial. En ce qui concerne les morphèmes du nombre en français écrit, il existe une dimension de la saillance qui est liée à la relation entre l'écrit et l'oral : certains morphèmes expriment le pluriel de manière audible alors que d'autres sont muets. Plusieurs études sur l'acquisition de l'accord en français écrit L1 ont mis en évidence l'importance des clés orales facilitant la mise en œuvre de l'accord à l'écrit où il est souvent question d'acquérir ce qui ne s'entend pas (Largy et Fayol, 2001 ; Bourdin *et al.*, 2004 ; Barra-Jover, 2007). Dans le cas de la morphologie du nombre du français écrit, notre définition de la saillance perceptuelle des morphèmes suivra cette dichotomie entre morphèmes *audibles* et morphèmes *muets*. Suivant cette logique, un morphème audible correspond à un morphème saillant, *i.e.* plus facile à apprendre, tandis qu'un morphème qui ne se prononce pas correspond à un morphème peu saillant, *i.e.* plus difficile à apprendre (*cf.* la section 6.4.1).

6.3.2 La complexité sémantique

Selon Goldschneider et DeKeyser (2001), la complexité sémantique d'un morphème est associée au nombre de significations qui sont exprimées par ce morphème. Ainsi, si on compare le *-s* du pluriel nominal en anglais, qui n'exprime que le pluriel, avec le *-s* de la 3sg verbale, qui exprime à la fois la personne, le nombre et le présent, on remarque que la complexité sémantique est plus élevée dans le cas du *-s* de la 3sg verbale. Comme le souligne ces mêmes auteurs, il ne semble pas exister de théorie générale sur la complexité sémantique qui permettrait d'attribuer des valeurs de complexité précise à des morphèmes particuliers. Il semble cependant difficile de compter les valeurs sémantiques différentes des morphèmes afin de rendre compte de l'ordre d'acquisition des morphèmes, notamment parce que le nombre de significations sémantiques d'un morphème est souvent sujet à interprétation et parce que la complexité cumulative ne dit rien sur l'ordre d'acquisition des morphèmes qui ont le même score de complexité.

Le domaine morphologique étudié ici, le nombre, est une catégorie grammaticale qui transmet un contenu conceptuel simple: la différence entre *un/une* et *plusieurs*. Il a été observé que la *transparence sémantique* du nombre constitue un avantage pour l'acquisition en L2 du système linguistique qui exprime ce concept sémantique. Ce fait est allégué par Glahn *et al.* (2000) qui affirment que l'acquisition du genre grammatical, avec un contenu conceptuel plus flou que le nombre, est beaucoup plus complexe et plus tardive que celle

du nombre. La notion de transparence sémantique est également mentionnée par Fayol (2003b) comme étant un facteur important pour l'acquisition de la morphologie du nombre en français écrit (voir aussi Totereau, 1998). Dans ce contexte, les psycholinguistes parlent du marquage *sémantiquement motivé* du nom : « la numérosité y est plus clairement associée à la signification des noms qu'à celle des verbes » (Totereau *et al.*, 1997 : 152). Par opposition, les accords adjectival et verbal en nombre se caractérisent par un manque de contenu sémantique en ce qui concerne le nombre, ce qui revient à dire qu'ils sont redondants pour la compréhension⁴⁴.

À l'instar des études sur l'acquisition du français écrit citées ci-dessus, notre définition de la complexité sémantique sera basée sur le côté sémantiquement motivé ou non du marquage et de l'accord en nombre sur les divers mots de la phrase. Pour nous, un morphème qui est sémantiquement complexe est un morphème qui n'est pas sémantiquement motivé (*cf.* la section 6.4.2).

6.3.3 La régularité morphophonologique

Dans le cas de l'oral, Goldschneider et DeKeyser (2001 : 26) se réfèrent à la régularité morphophonologique, soit le degré avec lequel un morphème est affecté par son environnement phonologique, *i.e.* une variation phonologique conditionnée (*cf.* a pear - an apple) et son degré de contractilité (*cf.* it is - it 's). Selon ces auteurs, ce facteur est le moins bien défini dans la littérature. D'après Goldschneider et DeKeyser, la prédiction pour l'acquisition d'un morphème en fonction de ce critère est la suivante : un morphème qui est phonologiquement régulier (*i.e.* qui n'a pas d'allomorphes et qui n'est pas contracté) sera acquis plus tôt et de manière plus rapide qu'un morphème qui présente une grande irrégularité phonologique⁴⁵. Or, étant donné que la plupart des morphèmes étudiés dans ce travail sont muets, nous devons définir ce facteur de manière différente.

⁴⁴ Cette différence entre un marquage sémantiquement motivé et un accord sans motivation sémantique correspond aux concepts *trait interprétable* vs. *trait non interprétable*, employés dans le cadre de la théorie de la syntaxe (voir Pollock, 1997).

⁴⁵ Cette prédiction semble contredire certaines observations empiriques dans le contexte de l'acquisition du français L2, à l'oral et à l'écrit, notamment en ce qui concerne les articles qui malgré le fait que leur forme varie selon l'environnement phonologique (*la, le, l', au, du, les, des, aux...*) sont acquis très tôt (Granfeldt, 2003; 2004). Nous reviendrons sur cette discussion dans la section 8.2.

Dans le but d'indiquer le degré de régularité des morphèmes du nombre en français écrit, nous sommes obligée d'exclure le côté phonologique de ce facteur en faisant référence au degré de *régularité morphologique*. Pour ce faire, nous recourons à la notion de relation biunivoque entre le morphème et la fonction à laquelle il réfère dans la langue. Cette notion a été mise de l'avant par Andersen (1984) dans la description des principes qui guident les apprenants d'une L2. Son « *one to one principle* » est basé sur l'idée que l'apprenant aura tendance à employer une seule forme pour désigner un concept linguistique particulier (cf. une signification) : « *The 1:1 principle is thus a principle of one form to one meaning* » (Andersen, 1984 : 79). La forme, selon la terminologie d'Andersen, désigne un morphème grammatical ou une construction sérielle (cf. l'ordre des mots) alors que la signification (*the meaning*) correspond à un contenu sémantique exprimant des relations comme le possessif, l'agent, la négation, le nombre, la définitude, *etc.*

Dans le contexte de cette étude, nous emploierons la notion de relation biunivoque pour décrire le degré de régularité du système du nombre en français écrit. Notre définition de la régularité morphologique correspond donc au degré avec lequel un morphème a des rivaux pour marquer la même fonction. Dans le cas où le pluriel dans un contexte donné n'est exprimé que par un seul morphème, ce morphème contient un haut degré de régularité. Dans le cas inverse, où plusieurs morphèmes sont employés pour indiquer le pluriel dans un contexte particulier, ces morphèmes seront considérés comme étant irréguliers (cf. la section 6.4.3).

6.3.4 Les catégories syntaxiques

Depuis Brown (1973), la « complexité grammaticale » est considérée comme l'un des facteurs qui influence l'ordre d'acquisition de la morphosyntaxe. À l'origine, cette notion de complexité était basée sur la théorie de la grammaire transformationnelle où le degré de complexité faisait référence au nombre de transformations syntaxiques incluses dans la formation d'une certaine structure. Or, selon Goldschneider et DeKeyser (2001), la théorie de la syntaxe a considérablement évolué depuis l'étude de Brown et il est maintenant accepté que, pour une structure donnée, il n'existe pas de lien direct entre le nombre de transformations dans la structure syntaxique et la difficulté d'acquisition de cette structure. La prise en compte du facteur syntaxique semble plutôt basée sur l'appartenance des morphèmes à des catégories syntaxiques différentes. Traditionnellement, on regroupe les éléments de la phrase dans deux catégories

distinctes : d'un côté, la catégorie ouverte, aussi nommée *lexicale*, dans laquelle des mots nouveaux se multiplient et évoluent avec le développement de la langue ; de l'autre côté, une catégorie fermée, dite fonctionnelle, constituée de morphèmes grammaticaux qui sont toujours les mêmes. Dans la première catégorie se retrouvent les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes alors que les morphèmes grammaticaux, qui expriment le nombre, le genre, le cas, la personne, le temps et l'aspect, ainsi que les articles, les verbes auxiliaires et les prépositions constituent la deuxième catégorie.

L'étude de Zobl et Liceras (1994) explore cette dichotomie dans le cadre de la grammaire universelle (Abney, 1987 ; Chomsky, 1991, *etc.*) à l'intérieur de laquelle ils tentent d'expliquer l'ordre d'acquisition des morphèmes observé dans plusieurs études en anglais L1 et L2⁴⁶. Selon Zobl et Liceras, l'appartenance des morphèmes à la *catégorie lexicale* ou à la *catégorie fonctionnelle* a de l'importance pour l'ordre d'acquisition en L2. En outre, une autre dimension importante à l'intérieur de chaque catégorie est celle de *morphème disjoint* versus *morphème conjoint*. D'après ces auteurs, la catégorie lexicale est acquise avant la catégorie fonctionnelle et un morphème disjoint est acquis avant un morphème conjoint (voir aussi Vainikka et Young-Sholten, 1998, pour une discussion de ces différences)⁴⁷. Dans leur méta-analyse, Goldschneider et DeKeyser (2001) poussent les observations de Zobl et Liceras encore plus loin en adoptant une hiérarchie d'acquisition aux dimensions *morphème lexical/fonctionnel* et *morphème disjoint/conjoint* proposées par ces auteurs. Selon cette approche, l'acquisition des morphèmes suivra le pattern suivant : un morphème lexical disjoint sera acquis plus tôt qu'un morphème lexical conjoint qui, à son tour, est acquis avant un morphème flexionnel disjoint. En dernière place dans la hiérarchie d'acquisition proposée par

⁴⁶ Zobl et Liceras (1994) défendent l'hypothèse que les catégories fonctionnelles (*DP*, *IP*) sont soumises à un processus de maturation en L1 alors qu'elles sont accessibles tout de suite en L2, à travers la L1 des apprenants ou grâce aux principes de la grammaire universelle. Ce fait a des conséquences pour l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux. En L1, les catégories fonctionnelles sont acquises une catégorie après l'autre (*DP* d'abord, *IP* ensuite) alors qu'en L2, les deux catégories sont accessibles simultanément, ce qui occasionne un mélange des morphèmes des deux domaines.

⁴⁷ En s'intéressant plutôt à la manière dont les morphèmes se regroupent en début, au milieu et à la fin de l'échelle d'acquisition, ces auteurs ne souhaitent pas identifier les petits détails de l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux (Zobl et Liceras, 1994 : 165). Nous reviendrons sur cette question importante, soit celle du niveau de détail adopté dans les approches différentes, dans la discussion des résultats empiriques de cette étude (voir les chapitres 8 et 11).

Goldschneider et DeKeyser (2001 : 30), on retrouve les morphèmes fonctionnels conjoints.

En ce qui concerne notre définition du facteur de la catégorie syntaxique, elle est basée sur la différence entre les morphèmes lexicaux et les morphèmes fonctionnels. Plusieurs études mettent en évidence le fait que les items lexicaux sont produits très tôt alors que les morphèmes flexionnels sont produits plus tard dans l'acquisition d'une L2. La catégorie syntaxique des morphèmes étudiés dans cette étude sera précisée à la section 6.4.4.

6.3.5 La fréquence

Selon Goldschneider et DeKeyser, la fréquence dans l'input compte parmi les facteurs les plus souvent mentionnés dans la littérature après le facteur du transfert (voir ci-dessous) pour expliquer l'acquisition des structures morphosyntaxiques. Depuis le début des études sur l'ordre d'acquisition des phénomènes grammaticaux, il a été soupçonné que la fréquence des morphèmes dans l'input joue un rôle important pour leur acquisition en L2 (Larsen-Freeman, 1976). Dans ce domaine, la fréquence réfère au nombre de fois où une certaine structure apparaît dans l'input adressé aux apprenants (Goldschneider et DeKeyser, 2001 : 29). L'effet de la fréquence sur l'acquisition est censé être le suivant : une structure qu'on rencontre souvent dans l'input est acquise plus tôt et de manière plus rapide (*i.e.* produite de manière plus correcte) qu'une structure qui est rare dans l'input.

L'influence de la fréquence des structures en L2 est à la base de plusieurs théories linguistiques, dont celle de MacWhinney (1997), Bybee (1985 ; 1991 ; 2001), Ellis (2002 ; 2003) ou Ellis et Larsen-Freeman (2006). Sans entrer dans le détail de ces approches, nous nous contentons de constater que, d'après plusieurs auteurs, la fréquence des structures de la langue est considérée comme étant décisive non seulement pour leur acquisition en L2, mais aussi pour la formation de la représentation linguistique du cerveau humain. D'autres approches, au contraire, estiment que la fréquence dans l'input n'est qu'un facteur parmi d'autres à considérer dans l'acquisition d'une L2.

Bybee (1991 ; 2001) et Ellis (2003) soulignent deux notions de fréquence différentes ayant un impact sur le processus d'acquisition d'une langue: *la fréquence type* et *la fréquence d'occurrence* (en anglais *type* and *token frequency*). Rappelons que la fréquence d'occurrence correspond à la fréquence d'une unité, normalement d'un mot, dans un texte ou dans une situation particulière. Prenons l'exemple de la forme verbale *sont* (3pl du verbe *être*) qui

apparaît 1099 fois dans la base de données *Lexique3*⁴⁸. Cette forme verbale peut être comparée à la forme *écoutent* (3pl du verbe *écouter*) qui apparaît cinq fois dans le même corpus. On peut donc constater que la fréquence d'occurrence de la forme *sont*, *i.e.* sa force lexicale (*lexical strength* d'après Bybee, 1991 : 78), est plus de deux cents fois plus élevée que celle de la forme *écoutent*. La fréquence d'occurrence en ce qui concerne la morphologie contribue à maintenir certaines expressions qui ne suivent pas le pattern régulier de la langue, ce que Bybee appelle « *the conservatism of 'much used' expressions* » (2001 : 12).

La fréquence type, au contraire, correspond au nombre d'items différents qui entrent dans un même schéma (phonologique, morphologique ou syntaxique). Un nombre élevé d'items inclus dans un pattern particulier augmente la probabilité que ce schéma s'applique à des items nouveaux. La productivité correspond donc à l'effet principal de la fréquence type. En reprenant l'exemple des formes verbales *sont* et *écoutent*, nous constatons que la forme *écoutent* fait partie d'un schéma avec une fréquence type très élevée puisqu'il inclut des milliers de verbes français marquant la 3pl avec le morphème *-nt*. La forme *sont*, au contraire, est caractérisée par une fréquence type très basse n'incluant que quatre verbes français (*être*, *avoir*, *aller* et *faire*).

Or, bien que de nombreux linguistes s'entendent pour dire que le facteur de la fréquence influence l'acquisition, mesurer la fréquence dans l'input s'avère une affaire complexe: « *Finding a good operationalized measure of input frequency is not easy* » (Goldschneider et DeKeyser, 2001 : 30). De nombreuses études sur l'acquisition de l'anglais, aussi comme L2, réutilisent les calculs de fréquence effectués par Brown, en 1973, pour mesurer la fréquence des structures dans la langue adressée aux enfants de la part de leurs parents. L'utilisation des données de Brown dans d'autres études, notamment en L2, est possible puisque les morphèmes dont il est question sont considérés comme des éléments fondamentaux de la langue et leur emploi ne varie pas beaucoup selon la situation. Dans le cadre de l'acquisition de la L2, et surtout celle qui est guidée, *i.e.* explicitement enseignée, il n'est pas aisé d'indiquer de manière précise la fréquence des structures linguistiques dans l'input relativement restreint de ce contexte d'appropriation. En ce qui concerne la fréquence exacte

⁴⁸ Ici, nous prenons en compte la fréquence de l'unité lexicale *sont*, et non du lemme *être*, à la fois dans la fonction d'auxiliaire et de verbe lexical. La base de données lexicales *Lexique3* provient de deux corpus dans lesquels la fréquence des items est calculée : *Freqfilms* (*sont* : 1960.69) et *Freqlivres* (*sont* : 1099.53). À propos de la fréquence indiquée dans cette section, nous référons au dernier corpus *Freqlivres*.

des mots rencontrés par les apprenants du français de notre étude, avouons-le, nous avons affaire à un input quasiment inconnu. Ce cadre s'avère certainement très différent de celui d'un enfant francophone apprenant à écrire en français ou celui d'un adolescent au lycée dans un pays francophone (*cf.* le groupe contrôle), mais, à notre connaissance, il n'existe pas d'études qui approfondissent la question des fréquences dans l'input dans la salle de classe de français L2, en général, et en français L2 écrit, en particulier. Il est évident que la fréquence des structures grammaticales dans l'input adressé aux apprenants en L2, calculée en chiffres absolus, est plus basse que celle d'un contexte francophone. Pourtant, en ce qui concerne la fréquence relative (*i.e.* la proportion) des morphèmes grammaticaux par rapport à d'autres éléments linguistiques, celle-ci ne varie probablement pas beaucoup selon la situation.

Nous emploierons la base de données *Lexique3*⁴⁹ (New, Pallier et Ferrand, 2005) pour indiquer la fréquence d'occurrence relative des mots fléchis et des morphèmes étudiés dans cette étude (voir la section 6.4.5), mais nous ferons preuve de prudence lorsque nous interpréterons les résultats liés à la fréquence des structures en français écrit. Nous emploierons la notion de fréquence type pour indiquer le nombre d'items différents qui entrent dans le pattern d'un morphème particulier en français.

6.3.6 Le transfert

Le concept de *transfert* a depuis le début fait partie des recherches sur l'acquisition de la L2. Cependant, le rôle attribué à ce phénomène varie dans l'histoire de ce domaine de recherche. Certains ont assigné un rôle fondamental, essentiellement négatif, au transfert (Lado, 1957) alors que d'autres ont été très sceptiques envers l'influence de ce facteur sur le développement de la L2 (Dulay et Burt, 1974). Aujourd'hui, il semble exister un certain consensus quant au fait que le transfert est un phénomène qui fait indéniablement partie de

⁴⁹ La base de données lexicales *Lexique3* a été créée pour pouvoir rendre compte de la fréquence d'usage des mots écrits de la langue française et elle contient un vocabulaire très riche : 135 000 mots. La fréquence de ces mots a été calculée à partir de deux corpus: l'un est basé sur *Frantext* (218 œuvres littéraires datant de 1950 à 2000, soit 14,7 millions de mots), l'autre est basé sur les sous-titres de 9474 films, soit 50 millions de mots. Un grand avantage de *Lexique3* est que cette base de données fournit la fréquence des formes fléchies des mots (les formes verbales conjuguées, les formes plurielles et féminines des noms et des adjectifs). Selon Content (communication personnelle), cette base de données est la plus avantageuse pour mesurer la fréquence des mots du français écrit contemporain (voir le site web disponible sur www.lexique.org).

l'acquisition d'une L2, mais qu'il ne constitue qu'un facteur parmi tant d'autres en ce qui concerne le développement linguistique de l'apprenant. Des recherches plus approfondies dans le domaine du transfert ont montré qu'il s'agit d'un phénomène complexe et diversifié qui travaille de concert avec d'autres facteurs qui gouvernent l'acquisition d'une L2 (Odlin, 1989). Selon Larsen-Freeman et Long (1991), l'influence de la L1 sur l'acquisition d'une L2 ne semble pas changer les séquences de développement normales de la L2, mais plutôt modifier le passage à travers les stades de développement, en retardant par exemple le processus d'acquisition d'un certain phénomène ou en le prolongeant.

La définition de la notion de transfert varie dans la littérature. Odlin (1989 : 27) propose une définition préliminaire, que nous reprenons ici en français: « Le transfert est l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et toute autre langue qui a été acquise (peut-être imparfaitement) auparavant ». D'autres chercheurs qui se sont intéressés à la question du transfert définissent ce phénomène de manière légèrement différente. D'après Andersen (1983), le transfert peut être comparé à *un filtre* qui contrôle quelles structures dans l'input seront retenues par l'apprenant. Une autre définition est présentée par Schachter (1992), qui suggère une conceptualisation du phénomène de transfert comme *une contrainte* sur le type d'hypothèses que l'apprenant peut formuler concernant la langue cible. Il est question d'une condition qui à la fois peut faciliter et limiter la création de ces hypothèses. Schachter précise que ce n'est pas uniquement la langue maternelle qui contraint l'interlangue, mais plutôt ce qu'elle appelle *des connaissances linguistiques préalables* provenant de la langue maternelle, de d'autres langues connues par l'apprenant et de ce qu'il a déjà acquis de la langue cible⁵⁰.

Le résultat du transfert peut prendre des formes différentes. On parle d'un transfert positif lorsque les connaissances linguistiques préalables facilitent l'acquisition d'un certain phénomène et par conséquent raccourcissent le

⁵⁰ Il est souvent difficile de faire la différence entre des phénomènes de transfert et des phénomènes universaux de simplification (Gass, 1983 ; Odlin, 1989 ; Selinker, 1992). L'étude des universaux linguistiques a une histoire très longue et nous n'entrerons pas dans les détails ici. L'idée d'une structure universelle de la langue humaine revient dans des approches différentes, par exemple l'école de la grammaire générative (voir Vainikka et Young-Sholten, 1996 ; Schwartz et Sprouse, 1996 ; Hawkins, 2001). Une idée semblable a été formulée à partir des comparaisons typologiques des langues et des mécanismes des langues de contact (Greenberg, 1966). Selon une telle approche, il existe des préférences et des régularités très fortes parmi les langues du monde et ces phénomènes seraient particulièrement propices à un transfert vers la langue cible (voir par exemple Eckman, 1977, pour l'approche de *Typological Markedness*).

processus d'acquisition. Il est souligné par Odlin (1989) que le transfert positif n'est pas toujours « visible » dans la production linguistique de l'apprenant et que les effets positifs d'un transfert ne peuvent être étudiés qu'en comparant deux groupes d'apprenants avec des L1 différentes. Le transfert négatif, au contraire, est plus facile à identifier et il est le résultat d'une divergence entre les normes de la langue cible et les connaissances linguistiques préalables. Ce transfert négatif peut s'exprimer par l'évitement de certaines structures dans la langue cible ou, au contraire, par le suremploi d'une structure qui est fréquente dans la L1, mais qui est plutôt rare dans la langue cible. Or, le signe le plus fréquent d'un transfert négatif est la production de formes erronées dans l'interlangue. En outre, l'effet cumulatif d'un transfert négatif correspond à un processus d'acquisition qui s'étend dans le temps et qui peut même aboutir à la fossilisation.

En conclusion, il est aujourd'hui possible de voir l'acquisition d'une L2 à la fois comme un processus cognitif où l'apprenant crée un système interlangagier en testant des hypothèses basées sur l'input, et comme un processus où l'apprenant emploie ses connaissances des autres langues qui lui sont familières dans la création de cette interlangue (Gass et Selinker, 1992). De nombreux chercheurs adoptent le point de vue que ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives. Le transfert, sous une forme ou une autre, est un phénomène présent en acquisition d'une L2 qui doit être considéré d'un point de vue théorique et dont l'impact doit être analysé en ce qui concerne le processus d'acquisition en L2 (Mitchell et Myles, 2004 ; Selinker, 1992). Notre définition du transfert se base sur la prise en compte de deux sources d'influence possibles sur la langue cible en ce qui concerne le marquage et l'accord en nombre : le pattern du nombre en suédois L1 ainsi que celui de l'anglais L2, qui constitue la première L2 des apprenants suédois (voir les sections 6.4.6 et 6.4.7).

6.4 Retour sur les morphèmes du nombre en français écrit

Définir les facteurs influençant l'acquisition de la morphologie de manière précise et se prononcer sur le poids respectif de leur influence est une entreprise complexe : « *This is a challenging enterprise, since in most cases no general scales or measures for these features exist in the literature* » (Goldschneider et DeKeyser, 2001 : 22). Porquier et Py vont encore plus loin en faisant illusion à l'« impossibilité théorique et pratique d'embrasser l'ensemble des variables susceptibles de jouer un rôle » (2004 : 5). En ce qui nous concerne, la difficulté

de mesurer les facteurs étudiés a plusieurs causes. D'abord, il a été signalé ci-dessus que les facteurs qui influencent le processus morphologique dans le domaine du français écrit sont effectivement nombreux. Fayol (2003b) signale qu'il est très difficile, voire impossible, d'évaluer le poids respectif des facteurs qui influencent l'acquisition de l'accord en nombre en français écrit. Ensuite, comme l'ont proposé Rast et Dommergues (2003), il se peut que certains facteurs aient une influence particulièrement importante à des stades spécifiques de l'acquisition. Une fluctuation de l'impact d'un facteur particulier dans l'acquisition serait donc à considérer dans le développement de l'interlangue.

Il convient maintenant de faire un retour sur les facteurs discutés ci-dessus en les appliquant à la langue française. Au lieu d'une quantification numérique des facteurs soulevés, comme exemplifié dans Goldschneider et DeKeyser (2001) (ou dans Rast et Dommergues, 2003), nous présenterons un schéma simplifié basé sur les valeurs (+) et (-). La valeur (+) indique que ce facteur favorise la production du morphème en question aux stades initiaux. La valeur (-) indique que ce facteur favorise la production tardive de la structure en question. Nous employons également le signe (+/-) dans les cas où un facteur contient des éléments qui pourraient influencer à la fois positivement et négativement une production précoce. Devant la nécessité de rendre compte des patterns morphologiques qui diffèrent entre le français oral et le français écrit, nous emploierons à quelques occasions le signe (/) pour indiquer les facteurs dont il nous est impossible de déterminer l'impact précis.

Il importe de signaler ici que ce que nous voulons faire dans la section suivante est de faire le point sur un ensemble de facteurs ayant tous une influence potentielle sur l'ordre d'acquisition de la morphologie du nombre en français L2 à l'écrit. En le faisant, nous n'avons pas la prétention de répondre une fois pour toutes à la question suivante, dont les fondements sont aussi anciens que notre domaine de recherche: quel(s) sont le ou les facteur(s) qui influence(nt), de manière incontestable, les itinéraires d'acquisition en L2 ? Plus modestement, nous voudrions cependant évoquer, ou simplement discuter, le cas particulier de la morphologie du français écrit ainsi que les facteurs qui influencent l'acquisition de cette morphologie.

6.4.1 La saillance perceptuelle en français écrit (audibilité du pluriel)

Selon Goldschneider et DeKeyser (2001 : 22), la saillance perceptuelle fait référence à la facilité avec laquelle une structure peut être perçue ou entendue. Pour ce qui est des morphèmes du nombre en français écrit, il existe une

dimension de saillance qui est liée à la relation entre l'oral et l'écrit, plus précisément au caractère audible des marques du pluriel. Plusieurs études montrent qu'en français écrit L1 le morphème du nombre a tendance à disparaître dans des contextes où il n'est pas « protégé par la phonétique » (Barra-Jover, 2007 : 32). De ce point de vue, nous nous contentons de faire la différence entre morphèmes audibles (plus saillants) et morphèmes muets (moins saillants).

En français, il existe principalement deux éléments qui marquent l'alternance singulier/pluriel de manière audible : d'abord, il est question de la majorité des déterminants, y compris des quantifieurs. Comme indiqué par Marty (2001 : 237) à propos du français oral : « les déterminants sont les signaux morphologiques les plus importants [...]. A notre connaissance, nulle autre langue ne donne une telle importance aux déterminants ». Une alternance audible entre la forme au singulier et celle au pluriel se manifeste également dans deux groupes de verbes : ceux avec une alternance de base verbale (*prend/prennent, sait/savent...*) et ceux dits irréguliers (*sont/ont/vont/font*), *i.e.* 9,6 % des verbes. Il a été observé que le fait de présenter une distinction audible entre le singulier et le pluriel a un effet positif sur la production des morphèmes du pluriel à l'écrit. Non seulement le pluriel audible facilite la production du morphème en question, mais cet effet semble aussi s'étendre aux mots qui les suivent dans la phrase. Pacton (2003) a pu constater que l'élément se trouvant juste après le déterminant, que ce soit un nom ou un adjectif, s'accorde mieux en nombre que le mot se trouvant en troisième position.

Si le facteur d'audibilité a une influence particulière en français L2, il devrait faciliter l'emploi des déterminants et des quantifieurs au pluriel. Il devrait également faciliter l'accord des verbes ayant une alternance de base verbale et l'accord des verbes irréguliers (indiqué avec le signe + dans le tableau 6-1 ci-dessous). Il ne devrait cependant pas faciliter l'accord des verbes réguliers avec un accord muet, ce qui génère le signe (-) pour ces items dans ce même tableau. Selon notre définition de la saillance perceptuelle, les noms, les pronoms, les adjectifs et les verbes réguliers ne profitent pas d'une alternance audible entre le singulier et le pluriel. Par conséquent, ces items sont marqués par le signe (-) dans le tableau 6-1. Il existe cependant quelques exceptions à ce manque de marquage audible du pluriel des noms et des adjectifs (voir les sections 4.2.1.1 et 4.2.1.4). Ces exceptions regroupent des noms comme *journal/journaux, travail/travaux, œuf/œufs* et *œil/yeux* avec une forme au pluriel qui se distingue phonologiquement de celle du singulier ainsi que

quelques rares formes adjectivales avec un pluriel audible (*brutal/brutaux, général/généraux, etc.*). Ces exceptions n'ont pourtant pas de portée générale et doivent plutôt être considérées comme un phénomène lexical.

L'influence potentielle du facteur de la saillance perceptuelle (audibilité) en ce qui concerne le marquage et l'accord en nombre en français L2 écrit est résumée dans le tableau 6-1.

Tableau 6-1 : Prédications pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur de la saillance perceptuelle (audibilité)

Nom	- (avec quelques rares exceptions)
Pronom	-
Déterminant	+
Quantifieur	+
Adjectif	- (éventuellement + en position pré-nominale)
Verbe régulier	-
Verbe avec alternance de base verbale	+
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	+

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre.

6.4.2 Marquage/accord sémantiquement motivé en français écrit

Le nombre est une catégorie grammaticale qui transmet un contenu conceptuel simple: la différence entre *un/une* et *plusieurs*. De manière générale, la transparence sémantique du nombre constitue un avantage pour l'acquisition du système morphologique qui exprime ce concept. Or, comme illustrée à la section 4.1, l'influence de ce facteur n'est cependant pas égale pour toutes les parties du discours. L'ajout d'un *-s* au nom ou au pronom correspond à un changement conceptuel perceptible dans le monde (*voiture/voitures ; elle/elles*) et modifie la compréhension du message. Ce fait est indiqué par le signe (+) pour ces items dans le tableau 6-2. L'accord en nombre des déterminants, des adjectifs et des verbes, au contraire, est redondant pour la compréhension et il a pour unique fonction de marquer la cohésion de la phrase, ce qui génère le signe (-) au tableau 6-2. Suivant notre définition de la complexité sémantique, le pluriel dit conceptuel du nom (et du pronom) est donc censé constituer un avantage pour la production du marquage nominal/pronominal par rapport à l'accord des déterminants, des adjectifs et des verbes. Qui plus est, le quantifieur présente le même avantage par rapport au déterminant que le nom par rapport à l'adjectif et au verbe : il est porteur d'un pluriel sémantiquement

motivé (+). L'influence potentielle du facteur de marquage et d'accord sémantiquement motivé est illustré dans le tableau 6-2.

Tableau 6-2 : Prédictions pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur de la complexité sémantique (marquage/accord sémantiquement motivé)

Nom	+
Pronom	+
Déterminant	-
Quantifieur	+
Adjectif	-
Verbe régulier	-
Verbe avec alternance de base verbale	-
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	-

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre.

6.4.3 La régularité morphologique en français écrit

Dans la section 6.3.3, nous avons constaté que Goldschneider et DeKeyser (2001) emploient la notion de régularité morphophonologique alors que le caractère souvent inaudible des morphèmes de notre étude nous pousse à parler plutôt de la *régularité morphologique*. Nous adaptons le concept de relation biunivoque entre un morphème et la fonction qu'il exprime (Andersen, 1984 ; 1990) pour faire la différence entre les morphèmes à caractère régulier ou irrégulier. De ce point de vue, le morphème *-s* du pluriel nominal et adjectival est un bon exemple d'un morphème régulier en français écrit puisqu'il marque la quasi-totalité (98 %) des noms et des adjectifs (+ dans le tableau 6-4). Les quelques exceptions à ce pattern régulier prennent le morphème *-x* au pluriel, ce qui correspond à un morphème irrégulier (-). La relation biunivoque entre le pluriel et le morphème *-s* dans la sphère nominale (et adjectivale) est illustrée dans la figure 6A ci-dessous. Cette figure rend compte de l'importance de la régularité morphologique dans les deux directions : de la fonction vers la forme (si pluriel, alors *-s*), et de la forme vers la fonction (si *-s*, alors pluriel). Fayol (2003a) note que si on rencontre un mot se terminant en *-s*, il y a de très fortes chances que ce soit un mot au pluriel (97,4 %).

Dans le domaine verbal, on retrouve également à l'écrit un même pattern très régulier où tous les verbes sauf quatre (*être/avoir/aller/faire*) ajoutent le

morphème *-nt* à la racine pour marquer le pluriel (pour les verbes avec alternance de base verbale, voir plus loin dans cette section).

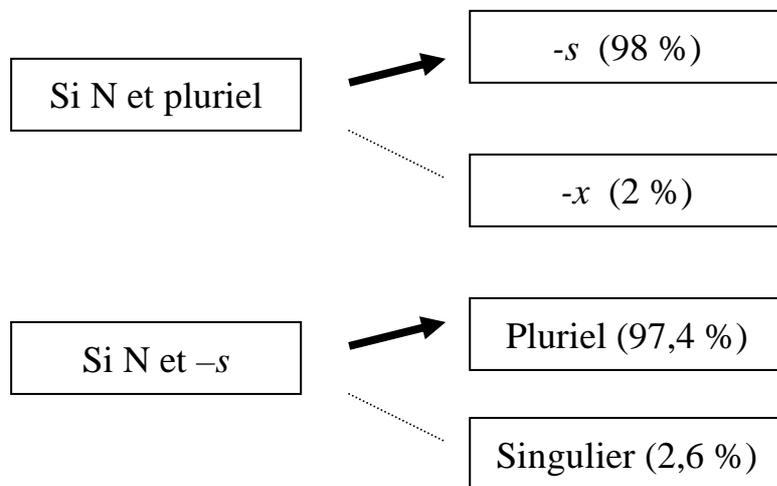


Figure 6A : La relation biunivoque entre la fonction du pluriel et le morphème *-s* en français écrit dans le domaine nominal

Dans le cas du français, il est cependant très important de signaler que le mode oral est caractérisé par un manque de marquage morphologique au pluriel à la fin du nom, du pronom, de l'adjectif et du verbe régulier. À l'oral, l'opposition entre le singulier et le pluriel est surtout basée sur la prononciation d'un préfixe : un déterminant, un pronom ou un verbe auxiliaire (voir la section 4.2). Il est difficile de déterminer comment mesurer l'influence de l'absence de suffixe pour marquer le pluriel à l'oral. Deux possibilités sont *a priori* possibles: soit on considère que ce manque de marque morphologique n'est pas pertinent pour l'écrit (ce qui est contredit par plusieurs résultats dans le domaine du français écrit L1, voir la section 4.4.2), soit on considère que le manque de marque morphologique à l'oral constitue un pattern très régulier en français (ce qui constituerait un inconvénient pour l'écrit). Nous employons le signe (/) dans le tableau 6-3 pour indiquer que nous ne savons pas comment interpréter *la régularité du manque de suffixe* pour marquer le pluriel des noms, des pronoms, des adjectifs et des verbes réguliers en français oral.

En outre, nous considérons l'alternance du singulier et du pluriel dans le domaine du déterminant comme un pattern morphologiquement régulier (+) à l'oral et à l'écrit (Barra-Jover, 2007). Dans le contexte oral, le pluriel est formé avec une voyelle /e/ ou /o/, qui apparaît sous une forme qui conserve la consonne initiale du singulier. À l'écrit, le *-s* est encore une fois présent sur les

déterminants dans leur forme au pluriel : *les, des, ces, mes, tes, ses, nos, vos, leurs*, ce qui est indiqué par un (+) dans le tableau 6-3. Notons pourtant qu'en ce qui concerne les quantifieurs, la prise en compte du facteur de la régularité morphologique n'est pas pertinente, si on considère la manière lexicale dont ils marquent le nombre⁵¹.

Aussi le morphème *-nt* de la 3pl à l'écrit est caractérisé par un haut degré de régularité à l'écrit puisqu'il n'a pratiquement pas de rival pour marquer cette même fonction (seuls quatre verbes dévient du schéma régulier). Par conséquent, le groupe des *verbes réguliers* est indiqué par le signe (+) dans le tableau 6-3 ci-dessous alors que les quatre verbes irréguliers (*être/avoir/aller/faire*) sont au contraire indiqués par le signe (-) dans ce même tableau⁵². Les verbes avec une alternance de base verbale à la 3pl contiennent un côté régulier (le morphème *-nt*) et un côté irrégulier (la consonne de la base verbale) et ils constituent, par ce fait même, un bon exemple de l'important décalage morphologique entre le pluriel à l'écrit et à l'oral.

Si nous essayons de résumer l'influence potentielle du facteur de la régularité morphologique pour le marquage et l'accord en nombre en français L2, nous arrivons en effet dans le tableau 6-3 à un schéma qui est relativement complexe. Ce fait est lié à la différence de régularité morphologique à l'oral et à l'écrit en français.

⁵¹ La majorité des quantifieurs ne sont pas marqués avec un morphème au pluriel. Il existe pourtant quelques exceptions à ce pattern : *plusieurs, divers*. Dans ces cas, il n'existe cependant pas d'opposition entre une forme non marquée au singulier et une forme marquée au pluriel.

⁵² Deux commentaires méritent d'être soulevés à propos de ce groupe de verbes. D'abord, on pourrait prétendre que ces verbes suivent un pattern régulier à l'intérieur du groupe. Ce qui nous intéresse ici est cependant la comparaison avec la totalité des verbes en français à l'oral et à l'écrit. Ensuite, on pourrait estimer que les formes *sont/ont/vont/ont* se terminent également en *-nt* à l'écrit, ce qui impliquerait qu'aucun verbe en français écrit ne présente un pattern irrégulier. Nous pensons cependant que ces formes supplétives ne suivent pas le pattern général de l'ajout du morphème *-nt* à une base verbale, mais que ces verbes doivent être considérés comme des formes figées.

Tableau 6-3 : Prédictions pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur de la régularité morphologique

	Oral	Écrit
Nom	/	-s : + (-x : -)
Pronom	/	+
Déterminant	+	+
Quantifieur	/	/
Adjectif	/	-s : + (-x : -)
Verbe régulier	/	+
Verbe avec alternance de base verbale	-	+/-
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	-	-

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre ; +/- : ce facteur peut influencer la production dans les deux directions ; / : soit le facteur en question n'est pas pertinent pour ce phénomène, soit nous sommes incertaine de l'interprétation du pattern observé.

6.4.4 Les catégories syntaxiques en français écrit

Zobl et Licerias (1994) expliquent l'ordre d'acquisition des morphèmes à l'aide de leur appartenance à la catégorie lexicale ou fonctionnelle. Le pattern observé par Zobl et Licerias (1994) a été adopté par Golschneider et DeKeyser (2001) dans une hiérarchie d'acquisition où les morphèmes provenant d'une catégorie lexicale sont acquis avant ceux d'une catégorie fonctionnelle. En outre, à l'intérieur de chaque catégorie, les morphèmes disjoints sont acquis avant les morphèmes conjoints.

En considérant la dimension morphème lexical/fonctionnel, nous constatons que quelques rares items exprimant le pluriel en français écrit peuvent être caractérisés comme étant lexicaux alors que la plupart sont des flexions nominales ou verbales, et correspondent donc à la catégorie fonctionnelle. Les quantifieurs (*trois, beaucoup de...*) constituent incontestablement un exemple typique d'éléments lexicaux exprimant le pluriel. Nous estimons aussi que les formes supplétives des verbes *être/avoir/aller/faire* peuvent être caractérisées comme exprimant le pluriel avec un statut lexical (Zobl et Licerias, 1994). Par conséquent, les quantifieurs et les formes supplétives des verbes sont marqués par le signe (+) dans le tableau 6-4. Les autres morphèmes étudiés (-s, -x, -nt) sont fonctionnels et conjoints, ce qui devrait rendre leur acquisition en L2 plus tardive. Ces morphèmes sont marqués par le signe (-) dans le cas du pluriel nominal, adjectival et dans le cas des deux groupes de verbes prenant le morphème *-nt* au pluriel.

La question se pose pourtant comment considérer les pronoms sujets et les déterminants. Granfeldt et Schlyter (2004) prétendent que ces éléments ont un statut lexical dans le lexique mental des apprenants en début d'acquisition et que leur statut syntaxique véritable, qui est faible en français écrit, se met en place plus tard dans le processus d'acquisition. Or, dans cette étude, qui base ses prédictions sur les caractéristiques des morphèmes en français, nous allons rendre compte du statut syntaxique faible des pronoms et des articles en français écrit. Nous les considérons désormais comme des morphèmes fonctionnels (-). L'influence potentielle du facteur de la catégorie syntaxique sur le marquage et sur l'accord en nombre est illustré au tableau 6-4.

Tableau 6-4 : Prédications pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur de la catégorie syntaxique (lexicale + /fonctionnelle -)

Nom	-
Pronom	-
Déterminant	-
Quantifieur	+
Adjectif	-
Verbe régulier	-
Verbe avec alternance de base verbale	-
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	+

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre.

6.4.5 La fréquence des morphèmes en français écrit

Tout en étant consciente de la problématique de mesurer la fréquence des morphèmes dans l'input reçu en salle de classe de français L2, nous essayerons de rendre compte de certaines différences quant à la fréquence des morphèmes étudiés (voir la discussion à la section 6.3.5). La notion de fréquence sera cependant employée avec beaucoup de précautions. Dans la partie empirique, nous ferons référence à plusieurs études qui mentionnent des relations de fréquence en français (Dubois, 1965 et 1967; Marty, 2001, *etc.*) et nous ferons notamment référence à la base de données *Lexique3* pour indiquer les fréquences d'occurrence de certains noms ou de certaines formes verbales en français écrit (New, Pallier, Ferrand et Matos, 2001 ; 2005).

Fréquence type

Ce que nous appellerons *la fréquence type* d'un certain morphème, c'est le nombre de mots différents qui entrent dans le schéma de ce même morphème. Dans le cas du pluriel en français écrit, il y a un nombre très élevé de noms qui prennent le *-s* pour marquer le pluriel (98 % de tous les noms de la langue française, cf. Marty, 2001 ; New, 2004) alors qu'une petite minorité de noms prend le *-x* pour marquer la même fonction (2 %). Le morphème *-s* profite donc d'une haute fréquence type par rapport au morphème *-x*, ce qui est indiqué dans le tableau 6-5, par le signe (+) dans le cas du *-s* et par le signe (-) dans celui du *-x*. La haute fréquence type du morphème *-s* couvre aussi le domaine adjectival (+) et pronominal (+). De ce point de vue, le morphème *-nt* de la 3pl dans la sphère verbale ressemble au *-s* dans la sphère nominale puisqu'il doit être ajouté de manière productive à tous les verbes (+), sauf avec *être*, *avoir*, *aller* et *faire* (-). En ce qui concerne les verbes qui alternent au niveau de leur base verbale au pluriel (*ils veulent, prennent, savent, conduisent...*), ils ne profitent pas pleinement de la haute fréquence type du morphème *-nt* puisqu'ils sont également caractérisés par un pattern très variable dans le changement de base verbale. Ce double aspect de cette catégorie de verbes est indiqué par le signe (+/-) dans le tableau 6-5.

Il est à noter qu'en français oral, avec certaines exceptions, il n'existe pas de morphème qui exprime le pluriel nominal, pronominal, verbal ou adjectival de manière audible. On pourrait considérer que cela exclut la prise en compte de la fréquence type à l'oral ou alors que le manque de morphème audible pourrait constituer un schéma avec une fréquence type élevée. Encore une fois, nous sommes obligées d'employer le signe (/) dans le tableau 6-5 pour indiquer notre incertitude quant à la manière de considérer le manque de marque morphologique et l'influence éventuelle de ce pattern sur l'écrit. Le tableau 6-5 a permis de résumer l'influence potentielle du facteur de la fréquence type des morphèmes du nombre en français L2 à l'écrit.

Tableau 6-5 : Prédications pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur de la fréquence type

	Oral	Écrit
Nom	/	-s : + (-x : -)
Pronom	/	+
Déterminant	+	+
Quantifieur	/	/
Adjectif	/	+
Verbe régulier	/	+
Verbe avec alternance de base verbale	-	+/-
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	-	-

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre ; +/- : ce facteur peut influencer la production dans les deux directions ; / : soit le facteur en question n'est pas pertinent pour ce phénomène, soit nous sommes incertaine de l'interprétation du pattern observé.

Fréquence d'occurrence

La fréquence d'occurrence correspond à la fréquence d'un mot entier, en incluant tous les suffixes. Ce type de fréquence est évidemment étroitement lié à la fréquence (très variable) des lexèmes et aussi à la fréquence des différentes parties du discours. Étant donné que nous n'avons pas pu contrôler la fréquence des mots dans l'input des apprenants de cette étude, nous ne pouvons nous prononcer sur l'impact de ce facteur qu'en termes relativement vagues.

En premier lieu, nous avons vérifié la fréquence d'occurrence en français écrit d'un certain nombre de noms, d'adjectifs et de verbes employés dans les textes des apprenants à l'aide de la base de données *Lexique3* (voir les tableaux A, B et E en Annexes). Le résultat de cette enquête met en évidence deux phénomènes. D'abord, la fréquence d'occurrence dans le domaine des noms, des adjectifs et des verbes en français est très variable. Pour chaque catégorie, il existe des items fréquents (*homme* : 852.23 occurrences par million de mots⁵³ ; *petit* : 653.78 occurrences, et *peut* : 508.99 occurrences) et des items très rares (*convive* : 1,08 occurrences ; *anémique* : 0.81 occurrences, et *déguste* : 1,76 occurrences). Ensuite, de manière générale, la forme d'un mot au singulier est généralement plus fréquente que son équivalent au pluriel (cf. *fille* : 417.03 occurrences versus *filles* : 175.20 occurrences ; *jeune* : 432.64 occurrences versus *jeunes* : 136.55 occurrences, et *parle* 168.78 occurrences versus *parlent* :

⁵³ Les indications du nombre d'occurrences dans *Lexique3* sont calculées par million de mots. Ainsi, "508 occurrences" correspond à 508 occurrences par million de mots.

29.39 occurrences). Pour ce qui est des noms au pluriel, il existe pourtant un certain nombre d'exceptions dont les référents apparaissent souvent en dyade ou en nombre élevé, tels que *parents*, *chaussures*, *yeux* et *cheveux*, qui de par ce fait présentent une plus haute fréquence d'occurrence au pluriel qu'au singulier (voir le tableau A en Annexes). Il a été observé que ces noms sont produits plus facilement au pluriel que les noms qui sont plus fréquents dans leur forme au singulier (Largy et Cousin, 2004). Ces noms (suffixes inclus) sont probablement gardés en mémoire en tant qu'unités lexicales. En somme, il semble crucial de signaler l'importante variabilité du facteur de la fréquence d'occurrence à l'écrit pour les noms, les adjectifs et les verbes réguliers et avec alternance de base verbale, ce qui est indiqué par le signe (+/-) dans le tableau 6-7.

Un facteur intéressant qui influence la fréquence d'occurrence des items est celle des différentes parties du discours, *i.e.* les noms, les déterminants, les adjectifs et les verbes lorsqu'elles sont comparées entre elles. De manière générale, le nom correspond à la partie du discours la plus fréquente. Plusieurs noms apparaissent souvent dans des phrases avec un seul verbe, ce qui est lié au fait que le nom peut occuper plusieurs fonctions syntaxiques de la phrase (*i.e.* sujet ou complément du verbe, rection à la préposition). Dans la plupart des contextes, ces noms doivent être précédés par un déterminant, ce qui fait que les déterminants profitent d'une fréquence d'occurrence élevée, même dans leurs formes au pluriel (voir les exemples dans le tableau D en Annexes). Ceci vaut également pour un grand nombre des quantifieurs.

Une autre catégorie qui profite d'une haute fréquence d'occurrence au pluriel est le groupe des formes verbales supplétives (*sont/ont/vont/font*), car ces verbes ne sont pas uniquement utilisés comme verbes principaux, mais aussi comme copule et auxiliaire (*elles sont parties, elles ont mangé, elles vont partir, etc.*). Par contre, l'adjectif est une partie du discours qui est facultative et qui, par conséquent, est moins fréquente dans la langue courante. La relative rareté des adjectifs en production linguistique a été constaté à la fois en L1 et en L2, ce qui influence bien évidemment la fréquence d'occurrence des adjectifs individuels sous leur forme au pluriel. Les faits présentés ci-dessus ont été attestés par un corpus élaboré pour le français (Abeillé et Clément, 2003). Ce corpus, composé d'un million de mots provenant du journal *Le Monde* (1985-1995), est annoté entre autres pour la partie du discours. Le tableau 6-6 illustre la fréquence d'occurrence des différentes parties du discours discutées ci-dessus.

Tableau 6-6 : La fréquence d'occurrence des différentes parties du discours selon un corpus élaboré pour le français (Abeillé et Clément, 2003)

Partie du discours	Nom	>	Dét	>	Verbe	>	Adj
Fréquence d'occurrence	142652	>	97667	>	66099	>	25376

Les fréquences d'occurrence indiquées dans ce corpus nous donnent quelques indications concernant la répartition des parties du discours dans la langue française. Notons toutefois que cette information ne nous renseigne pas sur la relation entre le singulier et le pluriel à l'intérieur de chaque catégorie.

En outre, pour ce qui est de l'influence potentielle de la fréquence d'occurrence des items au pluriel en français oral, il faut être conscient du fait que, pour la majorité des parties du discours, l'opposition entre le singulier et le pluriel n'est distinguée que pour un petit groupe de mots (voir la section 4.2.1). Encore une fois, nous employons le signe (/) pour les noms, les pronoms, les adjectifs et les verbes réguliers à l'oral pour lesquels la distinction entre le singulier et le pluriel n'est pas audible. Les déterminants, les quantifieurs et les verbes irréguliers sont fréquents dans les deux contextes oral et écrit (+) alors qu'on retrouve certains verbes très fréquents (*pouvoir, vouloir, venir...*) et d'autres très rares parmi les verbes avec alternance de base verbale (ce qui génère un +/- dans le tableau 6-7 pour les deux contextes écrit et oral). Pour conclure, l'influence potentielle du facteur de la *fréquence d'occurrence* en ce qui concerne le marquage et l'accord en nombre est illustré dans le tableau 6-7.

Tableau 6-7 : Prédications pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur de la fréquence d'occurrence

	Oral	Écrit
Nom	/	+/-
Pronom	/	+
Déterminant	+	+
Quantifieur	+	+
Adjectif	/	+/-
Verbe régulier	/	+/-
Verbe avec alternance de base verbale	+/-	+/-
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	+	+

Légende : voir le tableau 6-5.

6.4.6 Transfert du suédois L1

L'influence de la langue maternelle sur la nouvelle langue à apprendre est un facteur qui est depuis longtemps reconnu comme ayant potentiellement un impact sur l'acquisition en L2. Le suédois est une langue qui marque le pluriel nominal/pronominal à l'oral et à l'écrit. Qui plus est, le suédois est caractérisé par un accord en nombre dans le SN (sur le déterminant et sur l'adjectif). Par contre, à l'intérieur du SN, le système suédois est moins transparent que le système français écrit puisqu'il interfère avec l'accord en définitude. En outre, en suédois, on ne fait pas d'accord verbal en personne ou en nombre (voir le tableau 4-2 de la section 4.3). Le facteur du transfert de la L1 pourrait donc avoir un impact positif sur le marquage nominal (et pronominal) en français L2 à l'écrit ainsi que sur l'accord en nombre dans le SN sur les déterminants et sur les adjectifs, ce qui est marqué par le signe (+) au tableau 6-8 ci-dessous. Par contre, le manque d'accord verbal dans la L1 des apprenants pourrait influencer l'accord verbal en nombre du français de manière négative (-). L'influence potentielle du facteur du transfert de la L1 en ce qui concerne le marquage et l'accord en nombre est résumé dans le tableau 6-8.

Tableau 6-8 : Prédications pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur du transfert de la L1

Nom	+
Pronom	+
Déterminant	+
Quantifieur	+
Adjectif	+
Verbe régulier	-
Verbe avec alternance de base verbale	-
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	-

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre.

6.4.7 Transfert de l'anglais L2

La définition même du terme *transfert* indique qu'il est question de l'influence potentielle des *connaissances linguistiques préalables* sur la nouvelle langue à apprendre, ce qui pourrait inclure non seulement un effet de la langue maternelle sur la langue cible, mais aussi de l'influence des autres L2 maîtrisées

Chapitre 6

par l'apprenant (voir la section 6.3.6 et aussi Cenoz, 2001 ; Hammarberg, 2001). L'anglais est la première L2 des apprenants suédois. Ils l'étudient en milieu scolaire depuis l'âge de neuf ans.

En anglais, le pluriel nominal est marqué par le morphème *-s* à l'oral et à l'écrit (*girl-s*), ce qui entraîne un transfert possible de ce même morphème à l'interlangue française. Cette possibilité est marquée par le signe (+) dans le tableau 6-9 ci-dessous. Ce pattern est aussi valable dans le domaine du pluriel pronominal, qui est marqué par une forme indépendante au pluriel (*he/she* versus *they*). Or, l'accord en nombre à l'intérieur du SN en anglais est très pauvre : il est rare sur le déterminant et absent dans le cas de l'adjectif (voir le tableau 4-1 de la section 4.3), ce qui correspond à un pattern qui pourrait effectivement retarder l'accord des déterminants et des adjectifs en français L2. Cette possibilité est indiquée par le signe (-) dans le tableau 6-9. En ce qui concerne le verbe, l'accord en nombre ne se fait pas au pluriel, à l'exception du verbe irrégulier *be*, 'être' (*I am, he/she/it is, we/you/they are...*). Le pattern du manque d'accord verbal au pluriel en anglais pourrait avoir un effet négatif sur l'acquisition de cet accord en français L2.

Dans l'ensemble, l'influence de l'anglais L2 pourrait faciliter le marquage nominal (et pronominal) du pluriel en français L2 des apprenants suédois alors qu'elle ne peut pas aider les apprenants à saisir le système d'accord en nombre sur le déterminant, l'adjectif et le verbe. Comme illustrée dans le tableau 6-9, l'influence potentielle du facteur de transfert de l'anglais L2 est essentiellement négative.

Tableau 6-9 : Prédictions pour l'acquisition des morphèmes du nombre à partir du facteur du transfert de la L2

Nom	+
Pronom	+
Déterminant	-
Quantifieur	-
Adjectif	-
Verbe régulier	-
Verbe avec alternance de base verbale	-
Verbe irrégulier (<i>être, avoir, aller et faire</i>)	(+) (l'exemple du verbe <i>be</i> 'être')

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre.

6.5 Résumé et prédictions pour l'étude transversale

Nous avons maintenant examiné tous les facteurs pris en compte dans l'étude de Goldschneider et DeKeyser (2001) et nous les avons appliqués au domaine particulier de la morphologie du nombre en français écrit. Par conséquent, il est temps de dresser un bilan de ces facteurs. Ce bilan servira également de prédictions pour l'analyse transversale, présentée au chapitre 8. Le tableau 6-10 ci-dessous résume de manière schématique le résultat de la prise en compte des facteurs indiqués ; sur l'axe vertical, nous alignons les différentes catégories d'éléments linguistiques pris en compte dans notre analyse, et, sur l'axe horizontal, se trouvent disposés les différents facteurs ayant une influence potentielle sur le marquage/accord du nombre de ces éléments. La colonne à l'extrémité droite du tableau 6-10 montre la somme des valeurs indiquées. Il est à noter que chaque (+) vaut un point et (+/-) vaut ½ point.

En multipliant le nombre de (+), nous observons dans le tableau 6-10 que pour certaines parties du discours, ou pour certaines sous-catégories, le pluriel devrait être exprimé très tôt dans l'acquisition du français écrit. Si on regarde la valeur des facteurs pris en compte, il s'agit surtout des déterminants et des quantifieurs. En outre, d'autres morphèmes accumulent un nombre important de (-) dans ce résumé des facteurs étudiés, *i.e.* les verbes réguliers, les verbes avec alternance de base verbale et les adjectifs, ce qui favorise une acquisition plus tardive de l'accord en nombre sur ces éléments. Entre ces deux extrêmes se retrouvent les noms, les pronoms et les verbes dits irréguliers (*être, avoir, aller et faire*).

Tableau 6-10 : Les facteurs en jeu dans le marquage et dans l'accord morphologique du nombre en français écrit L2

	Saillance percept. (PL audible)	Compl. sémant	Catégorie syntaxique (lex/fonc)	Régularité Morphologique		Fréquence type morphème		Fréquence d'occurrence		Transf. L1	Transf. L2	Prédictions pour l'acquisition L2
				Oral	Écrit	Oral	Écrit	Oral	Écrit			
NOM	-	+	-	/ ⁵⁴	+	/	+	/	+/-	+	+	+5,5 = milieu
PRON.SUJET	-	+	_55	/	+	/	+	/	+	+	+	+6 = milieu
DÉT	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+8 = tôt
QUANT	+	+	+	/	/	/ ⁵⁶	/	+	+	+	+	+7 = tôt
ADJECTIF	-	-	-	/	+	/ ⁵⁷	+	/	+/-	+	-	+3,5 = tard
VERBE.REG	-	-	-	/	+	/	+	/	+/-	-	-	+2,5 = tard
VERBE.ALT	+	-	-	-	+/-	-	+/-	+/-	+/-	-	-	+3 = tard
VERBE.IRR	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+5 = milieu

Légende : + : ce facteur favorise la production précoce de l'accord en nombre ; - : ce facteur favorise la production tardive de l'accord en nombre ; +/- : ce facteur peut influencer la production dans les deux directions ; / : soit le facteur en question n'est pas pertinent pour ce phénomène, soit nous sommes incertaine de l'interprétation du pattern observé ; *Verbes reg* : verbes réguliers sans alternance de base verbale à la 3pl (*ils parlent, ils courent...*) ; *Verbes Alt.* : verbes avec alternance de base verbale à la 3pl (*ils écrivent, ils finissent...*) ; *verbes irr* : les quatre verbes avec une forme supplétive à la 3pl (*ils sont/ont/vont/ont*)

⁵⁴ Pour les notes 54, 55, 56 et 57, voir la page suivante.

55

56

57

54. La grande régularité des morphèmes du pluriel à l'écrit s'oppose de manière marquée au manque de morphèmes pour marquer le pluriel à l'oral. Or, il est important de souligner ici que le manque de morphèmes au pluriel pourrait en effet être considéré comme un pattern régulier à l'oral dans le cas des noms, des pronoms, des adjectifs et des verbes réguliers. Il est difficile, dans ce tableau, de rendre compte de ce phénomène.

55. La valeur de ce facteur pour le pronom et pour le déterminant est incertaine. Bien qu'on puisse considérer que le pronom sujet *il/elle* s'accorde au pluriel par l'ajout du suffixe *-s*, *ils/elles*, il est cependant probable que cet item soit acquis comme une unité figée, donc comme un lexème exprimant le pluriel. On pourrait imaginer la même chose pour le déterminant qu'on peut considérer comme une unité figée sous sa forme au pluriel plutôt qu'une flexion ajoutée à une racine, cf. *le+s = les*, mais pas **la+s = les*, **un+s = des*, **mon+s = mes*, etc.

56. La majorité des quantifieurs n'est pas marquée avec un morphème au pluriel. Il existe pourtant quelques exceptions à ce pattern : *plusieurs*, *divers*, etc. Dans ces cas, il n'existe pas d'opposition entre une forme non marquée au singulier et une forme marquée au pluriel.

57. Il existe quelques exceptions à l'absence d'accord morphologique des adjectifs à l'oral. Il s'agit de quelques adjectifs en *-al* qui prennent un pluriel en *-aux* (*général – généraux*). Or, ces exceptions ne changent pas le pattern général. Vu leur rareté dans le corpus étudié, ces adjectifs ne seront pas commentés dans notre analyse empirique.

Chapitre 6

Ainsi, l'analyse des facteurs soulevés dans la section précédente peut être résumée sous forme de prédictions pour l'étude transversale. À l'instar de Zobl et Licerias (1994), nous voudrions prédire les grandes lignes du développement morphologique en dessinant le début, le milieu et la fin de l'échelle d'acquisition telle qu'elle ressort de notre évaluation des facteurs indiqués par Goldschneider et DeKeyser.

D'après les facteurs considérés, nous avons prédit les trois phases d'acquisition suivantes : initiale, intermédiaire et tardive, comme illustré dans le tableau 6-11.

Tableau 6-11 : Prédictions pour l'étude transversale

<i>Phase initiale</i>	Déterminants Quantifieurs
<i>Phase intermédiaire</i>	Noms Pronoms Verbes irréguliers
<i>Phase tardive</i>	Verbes réguliers Verbes avec alternance de base verbale Adjectifs

Nous procéderons maintenant à l'analyse empirique des textes écrits par les apprenants de français L2 et par les scripteurs francophones du groupe contrôle. À la fin du chapitre 8, nous espérons pouvoir discuter le poids respectif des facteurs évoqués ci-dessus pour le marquage et pour l'accord en nombre en français L2 écrit. Si le résultat de l'analyse empirique de notre étude transversale ne correspond pas aux prédictions du tableau 6-11, nous reviendrons sur l'importance de certains facteurs particuliers et nous remettrons peut-être même en question la valeur d'autres facteurs observés. Cette remise en question pourrait se montrer particulièrement importante dans le cas où l'évaluation d'un facteur particulier a été basée sur les résultats du domaine de l'acquisition du français écrit L1. Or, avant de regarder les données transversales, quelques considérations méthodologiques méritent d'être soulevées au chapitre 7.

7. Considérations méthodologiques

Dans cette partie méthodologique, nous présenterons la méthode d'analyse employée dans l'étude transversale du Corpus CEFLE. À la section 7.1, nous discutons des avantages et des inconvénients du critère d'acquisition employé dans l'étude transversale, à savoir celui du niveau d'exactitude calculé en pourcentage d'emploi correct dans les contextes obligatoires. La section 7.2 décrit la procédure statistique qui a été effectuée pour rendre compte des différences observées entre les groupes d'apprenants, d'un côté, et entre les scripteurs en L1 (le groupe contrôle) et en L2 (les apprenants) de l'autre. Finalement, à la section 7.3, nous indiquons les éléments pertinents pour notre analyse transversale, les différentes catégories et les sous-catégories d'analyse. Nous donnerons également des exemples et nous émettrons des commentaires sur les phénomènes qui, pour une raison ou une autre, ont été exclus de l'analyse.

7.1 Le critère de niveau d'exactitude

Le terme *acquisition* peut être défini de manières différentes. Selon Pallotti (2007), le fait qu'il y ait plusieurs définitions pour un même terme constitue un problème pour notre domaine de recherche puisque cela rend difficile la comparaison des résultats et des théories. Le premier critère d'acquisition employé est le SOC, *Suppliance in Obligatory Contexts* (Brown, 1973), pour lequel 90 pour cent d'emploi correct dans des contextes obligatoires correspond au seuil d'acquisition. Ce critère provient du domaine de la L1 et il a été introduit dans le domaine de la L2 par Dulay et Burt (1974). Or, comme on le signale souvent dans la littérature, ce critère présente l'inconvénient de ne pas rendre compte du suremploi des morphèmes dans des contextes inappropriés. Il est bien connu dans le domaine de la L2 que le nombre d'omissions d'une structure est le plus souvent associé au suremploi de cette même structure et ce phénomène n'est pas pris en compte par le SOC. Pica (1984) a pour cette raison développé une autre mesure appelée TLU (*Target-Like Use*), qui rend compte à la fois des omissions et du suremploi des structures en question (pour une discussion plus approfondie, voir Pallotti, 2007). En ce qui concerne ces deux

mesures de la production des apprenants, elles s'emploient toutes les deux avec la langue cible comme point de référence, *i.e.* 100 % correcte. Gass et Selinker (1994) font cependant remarquer que le développement de l'interlangue, avec des règles et des systémativités qui lui sont propres, devrait être étudié de manière indépendante de la langue cible. Selon ce point de vue, la distance plus ou moins grande entre le système natif et non natif est un critère inintéressant. (*cf. the Comparative Falacy*, Bley-Vroman, 1983).

Il est difficile de savoir comment mesurer le développement de l'interlangue. Pour contourner ce problème, d'autres chercheurs ont choisi de commencer à l'autre bout de l'échelle, c'est-à-dire avec un critère d'acquisition qui met l'accent sur les premiers signes de l'emploi d'une certaine structure : son « émergence » (Pienemann, 1998) ou « on-set » (Hammarberg, 1996). Or, tout en présentant l'avantage d'être plus indépendants vis-à-vis de la langue cible, ces critères présentent eux aussi des problèmes d'opérationnalisation, qui seront commentés plus en détail dans l'étude longitudinale (chapitre 10).

Notre analyse transversale suivra la même méthodologie que celle employée dans plusieurs études antérieures dans le domaine de l'acquisition du français L2 par des apprenants suédois (voir Bartning, 1997 ; Granfeldt, 2003 ; Bartning et Schlyter, 2004, *etc.*). Tout en tenant compte de la discussion menée ci-dessus, l'étude transversale que nous présenterons dans le chapitre suivant est basée sur un calcul du nombre de formes correctes dans des contextes obligatoires. En mettant l'accent sur la différence entre les groupes d'apprenants, cette mesure a l'avantage de permettre une comparaison des apprenants à des niveaux linguistiques très variés. L'émergence est cependant une mesure limitée puisqu'elle ne permet pas d'évaluer le processus d'acquisition d'un phénomène étudié aux stades plus avancés, mais seulement d'évaluer à quel moment il commence à être utilisé. Ainsi, elle fournit peu d'informations lorsqu'on s'intéresse à des apprenants avancés (*cf.* Dewaele et Véronique, 2001 ; Bartning, 2000). Souvenons-nous que le but principal d'une étude transversale est de définir les grandes lignes du développement en décrivant l'évolution générale ainsi que les ressemblances entre les apprenants. Pour ce qui est des détails du développement individuel, des phénomènes comme le suremploi des morphèmes seront commentés de manière exhaustive dans l'étude longitudinale (chapitre 11).

Pour l'étude transversale, les notions de *contexte obligatoire* et de *langue cible* sont particulièrement pertinentes. D'abord, dans le cas des contextes obligatoires, nous nous basons sur la série d'images *Le voyage en Italie* afin de déterminer ce que l'apprenant a essayé d'écrire. La série d'images nous donne

le contexte auquel l'apprenant réfère dans son texte, ce qui est très important pour notre analyse de l'accord en nombre. Une omission du pluriel (**il *parle avec les filles*) est facilement repérable puisque le contexte précis est donné dans les images (où deux garçons sont en train de parler avec les deux filles suédoises). La même chose vaut pour l'exemple suivant : *elles regardent *le bateaux*, où les images nous informent sur le fait que les filles sont en train de regarder deux bateaux, donc *les bateaux*. Finalement, pour garantir une bonne comparaison entre la production en français L2 et la langue cible (*cf.* le français L1 écrit), nous avons décidé d'inclure la production écrite d'un groupe contrôle. Comme il a déjà été indiqué dans la section 5.1.2, les scripteurs natifs du corpus ont approximativement le même âge que les apprenants L2, ce qui permet une comparaison adéquate. À l'instar de Bley-Vroman (1983), il est essentiel de souligner que l'analyse transversale n'a pas pour objectif de comparer la production des apprenants avec la langue cible telle qu'elle est présentée dans un manuel de grammaire (100 pour cent de formes correctes). Une telle comparaison serait inappropriée puisque la littérature montre clairement que les francophones qui maîtrisent l'orthographe de leur langue maternelle à un niveau de 100 pour cent de formes correctes sont assez rares (voir Jaffré et Brissaud, 2003). La comparaison du résultat du groupe contrôle et des différents groupes d'apprenants permet une relativisation du concept de la *langue cible*. Nous allons revenir sur ce concept à plusieurs reprises dans l'étude transversale.

7.2 La procédure statistique

Dans la discussion des stades de développement proposés par Bartning et Schlyter (2004), il est indispensable de mentionner le fait que ces stades sont basés sur des estimations qualitatives concernant le développement de l'interlangue des apprenants du français. Les profils d'apprenants ne sont pas le fruit de calculs statistiques effectués pour chaque phénomène étudié. Il s'ensuit qu'il n'existe pas forcément une différence statistiquement significative pour un phénomène linguistique isolé entre deux stades successifs. Pour Bartning et Schlyter (2004), c'est l'image globale des apprenants à un certain niveau linguistique, sous forme de profil grammatical, qui est intéressante.

En ce qui concerne notre analyse de la morphologie du nombre à l'écrit, nous nous intéressons à la fois aux différences qualitatives et quantitatives entre les différents stades de notre corpus. Pour cette raison, une procédure statistique a été mise en place pour les phénomènes étudiés afin de mesurer les différences

éventuelles entre les différents stades. Or, étant donné que les stades ne sont pas au départ statistiquement contrôlés, cette procédure n'a pas pour objectif, en premier lieu, de démontrer des différences statistiquement significatives entre *deux stades*. Les tests sont effectués dans le but d'illustrer le changement qui a lieu entre *les quatre stades* et d'indiquer où le développement est le plus prononcé. Les différences entre les stades étudiés, entre eux et par rapport au groupe contrôle français, ont été testées par des analyses de la variance (ANOVA). Dans les cas où cette analyse démontre un effet statistiquement significatif quant au matériel analysé, des comparaisons ont été effectuées a posteriori à l'aide de la procédure *Tukey's HSD*. Puisqu'il existe des inconvénients à effectuer un ANOVA sur des données calculées en pourcentages, nous avons également comparé le résultat de l'ANOVA avec un test non paramétrique, le *Kruskal-Wallis Test*. S'il y a une différence entre ces deux tests, nous l'indiquerons dans le texte. La plupart du temps, les deux tests pointent dans la même direction. Ainsi, les analyses statistiques compléteront les analyses qualitatives de chaque phénomène étudié. Un apprenant n'ayant produit aucune occurrence d'un nom, d'un adjectif ou d'un verbe au pluriel a été exclu de l'analyse. En outre, la variation à l'intérieur des stades d'acquisition est mesurée à l'aide de l'écart type.

7.3 Les structures analysées

Avant d'entamer l'étude transversale du chapitre 8, il convient d'indiquer quelles structures y seront analysées de manière approfondie. Comme indiqué au chapitre 4, les structures nominales et verbales qui s'accordent en nombre en français écrit présentent un domaine où plusieurs sous-catégorisations sont possibles. Dans le tableau 7-1 ci-dessous, nous indiquons les éléments pertinents pour notre analyse transversale, les différentes catégories et les sous-catégories d'analyse. Nous donnerons également des exemples et nous ferons des commentaires sur les phénomènes qui, pour une raison ou une autre, ont été exclus de l'analyse.

Tableau 7-1 : Les éléments linguistiques faisant partie de l'étude transversale du Corpus CEFLE : catégories d'analyse, exemples et commentaires.

Élément linguistique	Catégories d'analyse	Sous-catégorie	Exemples	Commentaire
Nom	Régulier –s		<i>ami-amis</i>	Exclus: Noms qui terminent en –s, –x au sg, Noms suédois ou anglais
	Irrégulier –x	a) <i>Pl. audible</i> b) <i>Pl. muet</i>	<i>animal-animaux</i> <i>bateau-bateaux</i>	
Pronom	Pronom sujet 3pl	-	<i>il-ils</i> <i>elle-elles</i>	Masc.pl et fém.pl analysés ensemble
Déterminant	Quantifieur numéral	-	<i>trois filles</i>	-
	Quantifieur non-num.	-	<i>plusieurs filles</i>	-
	Dét. défini	-	<i>les filles</i>	-
	Dét. indéfini	-	<i>des filles</i>	Dét. partitif entre dans la catégorie indéfinie
	Dét. possessif	-	<i>mes/tes/ses/nos/vos/leurs filles</i>	
	Dét. démonstratif	-	<i>ces filles</i>	
Adjectif	Antéposé	-	<i>les jeunes filles</i>	Adjectifs en –x au pluriel ont été exclus (très rares)
	Postposé	-	<i>les filles italiennes</i>	
	Attributif	-	<i>les filles sont contentes</i>	
Verbe	Régulier (REG)		<i>les filles parlent</i>	Forme au pl. avec altern. de base verbale (audible) + le morphème –nt, cf. la norme
	Irrégulier (IRR)		<i>les filles sont/ont/vont/ont</i>	
	Alternance (ALT)	a) <i>Accord lexical</i>	<i>les filles prennent, savent, finissent, conduisent, etc.</i>	Forme inter- langagière marquée au pluriel par le morphème –nt
		b) <i>Accord morphologique</i>	<i>les filles *prennent, *saient, *finirent, *conduirent, etc.</i>	

Pour ce qui est du marquage du nom au pluriel de la section 8.1, l'analyse portera sur une séparation des noms prenant le morphème *-s* au pluriel, d'un côté, et les noms prenant un *-x*, de l'autre. L'analyse de la seconde catégorie permettra de rendre compte d'un suremploi éventuel de la morphologie régulière. En ce qui concerne les noms en *-x*, il s'avèrera nécessaire de les diviser en deux groupes en fonction du fait qu'ils aient une forme au pluriel audible ou muette (voir la section 8.1.3). En ce qui concerne les pronoms sujets à la 3^e personne du pluriel (*ils/elles*), qui entrent eux aussi dans la section 8.1, l'analyse de ces éléments rendra compte d'une seule catégorie où les formes au masculin et au féminin seront analysées ensemble.

Quant à la production des déterminants dans un contexte au pluriel (section 8.2), nous séparerons d'abord les quantifieurs des déterminants. La première catégorie correspond à un marquage lexical du pluriel qui est très fréquent en début d'acquisition. Les quantifieurs se répartissent en quantifieurs numériques (*deux, trois...*) et quantifieurs non-numériques (*plusieurs, beaucoup de...*). La catégorie des déterminants rendra surtout compte d'une analyse des déterminants définis, indéfinis et possessifs. Il s'avère que les déterminants démonstratifs sont trop peu nombreux pour être analysés au niveau des groupes. Finalement, nous ne faisons pas de différence entre un déterminant indéfini ou partitif au pluriel puisque la forme est la même dans les deux cas. Ces deux catégories de déterminants seront analysées ensemble sous l'étiquette *déterminant indéfini*.

Dans le cas des adjectifs dans la section 8.3, l'analyse rendra compte de l'accord en nombre de la totalité des adjectifs alors qu'une sous-section comparera l'accord en nombre lorsque l'adjectif est placé en antéposition, en postposition ou en position attributive. Il s'avère que l'analyse statistique ne peut pas être effectuée entre les divers placements de l'adjectif puisqu'un nombre trop élevé d'apprenants n'ont pas produit d'occurrences dans un ou deux des trois contextes.

En ce qui concerne le verbe, nous rendrons compte, dans la section 8.4, de la production de l'accord verbal en nombre des trois catégories de verbes. Cette catégorisation est le résultat d'une prise en compte de l'alternance de la base verbale pour accorder le verbe au pluriel en français (Dubois, 1967). La littérature dans ce domaine montre que cette alternance a de l'importance aussi pour l'accord en nombre à l'écrit. Le premier groupe de verbes, que nous appellerons verbes réguliers (REG), se caractérise par le manque d'alternance de la base verbale à la 3^{pl}. Le pluriel y est marqué uniquement par le morphème *-nt* qui ne s'entend pas à l'oral. Comme indiqué par Marty (2001), ce groupe de

verbes correspond à 90,3 pour cent des verbes français. Le deuxième groupe de verbes est formé de quatre verbes irréguliers (IRR) qui ont une forme supplétive à la 3pl (*ils sont/ont/vont/font*). Le nombre de verbes de ce groupe est limité, mais ils sont en revanche très fréquents par rapport aux autres verbes (voir la section 4.2.1.5). Ces verbes marquent l'alternance entre la 3sg et la 3pl avec la voyelle /ɛ/ - /ɔ̃/ (*il est – ils sont ; il fait – ils font*) ou /a/ - /ɔ̃/ (*il a – ils ont ; il va – ils vont*). En dernier lieu, nous analyserons les verbes dans un groupe intermédiaire, que nous étiquetterons (ALT). Ce groupe se caractérise par une alternance de la base verbale à la 3pl qui se fait par l'ajout d'une consonne à l'oral, /il fini/ - /il finis/, et parfois en combinaison avec une alternance de la voyelle, /il vø/ - /il vœl/. À l'écrit, les verbes ALT doivent également indiquer le pluriel avec le morphème *-nt*. Ce groupe de verbes est relativement disparate et inclut des verbes très fréquents comme *pouvoir, vouloir, venir* et *prendre*, mais aussi des verbes plutôt archaïques comme *croître* et *geindre*.

En ce qui concerne ce dernier groupe de verbes, la littérature montre qu'ils posent problèmes aux apprenants du français qui les traitent souvent comme des verbes réguliers sans opposition à l'oral entre le singulier et le pluriel (voir la section 4.5.1). Dans notre analyse, nous allons traiter indépendamment deux façons d'accorder ces verbes, qui ne semblent pas s'acquérir simultanément : en premier lieu, nous parlerons d'*accord lexical*, ce qui correspond à l'alternance de la base verbale à la 3pl selon les normes de la langue française ; en deuxième lieu, nous appellerons *accord morphologique* le fait que certains apprenants ajoutent le morphème *-nt* à une base verbale quelconque sans se soucier de l'alternance de radical. Cet accord morphologique est censé montrer la volonté des apprenants d'accorder les verbes en nombre à l'écrit bien qu'ils ne soient pas capables de le faire selon les normes de la langue cible (voir la section 8.4.1 pour plus de détails).

8. Analyse transversale

L'analyse empirique de ce chapitre rendra compte de la morphologie du nom et du pronom (8.1), des déterminants (8.2), de l'adjectif (8.3) et du verbe (8.4) et de la façon dont le nombre est exprimé dans les divers éléments de la phrase. Souvenons-nous que le centre d'intérêt de cette partie de notre étude est de dessiner les grandes lignes du développement morphologique en comparant les quatre groupes d'apprenants et le groupe contrôle et en étudiant leur comportement linguistique dans le domaine du marquage et de l'accord morphologique en nombre⁵⁸. À ce propos, chaque section comparera les résultats observés en français L2 à l'écrit avec ceux des études précédentes portant sur le français L2 à l'oral (Bartning et Schlyter, 2004 ; Granfeldt, 2003, *etc.*). En outre, nous discuterons les facteurs qui guident le développement morphologique en français L2 écrit ainsi que leurs poids respectifs. Pour y parvenir, cette partie de notre étude s'appuie sur l'approche théorique de Goldschneider et DeKeyser (2001), qui est basée sur la coexistence de plusieurs facteurs morphologiques dans le processus d'acquisition des morphèmes. En fin de chapitre (8.5), nous proposerons un bilan et une ébauche d'itinéraire d'acquisition de ce domaine morphologique. En outre, nous évaluerons le résultat de notre étude à la lumière des hypothèses émises et nous discuterons de l'importance relative des facteurs mentionnés pour l'acquisition de l'accord en nombre en français L2.

8.1 Le nombre nominal et pronominal

Dans cette section, nous voulons savoir *comment* les apprenants marquent le pluriel sur le nom et sur le pronom et *à quel moment* dans l'acquisition ils arrivent à produire le nombre nominal et pronominal. Nous présenterons en premier lieu une vue d'ensemble du marquage nominal dans la section 8.1.1. Cette section mettra également l'accent sur les différences individuelles dans les groupes

⁵⁸ Pour une analyse exhaustive, dotée de nombreux exemples de production écrite d'apprenants individuels, nous renvoyons le lecteur à Ågren (2005), où se trouve présentée une version précédente de cette étude transversale. Nous renvoyons également au site web <http://project.sol.lu.se/cefle> où les textes des apprenants sont accessibles.

d'apprenants et le groupe contrôle. En deuxième lieu, dans les deux sections suivantes, les morphèmes $-s$ (8.1.2) et $-x$ (8.1.3) seront traités séparément afin de pouvoir mettre en évidence les importantes différences de fréquence, de régularité et de productivité qui caractérisent ces deux morphèmes du pluriel. En dernier lieu, dans la section 8.1.4, nous examinerons la production du nombre pronominal dans les groupes d'apprenants différents.

8.1.1 Le marquage du pluriel nominal – vue d'ensemble

En analysant le marquage en nombre (présence versus absence du pluriel), il s'avère que les morphographèmes du pluriel sont présents dès le stade A. Dans le tableau 8-1, la totalité des noms apparaissant dans des contextes au pluriel est rapportée en termes d'occurrences, de pourcentages de marquage correct et d'écart type⁵⁹.

Tableau 8-1 : Marquage nominal du pluriel avec les morphèmes $-s$ et $-x$

	Contextes PL	Occurrences ⁶⁰ marquées $-s$ ou $-x$	Pourcentage marqué $-s$ ou $-x$	Écart type	Pourcentage d'apprenants avec 100 % marquage
Stade A	118	93 (37)	79	29	47
Stade B	229	200 (58)	87	16	50
Stade C	334	305 (71)	91	12	53
Stade D	578	564 (135)	97	05	63
Ctrl.	467	452 (117)	97	05	70

Le marquage du pluriel nominal est maîtrisé très tôt en français écrit L2. Dans la majorité des contextes au pluriel, et cela vaut pour les quatre stades, le nombre est marqué avec $-s$ ou avec $-x$. Or, vu la différence quant au niveau linguistique général des apprenants, il est malgré tout étonnant que le développement dans ce domaine soit si restreint entre les stades initial et avancé. Les apprenants au stade A, représentant un niveau linguistique élémentaire, caractérisé par une activité morphologique extrêmement faible, arrivent à marquer le pluriel dans 79 % des contextes produits. Le développement entre les stade B (87 %) et C (91 %) est

⁵⁹ Ce qui nous intéresse est de savoir si les apprenants savent marquer la pluralité du nom dans un contexte au pluriel. Selon ce point de vue, un accord comme *les bateaus* est aussi « acceptable » que *les bateaux*, ces deux exemples contrastent avec le syntagme *les *bateau* où le nom est non marqué.

⁶⁰ Le nombre de types de noms différents est marqué entre parenthèses.

graduel pour arriver au stade D, qui se trouve au même niveau de marquage que le groupe contrôle (97%). L'analyse statistique met en évidence une différence significative entre les stades ($F(4,131) = 5,681$ ($p < .05$)). La différence se retrouve entre le stade A, avec un marquage significativement moins élevé, et les stades C, D et le groupe contrôle qui ne diffèrent pas entre eux.

Malgré une évolution peu prononcée du marquage nominal entre les groupes, comptée en pourcentage de marquage correct, il existe une différence importante en ce qui concerne la variation interindividuelle du marquage du pluriel. Le tableau 8-2 relève une diminution prononcée de l'écart type avec le niveau d'acquisition : plus avancé est le stade, moins prononcée est la variation interindividuelle. Pour ce qui est de l'écart type, le stade D ne diffère pas du groupe contrôle. La part d'apprenants avec un marquage totalement correct augmente à chaque stade d'acquisition et, comme signalé dans le tableau 8-1, le groupe contrôle inclut la plus grande proportion de scripteurs qui n'ont fait aucune omission du pluriel nominal.

8.1.2 Le morphème *-s* du pluriel nominal

Le *-s* du pluriel correspond au morphème par excellence dans le SN. Une très grande majorité des noms communs marquent le pluriel avec ce morphème⁶¹. En examinant la production morphologique des apprenants, au tableau 8-2, nous pouvons constater que le développement n'est pas très marqué entre les stades A à D. Seule la différence entre le stade A, d'un côté, et les stades C, D et le groupe contrôle, de l'autre, se montre statistiquement significative ($F(4,131)=5,733$ ($p < .05$)). Hormis quelques apprenants, le marquage nominal est prononcé dès le début de l'acquisition et, déjà au stade A, ce marquage est correct jusqu'à 78 %. Il s'avère qu'une seule apprenante omet plus de la moitié des pluriels au stade A. Si cet individu est exclu de l'analyse, le taux de marquage du groupe monte jusqu'à 87 %, ce qui n'est pas significativement différent des autres stades. Le niveau de marquage augmente stade par stade bien que la différence entre les groupes successifs ne soit pas très prononcée. Le stade D se trouve au même niveau que le groupe contrôle (97 %).

⁶¹ Il existe également des noms au singulier qui se terminent en *-s*, par exemple *le tapis*, *la souris*, *le français*, etc., où l'alternance entre le singulier et le pluriel est neutralisée. Selon Fayol (2003a), ces noms sont peu fréquents dans l'ensemble (500 sur 19000 mots selon la base de données *Brulex*, cf. 2,6 %). Nous soupçonnons toutefois que des noms comme *le français* et *le suédois* sont assez fréquents dans l'input d'un apprenant du français dans le contexte suédois.

Tableau 8-2 : Marquage des noms réguliers avec le morphème *-s* au pluriel

	Contextes <i>PL</i>	Occurrences marquées ⁶²	Pourcentage marquage	Écart type
<i>Stade A</i>	108	84 (33)	78	35
<i>Stade B</i>	214	186 (52)	87	17
<i>Stade C</i>	300	275 (65)	92	13
<i>Stade D</i>	520	503 (125)	97	6,5
<i>Ctrl.</i>	430	417 (107)	97	5,6

Le tableau 8-2 signale une diminution de la variation interindividuelle à l'intérieur de chaque stade, car l'écart type baisse avec le niveau d'acquisition. Les apprenants du stade D se retrouvent au niveau des scripteurs du groupe contrôle.

Concluons donc que la petite différence observée entre les groupes souligne le fait qu'il n'est pas possible de distinguer un apprenant du stade A d'un apprenant du stade D uniquement en se référant au marquage du pluriel nominal, ce dont témoigne l'exemple 8-1 ci-dessous.

(8-1)	Stade A (Amie)	Stade D (Daga)
	<i>Bagages</i>	<i>Femmes</i>
	<i>Clés</i>	<i>Fleurs</i>
	<i>Fleurs</i>	<i>Hommes</i>
	<i>Fleurs</i>	<i>Heures</i>
	<i>Hommes</i>	<i>*Jour</i>
	<i>Personnes</i>	<i>Joues</i>
	<i>Robes</i>	<i>Lits</i>
	<i>Voyages</i>	<i>Vetements</i>
	<i>*Tasse de café</i>	<i>Voitures</i>

Vu les connaissances peu développées des apprenants au stade A, le taux de réussite du marquage nominal est élevé. Malgré le caractère silencieux du morphème *-s* et malgré son statut flexionnel (conjoint), les apprenants produisent un marquage nominal très correct dès le stade initial. Plusieurs facteurs semblent faciliter la production de cette morphologie en temps réel. Comme il a déjà été remarqué, le nom connaît un grand avantage sémantique par rapport au verbe et à l'adjectif quant à l'accord en nombre (voir Totereau, 1998 ou Fayol, 2003b). Le *-s* du pluriel nominal de l'écrit est porteur d'un contenu conceptuel qui est important pour la compréhension du message. Cette particularité du marquage nominal en nombre est certainement cruciale en L2 où les marques redondantes, au contraire, se montreront vulnérables. En outre, il est probable que l'importante régularité

⁶² Le nombre de types de noms différents par stade est indiqué entre parenthèses.

morphologique et la haute fréquence type du morphème *-s* contribuent à faciliter la production du marquage nominal. Qui plus est, comme indiqué au chapitre 4, le marquage du pluriel en suédois et surtout en anglais pourrait également contribuer à faciliter le marquage du pluriel en français L2.

Une autre manière de considérer cet accord précoce serait de prendre en compte la structure extrêmement simple du SN aux stades initiaux. En résumé, il n’y a pratiquement pas d’adjectifs et l’emploi des déterminants est très restreint. Plus de la moitié des noms dans un contexte au pluriel sont déterminés par un quantifieur qui n’exige pas de marquage morphologique (voir la section 8.2.1). Le nom est le seul élément possible à marquer dans ces phrases ou ces fragments très simples. On pourrait s’attendre à ce que ce fait joue un rôle qui facilite le marquage morphologique et, lorsque le SN devient plus complexe, que le marquage nominal en souffre. De ce fait, il est intéressant de comparer, dans le tableau 8-3, le marquage nominal en nombre dans les SN contenant un ou plusieurs adjectifs avec celui des SN qui n’en contiennent aucun.

Tableau 8-3 : Marquage morphologique du nombre sur le nom dans un SN contenant un ou plusieurs adjectifs.

	<i>SN avec adjectif antéposé</i>		<i>SN avec adjectif postposé</i>		<i>SN sans Adjectif</i>	
	<i>Nom marqué</i>		<i>Nom marqué</i>		<i>Nom marqué</i>	
<i>Stade A</i>	5/6	(83 %)	5/6	(83 %)	74/96	77 %
<i>Stade B</i>	14/16	87 %	12/15	80 %	160/183	87 %
<i>Stade C</i>	13/13	100 %	39/45	87 %	223/242	92 %
<i>Stade D</i>	39/41	95 %	71/73	97 %	393/406	97 %
<i>Ctrl</i>	73/75	97 %	37/37	100 %	307/318	97 %

En isolant les SN dits complexes (contenant au moins un adjectif), le tableau 8-3 indique que le pourcentage de noms marqués au pluriel y est élevé. La différence entre les stades correspond relativement bien à celle observée dans le tableau 8-2 du marquage du pluriel nominal pour la totalité des noms réguliers. Ce n’est que dans le SN contenant un adjectif postposé aux stades B et C que la présence d’un adjectif semble avoir un effet légèrement négatif sur le marquage nominal (stade B : 80 % vs. 87 % et stade C : 87 % vs. 92%). Il est possible que le placement de l’adjectif après le nom, ce qui correspond à un placement marqué pour un apprenant suédois, soit cognitivement coûteux au point d’influencer le marquage nominal de manière négative. Dans l’ensemble, il ne semble pourtant pas que le taux de marquage baisse de façon significative lorsque le SN devient plus complexe. Les extraits en 8-2 ont été choisis pour illustrer le fait que, dans une

Chapitre 8

majorité des cas, le *-s* est marqué malgré la présence d'un ou de plusieurs adjectifs dans le SN et indépendamment de la présence ou de l'absence du *-s* sur ces adjectifs.

- (8-2) Astrid *deux *italien garçons*
Barbara *Frida pensé a des *beau garçons*
Birgit **le garçons *sympa*
Bonita *les gens *jolie*
Cajsa *les fleurs *rouge*

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

8.1.3 Le morphème *-x* du pluriel nominal

Le groupe des noms prenant un *-x* au pluriel correspond à un ensemble limité de noms qui se terminent en *-au*, *-eau*, *-ou* et *-eu* et il est beaucoup moins fréquent que le groupe qui fait le pluriel en *-s*⁶³. Comme la production de la marque du pluriel des deux groupes des noms nous intéresse, un certain nombre de noms en *-x* ont été élicités dans les tâches écrites. Or, même si ces noms font partie d'un ensemble qui, en tant que groupe, est beaucoup moins fréquent que le groupe dominant des noms en *-s*, il est important de souligner que les noms individuels en question sont des noms plutôt courants de la langue française. En ce qui concerne le marquage morphologique en nombre, le groupe des noms en *-x* se montre intéressant étant donné son caractère irrégulier, sensible à la fréquence des items individuels. De nombreuses études (voir Marcus *et al.* 1992 ; Lightbown et Spada, 1999 ; Brissaud, 2000) ont montré que, dans une situation où il existe plusieurs formes pour marquer la même fonction, les tendances au suremploi de la forme régulière et fréquente apparaissent à un certain moment de l'acquisition. Nous souhaitons savoir si de telles tendances à la généralisation existent dans

⁶³ Rappelons-nous que selon New (2004), 98 % des pluriels des noms et des adjectifs prennent le morphème *-s* dans un contexte au pluriel.

l'acquisition du français écrit L2. La forte dominance du $-s$ dans la sphère nominale favoriserait son suremploi pour les items irréguliers.

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

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

En ce qui concerne l'analyse empirique des données de l'étude transversale du corpus *Le voyage en Italie*, on retrouve un nombre d'occurrences de noms en $-x$ trop peu élevé pour nous permettre de tirer des conclusions fiables quant au marquage de ces noms. Nous avons ainsi jugé nécessaire d'élargir l'analyse à la totalité des noms en $-x$ du corpus, donc aux quatre tâches (voir le chapitre 5, section 5.1.3). Ce matériel plus vaste permet une analyse plus claire des tendances de production en français L2.

8.1.3.1 Pluriel audible ou muet des noms en -x

Dans le but de détecter l'apparition éventuelle du morphème *-s* dans le domaine des formes nominales avec un pluriel en *-x*, nous présentons dans le tableau 8-4 le facteur d'*audibilité* du pluriel des noms en *-x*. La partie gauche du tableau (blanche) indique les noms en *-x* avec un pluriel muet alors que la partie droite (grise) indique les noms en *-x* avec un pluriel audible.

Tableau 8-4 : La production des noms avec un *-x* au pluriel : muet versus audible

	PLURIEL MUET <i>bateau > bateaux</i> <i>cheveu > cheveux...</i>				PLURIEL AUDIBLE <i>œil > yeux</i> <i>animal > animaux</i>			
	Σ	-x	-s	∅	Σ	-x	-s	∅
<i>Stade A</i>	9	8 89 %	-	1	8	8 100 %	-	-
<i>Stade B</i>	50	24 48 %	15 30 %	11 22 %	23	22 96 %	1 4 %	-
<i>Stade C</i>	96	67 70 %	23 24 %	6 6 %	22	22 100 %	-	-
<i>Stade D</i>	110	101 92 %	8 7 %	1 1 %	27	27 100 %	-	-
<i>Ctrl.</i>	74	72 97 %	-	2 3 %	28	28 100 %	-	-
<i>TOTAL</i>	339	272	46	21	108	107	1	-

Légende: Σ: la totalité des contextes des noms en *-x*; *-x*: le nombre de noms qui sont marqués au pluriel de manière correcte avec le morphème *-x* (*bateaux*); *-s*: le nombre de noms qui, contrairement à la norme, sont marqués au pluriel avec le morphème *-s* (**bateaus*); ∅: le nombre d'omissions du marquage du pluriel des noms en *-x* (*des *bateau*).

Ce tableau met en évidence le fait que ces deux groupes de noms nécessitent une analyse individuelle. En effet, le groupe caractérisé par un pluriel audible est produit de manière très correcte avec *-x*. Cependant, le groupe des noms avec un pluriel muet présente un nombre non négligeable de noms accordés avec *-s* au lieu de *-x* et un taux d'omissions du morphème *-x* plus prononcé que l'autre groupe. Pour l'ensemble du corpus, il n'existe pas de *-s* à la place du *-x* au stade A alors qu'aux stades B et C, la régularisation des noms irréguliers est de 30 % et de 24 % respectivement. Il en reste des traces même au stade D (7 %) tandis que ce

suremploi du $-s$ n'apparaît pas chez les scripteurs du groupe contrôle. La tendance à employer le $-s$ à la place du $-x$ n'est cependant pas présente chez la totalité des apprenants des stades en question. Six apprenants au stade B et huit apprenants au stade C sont concernés par ce marquage déviant du nombre selon le modèle régulier. Toutefois, nous sommes de l'avis que les occurrences avec $-s$ sont trop nombreuses pour ne pas être commentées et décrites comme un phénomène lié aux stades intermédiaires d'acquisition. L'exemple 8-3 donne une idée de la volonté de ces apprenants de marquer le pluriel tout en traitant ces noms comme des items réguliers.

- (8-3) Beata Leurs bateaus sont noir.
 Blenda Mais les copains de l'homme sont les oiseaus.
 Carina J'ai acheté des cadeaux pour mes amies
 Conny Il y a des bateaus dans la mer.

Il est à observer que le développement du marquage du nombre en $-x$ ressemble effectivement à une courbe en U qui pourrait correspondre à un changement dans le système linguistique des apprenants. Ce résultat doit cependant être interprété avec prudence en raison du nombre limité d'occurrences. La courbe en U est un phénomène bien connu en acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère, dans des corpus longitudinaux (voir Marcus *et al*, 1992 ou Brissaud, 2000). En ce qui concerne la production écrite en français des apprenants suédois, les formes relativement correctes en $-x$ au stade A pourraient ainsi être considérées comme des formes non analysées, gardées en mémoire en tant qu'unités. Lorsqu'il y a une baisse de performance, aux stades B et C, soit les apprenants sont très sensibles aux régularités qu'ils surutilisent en tant que règles, soit la haute fréquence type de certains morphèmes pousse les apprenants à faire des associations trop générales. Le taux de réussite très élevé au stade D favoriserait le système morphologique en place pour ces apprenants avancés. Nous reviendrons sur cette discussion sur la simplification de la forme pour exprimer une même fonction dans la section 8.4 sur l'accord verbal.

8.1.3.2 Pluriel fréquent ou rare des mots en $-x$

Une vérification de la fréquence d'occurrence au pluriel à l'aide de la base de données *Lexique3*⁶⁴ a été effectuée sur les noms en $-x$ du corpus pour essayer de mettre en évidence le rôle de la fréquence d'occurrence des items en question. Le résultat des recherches dans *Lexique3* est présenté en Annexes. En comparant les

⁶⁴ *Lexique 3* (www.lexique.org).

Chapitre 8

noms en $-x$ de notre corpus, on peut voir que la fréquence des mots de ce groupe n'est pas sans importance dans le processus d'acquisition en français L2, comme il est signalé dans le tableau 8-5 ci-dessous. Ce tableau met en évidence le fait que tous les noms en $-x$ ne sont pas produits de la même manière.

Tableau 8-5 : La production des mots avec un $-x$ au pluriel : les formes fréquentes au pluriel (gris) et les formes fréquentes au singulier (blanc)

	Pluriel muet, peu fréquent <i>bateau > bateaux, etc.</i>				Pluriel muet, fréquent <i>cheveu > cheveux etc.</i>				Pluriel audible, Fréquent <i>œil > yeux animal > animaux</i>			
	Σ	-x	-s	∅	Σ	-x	-s	∅	Σ	-x	-s	∅
<i>Stade A</i>	2	1	-	1	7	7	-	-	8	8	-	-
						100 %				100 %		
<i>Stade B</i>	36	11	14	11	16	16	-	-	23	22	1	-
		31 %	39 %	31 %		100 %				96 %		
<i>Stade C</i>	60	32	23	5	29	28	-	1	22	22	-	-
		53 %	38 %	8 %		97 %				100 %		
<i>Stade D</i>	64	55	8	1	47	47	-	-	27	27	-	-
		86 %	13 %			100 %				100 %		
<i>Ctrl.</i>	44	42	-	2	29	29	-	-	28	28	-	-
		95 %				100 %				100 %		
<i>TOTAL</i>	206	141	45	20	128	127	-	1	108	107	1	-

Légende: Σ: la totalité des contextes des noms en $-x$; $-x$: le nombre de noms qui sont marqués au pluriel de manière correcte avec le morphème $-x$ (*bateaux*); $-s$: le nombre de noms qui, contrairement à la norme, sont marqués au pluriel avec le morphème $-s$ (**bateaus*); ∅: le nombre d'omissions du marquage du pluriel des noms en $-x$ (*des *bateau*).

L'analyse montre que les noms ayant une fréquence d'occurrence élevée au pluriel sont produits la plupart du temps de manière correcte par les apprenants. Les omissions du pluriel et le suremploi du morphème $-s$ apparaissent pour les noms avec un pluriel muet et une fréquence de rencontre peu élevée au pluriel. Il semble que le facteur de la haute fréquence d'occurrence au pluriel facilite le marquage en $-x$. Le nom *yeux*, qui est généralement produit de façon correcte dans le corpus, profite à la fois d'un pluriel audible et d'une très haute fréquence d'occurrence au pluriel. L'étude du nom *cheveux*, au contraire, met en évidence le fait qu'un nom en $-x$ avec un pluriel muet qui, lui aussi, est très fréquent dans sa forme au pluriel, est produit sans erreur dans le corpus. Il semble donc que le facteur de la fréquence

d'occurrence l'emporte sur le facteur de l'audibilité. Ce résultat est intéressant parce qu'il remet notamment en question le taux de réussite très élevé des noms en *-s* des stades initiaux. Il est possible que la fréquence d'occurrence joue un rôle pour la production des noms réguliers avec un pluriel en *-s* et qu'il existe des unités fréquentes, gardées en mémoire dans leur intégralité, même parmi les noms en *-s* (voir Largy et Cousin, 2004 ; Largy, Fayol et Cousin, 2004). Cette hypothèse mérite d'être testée dans une étude ultérieure sur le français L2 écrit.

Dans l'ensemble, les données des noms en *-x* fréquents semblent indiquer que ces noms correspondent à des instances individuelles récupérées dans leur totalité du lexique mental. Il est probable que la haute fréquence au pluriel par rapport au singulier les protègent d'une régularisation sur le modèle des noms en *-s*. Tiersma (1982) plaide également en faveur d'une autonomie des formes au pluriel qui sont plus fréquentes que le même mot au singulier. Bybee (1985) confirme que les rares formes d'un pluriel nominal irrégulier dans le système nominal de l'anglais font partie d'un groupe sémantique dans lequel les formes au pluriel sont très fréquentes (*cf. men, women, children, feet*). Leur haute fréquence les protège justement d'une régularisation basée sur la forme au singulier. Comme illustrée dans l'exemple 8-4, la présence du *-x* dans plusieurs contextes au singulier aux stades B et C pourrait indiquer des unités figées récupérées dans des circonstances inappropriées:

- (8-4) Bibbi ...*la chambre a deux lits, une tableux avec un soleil...*
 Crysmynta *Il prende son petite bateux blanc...*
 Carina *Il y une petite bateaux blanche deriere l'île.*

Il est évident que le *-x* dans ces extraits ne correspond pas à un morphème qui marque le pluriel. De même, nous pouvons vérifier les référents en consultant les images utilisées pour cette tâche. Dans les séries d'images en question, il n'y a qu'un tableau et un bateau, ce qui exclu une interprétation selon laquelle l'apprenant aurait passé de la forme du pluriel vers celle du singulier sans enlever le *-x*.

8.1.4 Le nombre pronominal

Un marquage du pluriel qui est proche du marquage nominal en *-s* est celui du pronom de la 3pl : *ils* et *elles*. Le pronom sujet de la 3pl réfère à un nom au pluriel et, dans le cas de l'histoire *Le voyage en Italie*, il est le plus souvent question d'un référent humain. Comme le pluriel nominal, le pluriel pronominal est sémantiquement motivé et la marque du pluriel est silencieuse, sauf dans les cas de

Chapitre 8

liaison : *ils_ont* : /ilz^hɔ̃/ et *elles_entendent* : /elz^hãtã̃d/. Le marquage du pluriel pronominal à la 3pl aux différents stades et par le groupe contrôle est résumé dans le tableau 8-6. Il existe une différence entre la plupart des apprenants en L2 et les scripteurs en L1 dans ce domaine.

Tableau 8-6 : Marquage du pluriel pronominal : les contextes, les occurrences correctes, le pourcentage correct et l'écart type

	Contextes 3pl (ils/elles)	Occurrences marqués	Pourcentage marquage du pluriel	Écart type
Stade A	80	70	87,5	36
Stade B	199	193	97	5
Stade C	340	335	98,5	3
Stade D	456	443	97	5
Ctrl.	349	313	90	12

Déjà les apprenants au stade A marquent le pronom dans un contexte au pluriel à un niveau de 87,5 %. Le niveau de marquage dans des contextes obligatoires est même plus élevé que dans le domaine nominal. Les textes des apprenants témoignent souvent d'un emploi plutôt figé de ces pronoms, ce qui est exemplifié à l'aide de l'extrait 8-5 d'Alfred.

(8-5) Alfred *Elles un voyage en Italie. Elles ont hyper excitée!*
Elles ont ne grande pas voiture. C'est grande bagage.
Elles arrivée au Italie. Elles besoin un hotel...

Au stade B, les apprenants atteignent un niveau quasi correct de l'emploi des pronoms sujets à la 3pl dans un contexte au pluriel et ce niveau est ensuite maintenu aux stades C et D. Selon l'analyse statistique, qui annonce un effet principal significatif entre les stades ($F(4,123) = 5,273$ ($p < .05$)), il y a une différence entre le stade A, d'un côté, et les stades B, C et D, de l'autre côté. Or, le résultat le plus intéressant dans ce domaine est le fait que l'emploi des pronoms personnels dans un contexte de la 3pl ne diffère pas significativement entre le stade A et le groupe contrôle des scripteurs francophones. La ressemblance étonnante entre ces deux groupes de scripteurs, qui n'ont rien en commun lorsqu'il s'agit du français, ne se retrouve dans aucun autre domaine de cette étude.

Deux commentaires s'imposent à propos du très haut niveau de marquage correct des pronoms sujets au pluriel en français L2 écrit. D'abord, il est intéressant de comparer le très haut niveau de marquage de ces pronoms en L2 avec la production des scripteurs francophones. Il semble que les francophones ont

un problème particulier dans ce domaine qui pourrait être dû au côté inaudible du marquage du pluriel pronominal: plus de la moitié des scripteurs francophones omettent le pluriel du pronom sujet au moins une fois et un seul individu est responsable d'un tiers des omissions. L'écart type, plus élevé pour les scripteurs francophones que pour les apprenants aux stades B, C et D, met en évidence une variation relativement importante à l'intérieur du groupe contrôle.

En outre, il a été noté en français L2 à l'oral que le statut syntaxique des pronoms sujets n'est pas faible dans l'interlangue des apprenants, mais que ces pronoms sont employés à la place des pronoms forts ou alors avec le même statut que le SN sujet. Par exemple, le pronom sujet en français L2 peut être séparé du verbe par d'autres éléments et il est parfois employé de manière conjointe, ce qui n'est jamais le cas en français L1. Des exemples déviants de l'emploi des pronoms sujets de la 3pl se retrouvent aussi dans les données écrites et un certain nombre d'entre eux sont présentés en 8-6.

- (8-6) Beata *Ils, tous les quatre personnes, faire dancing...*
 Barbro *Elles et ils 'hör' [entendent] de music et danse...*
 Bernhard *...un Italien jouer le guitarre pour ils.*

Nous en tirons la conclusion que le statut syntaxique fort des pronoms sujets en français L2 semble valable également dans le domaine de l'écrit, en tout cas en début d'acquisition.

8.1.5 Conclusion et discussion : le nombre nominal et pronominal

L'analyse du pluriel nominal a mis l'accent sur deux groupes de noms spécifiques : ceux qui font un pluriel en *-s* et ceux qui le font en *-x*. Bien que les deux morphèmes soient présents dans la production écrite des apprenants pour marquer le pluriel, leur statut est très différent. L'analyse empirique a contribué à valider le statut privilégié du morphème *-s* dans le SN, notamment dans l'emploi des pronoms sujets. Les résultats de cette section se résument en cinq points principaux :

- Le morphème *-s* est produit très tôt, déjà au stade A, pour marquer le pluriel nominal. Le développement est peu prononcé entre les différents stades et les apprenants les plus avancés du corpus se retrouvent au même niveau que les scripteurs français du groupe contrôle (97 % de marquage).

Chapitre 8

- Même si le développement du marquage nominal est peu prononcé entre les stades A à D, il a été observé qu'il est linéaire. Une certaine variation individuelle est présente à l'intérieur de chaque stade, mais elle diminue aux stades intermédiaire et avancé.
- Dans le cas du pronom sujet à la 3pl, la production des apprenants en L2 est correcte dès le stade initial. Le pourcentage de réussite est même plus élevé que pour le marquage nominal du pluriel. Un effet plafond est observé déjà au stade B et il a été noté que l'emploi des formes au pluriel du pronom sujet à l'écrit est significativement meilleur chez les apprenants des stades B, C et D que chez les scripteurs du groupe contrôle et les apprenants au stade A. Aux stades les moins avancés, l'emploi des pronoms sujets prend souvent des formes figées et répétitives.
- La grande fiabilité du morphème *-s*, c'est-à-dire sa haute régularité morphologique à l'écrit, se manifeste par son suremploi pour des noms irréguliers (*des *bateaus*) par une partie des apprenants aux stades intermédiaires. L'étude des noms en *-x* a montré que le morphème *-s* est suremployé pour des noms irréguliers peu fréquents dans leur forme au pluriel qui sont produits de façon beaucoup moins correcte que les autres noms.
- Malgré un nombre limité d'occurrences aux stades initiaux, le développement dans le domaine nominal irrégulier semble moins linéaire que celui du domaine régulier. Il ressemble plutôt à une courbe en U, ce qui correspondrait à un effet de simplification de la relation forme-fonction aux stades intermédiaires. Que leur pluriel soit audible ou non, les noms en *-x* qui ont une haute fréquence d'occurrence au pluriel (*cheveux, yeux, animaux*) semblent profiter d'un statut privilégié. Il est probable que leur haute fréquence les protège d'une régularisation sur le modèle des noms réguliers.

Après avoir résumé les observations les plus importantes dans le domaine du marquage nominal et pronominal du pluriel, nous constatons qu'il est difficile d'établir un parallèle entre nos résultats et ceux des études portant sur le développement morphologique en français L2 oral. Ce fait s'explique, bien sûr, par le fait que les études antérieures en français L2 traitent essentiellement de la production orale en français, où ce marquage reste presque exclusivement

silencieux (Bartning et Schlyter, 2004). Granfeldt (2003: 203), qui a étudié le développement du syntagme nominal en français L2, ne met cependant pas en doute une présence initiale du trait du nombre à l'oral. Les apprenants adultes de son étude emploient par exemple des articles, des quantifieurs et des pronoms avec un pluriel audible dans des contextes au pluriel (voir la section 4.5.1). Les résultats de notre analyse du pluriel nominal et pronominal régulier en *-s* à l'écrit confirment donc la présence initiale du trait du nombre en français L2. Notre étude souligne que les apprenants marquent le pluriel nominal et pronominal en *-s* de manière stable déjà au stade initial.

Le résultat que nous venons d'observer dans l'étude transversale nous fournit certaines indications quant aux facteurs en jeu dans le processus d'acquisition de ce trait morphologique. Il semble que l'influence de plusieurs facteurs travaille en tandem pour faciliter le marquage du pluriel (pro)nominal. Le caractère sémantiquement motivé de ce marquage, à savoir l'importance du morphème *-s* pour la compréhension et pour transmission du message, favorise un marquage morphologique précoce. À l'opposé du *-s* adjectival ou du *-nt* verbal, le *-s* nominal n'est pas redondant mais, au contraire, essentiel pour la compréhension de la phrase entière. Ce fait joue bien sûr un rôle important pour les apprenants du français L2 qui essaient de transmettre un message à l'écrit. En outre, le caractère morphologiquement très régulier du *-s*, basé sur la relation biunivoque entre le *-s* et le pluriel, contribue également à faciliter cette acquisition. Il ne faut pas non plus négliger l'influence probable de la haute fréquence type du morphème *-s* dans la sphère nominale ainsi que l'influence éventuelle d'un transfert de la L1 ou de la L2, l'anglais, où le même morphème *-s* est utilisé pour marquer le pluriel nominal. Le transfert pourrait influencer de manière positive le marquage nominal en français L2, ce qui n'est pas le cas pour l'accord verbal par exemple (voir la section 8.4).

Nous concluons donc que le morphème *-s* du pluriel (pro)nominal profite d'un statut très fort dans l'interlangue des apprenants suédois. La catégorie syntaxique du *-s* nominal, à savoir son caractère flexionnel et conjoint, ne semble pas influencer la production de ce morphème de manière négative. Qui plus est, le manque de saillance perceptuelle à l'oral, ce que nous avons appelé « une clé orale », ne gêne pas ce marquage du pluriel en français L2 à l'écrit. Bien que plusieurs études aient mis en évidence l'influence négative du pattern régulier du *manque de marquage* du pluriel nominal à l'oral sur la production écrite des jeunes enfants francophones, ce pattern ne semble pas causer problème aux apprenants suédois du français L2. Cette observation s'explique certainement par le fait que les apprenants du français, ayant suivi une formation scolaire en Suède, sont très

influencés par l'input écrit. On pourrait probablement imaginer un problème qui se posent de manière opposée dans les deux contextes d'acquisition de la L1 et de la L2: tandis que les enfants francophones se battent pour maîtriser la production écrite des morphèmes silencieux, les apprenants en français L2 doivent apprendre à ne pas prononcer à l'oral les morphèmes qu'ils ont l'habitude de lire et d'écrire en français.

8.2 Le déterminant et le nombre

Dans cette section, qui sera consacrée à l'analyse de l'accord en nombre entre le nom et le déterminant, nous essayerons de cerner le rôle du déterminant pour l'accord en nombre en français L2 écrit. Lorsqu'ils réalisent un accord, les scripteurs disposent d'informations à la fois lexicales et syntaxiques. Fayol (2003b) pose la question de savoir comment ces informations influencent la gestion de l'accord. Deux éléments sont à considérer en ce qui concerne le nombre: l'appartenance des items lexicaux à des catégories différentes (les noms, les verbes...) et l'ordre interne et l'interrelation de ces éléments dans la phrase (le premier élément relève du lexique alors que le second relève de la syntaxe). Pour nous, le déterminant est particulièrement intéressant à l'écrit, étant donné son placement au début du SN et étant donné son expression audible au pluriel.

L'idée telle qu'elle est présentée dans Fayol (2003b, voir aussi Pacton, 2003) est que l'item qui suit le déterminant est plus fréquemment accordé. Le rôle principal du déterminant pour l'accord serait dû au fait qu'il est le seul élément qui présente, à l'oral, une opposition systématique entre le singulier et le pluriel. Ainsi, l'accord en nombre serait sensible à un effet de distance par rapport au déterminant qui, selon ce point de vue, régit l'accord en nombre de la phrase en entier. Deux constatations ressortent de ce raisonnement linéaire. D'abord, la notion du nombre à l'écrit dépendrait en partie de ce qui est audible à l'oral. Ensuite, une telle constatation repose sur le fait qu'il n'existe pas de problèmes en ce qui concerne le nombre et le déterminant. Ce point de vue semble convainquant en ce qui concerne les apprenants du français L1 dont la langue écrite en début d'acquisition est influencée par la langue orale. Cependant, il semble que la notion du déterminant comme régisseur de l'accord en nombre soit plus problématique quant à l'acquisition du français L2 écrit. D'abord, comme il a été observé dans la section précédente, cette acquisition paraît plus indépendante de l'oral que celle en L1. Ensuite, les apprenants à des stades peu avancés ne produisent pas toujours, comme le montrera l'analyse de cette section, un déterminant correct et même dans

certains cas pas de déterminant du tout. Ce fait n'empêche pas pour autant le nom d'être marqué au pluriel. Pour pouvoir discuter du statut du déterminant en français L2 écrit et de son rôle pour l'accord en nombre des divers éléments de la phrase, nous présenterons maintenant l'analyse du déterminant dans les contextes du pluriel dans la production des apprenants suédois.

8.2.1 Le déterminant au pluriel : vue d'ensemble

Afin de donner une vue d'ensemble de la production des déterminants dans un contexte au pluriel, nous présentons le tableau 8-7 qui montre la répartition entre les différentes catégories de déterminants pour chacun des stades. À partir de ce tableau, on peut observer que le *-s* du nombre commence à s'imposer dans le domaine des déterminants surtout à partir du stade B, où les articles défini, indéfini et possessif deviennent de plus en plus nombreux. Tout au début de l'acquisition, l'emploi des articles dans un contexte au pluriel n'est pas encore stable et ce sont surtout les quantifieurs numéraux qui dominent.

Tableau 8-7 : Répartitions des déterminants dans le SN au pluriel : pourcentage compté sur la totalité des déterminants par stade

	<i>Quant. lex.</i>	<i>Quant num.</i>	<i>Dét. déf.</i>	<i>Dét. indéf.</i>	<i>Dét. poss.</i>	<i>NSD pl.</i>
<i>Stade A</i>	3	51	26	4	-	15
<i>Stade B</i>	4	29	40	15	6	6
<i>Stade C</i>	6	23	41	22	7	2
<i>Stade D</i>	7	15	46	20	11	1
<i>Ctrl</i>	12	17	41	13	16	2

Légende : *Quant. lex.* : quantifieur lexical qui exprime le pluriel *beaucoup de, trop de, plusieurs...* ; *Quant. num.* : quantifieur numéral suivi d'un nom au pluriel : *deux couples, cent francs* ; *Dét. déf.* : déterminant défini (*les, aux*) ; *Dét. indéf.* : déterminant indéfini (*des*) ; *Dét. poss.* : déterminant possessif (*mes, ses, leurs...*) ; *NSD pl.* : nom au pluriel sans déterminant dans un contexte obligatoire.

À partir de ce tableau, nous constatons que les scripteurs du groupe contrôle utilisent davantage de quantifieurs lexicaux et de déterminants possessifs que les apprenants du stade D. Cependant, les déterminants les plus utilisés sont les déterminants défini et indéfini. Quant à la proportion de quantifieurs numéraux dans les textes, les apprenants les plus avancés du corpus ont atteint le même niveau que les scripteurs francophones. Ces premières observations concernant le développement de l'usage des déterminants en français L2 écrit seront détaillées dans les trois sections ci-dessous.

8.2.2 Les quantifieurs

Au stade A, plus de la moitié des noms sont déterminés, non par un article, mais par un quantifieur numéral (51%). Un des avantages des quantifieurs, du point de vue des apprenants débutants, est qu'ils ne se conjuguent pas et qu'ils introduisent le pluriel de manière lexicale. En les employant dans le SN, on évite plusieurs distinctions difficiles, telles que le genre (*le/la*) et le nombre (*le/les*) ainsi que la définitude (*les/des*). Dans l'exemple 8-7, l'apprenante Amie, par exemple, montre un emploi abondant de quantifieurs :

(8-7) Stade A, extrait d'Amie

Karin et Josefin aller de l'Italie. Trois voyages, un vert, deux rouge. Quatre fleurs. Quatre bagages, Six cle's. Karin et Josefine parler de l'homme, un chambre sil vous plait, - oui, combien? -deux. Karin et Josefine et la chambre, la plage et mer sa extraordinert. trois robes, un bleu, un vert et un lila. AHHH la plage, sa mer et l'hotel, trois fleurs de rouge...

Les débutants semblent donc avoir tendance à préférer les quantifieurs aux articles. Cette observation a notamment été soulevée par d'autres chercheurs (Granfeldt, 2003 ; Parodi, Schwartz et Clahsen, 1997).

Aux stades B et C, le nombre de quantifieurs baisse (29 % vs. 23 %) ainsi que le nombre de NSD⁶⁵. L'emploi des articles augmente largement et commence à se mettre en place. Cette tendance est renforcée au stade D où l'emploi des quantifieurs (15 %) ressemble à celui du groupe contrôle (17 %). À partir des résultats évoqués ci-dessus, il semble possible de parler d'une expression du nombre par voie lexicale au stade A. Ce résultat confirme le rôle des quantifieurs numériques pour exprimer le pluriel en début d'acquisition et il montre que le même phénomène est présent en français L2 à l'oral et à l'écrit.

8.2.3 Les articles défini, indéfini et possessif

En examinant l'emploi des articles défini, indéfini et possessif dans le tableau 8-8 ci-dessous, nous pouvons constater que le nombre sur les déterminants connaît un développement plutôt rapide dans l'acquisition du français L2 écrit. Malgré le nombre peu élevé d'articles dans un contexte du pluriel au stade A, on peut tout de même constater que l'emploi des articles pluriels définis et indéfinis semble instable pour certains apprenants à ce stade.

⁶⁵ NSD est une abréviation pour les *noms sans déterminant*.

Tableau 8-8 : La production des déterminants dans un contexte au pluriel

	Article possessif			Article défini				Article indéfini		
	PL	Omi PL	% acc.	les	les deux	Omi. PL	% acc.	les	Omi. PL	% acc.
Stade A	-	-	-	15	11	7	78	1	4	(25)
Stade B	9	6	60	73	8	18	82	37	0	100
Stade C	23	3	88	127	16	10	94	76	5	94
Stade D	68	2	97	252	42	3	99	129	1	99
Ctrl.	76	11	87	165	58	1	100	69	0	100

Légende : PL : déterminant au pluriel dans un contexte au pluriel ; Omi PL: emploi d'un déterminant au singulier dans un contexte au pluriel (*mon/son/leur/la/une valises) : % acc. : pourcentage de déterminants accordés au pluriel dans des contextes obligatoires.

Le texte d'Asta en (8-8) est un bon exemple de la tendance des apprenants du stade A de parfois produire un article au singulier dans un contexte au pluriel (*regarder *de la bateaux ; prendre *de la lunetts soleil*) ou d'omettre l'article (*cueillir Ø fleurs*):

(8-8) Stade A, extrait d'Asta,

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

Le stade A diffère significativement des autres stades quant au marquage du pluriel sur le déterminant défini et indéfini. Pour ces articles, il existe un effet principal significatif entre les stades : $F(4,117)=6,499$ ($p<.05$) versus $F(4,89)=41,829$ ($p<.05$). Dans les deux cas, le test montre un effet statistiquement significatif entre le stade A et tous les autres stades, y compris le groupe contrôle, qui ne diffèrent pas entre eux. Quant à l'article possessif, qui n'est jamais produit par les apprenants au stade A, la différence significative entre les stades se trouve par conséquent décalée d'un stade: $F(3,76)=6,212$ ($p<.05$). Dans ce domaine, il est question du stade B qui dévie des autres stades C et D et du groupe contrôle mis ensemble.

Une indication du manque de constance lors de l'emploi des articles pluriels pour l'ensemble du stade A est la présence de noms dépourvus de déterminant (NSD). Comme dans l'exemple 8-9 ci-dessous, dans pratiquement tous les cas, il est question d'un contexte pluriel indéfini où le suédois omet l'article (*cf. Granfeldt, 2003*).

Chapitre 8

- (8-9) Annette *Ils achètent \emptyset vêtements antique.* (Suédois : De köper kläder)
Asta *Ells aime de la mer, coye \emptyset flerus.* (Suédois : ...plockar blommor)

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

Au stade B, on remarque une augmentation quantitativement prononcée des noms et des déterminants. Le changement est aussi à noter au niveau qualitatif : l'article défini au pluriel est employé de façon plus correcte et l'article pluriel indéfini est employé sans erreur. Les NSD au pluriel se font plutôt rares et l'article possessif, qui commence à apparaître, est employé dans 60 % des contextes avec le pluriel marqué. On remarque que l'emploi des déterminants dans un contexte au pluriel devient de plus en plus répandu, et en même temps, de plus en plus correct. Cette tendance est renforcée aux niveaux suivants. Au stade C et surtout au stade D, il n'y a presque plus d'erreurs en ce qui concerne les déterminants dans un contexte pluriel. Chez le groupe contrôle français, l'emploi des déterminants pluriels définis et indéfinis est très correct. Concernant l'article possessif, les scripteurs francophones ont quelques problèmes avec la distinction du nombre (*leur/leurs*) : 87 % d'emploi correct. Pour ce groupe, il semble que le manque de clé orale rende le pluriel plus vulnérable et le -s a parfois tendance à disparaître pour l'article possessif de la 3pl (**leur têtes*). L'article possessif de la 3pl est moins souvent employé par les scripteurs suédois, ce qui pourrait expliquer leur taux de réussite extrêmement élevé. Il arrive, d'ailleurs, que les apprenants suédois se servent de la 3sg au lieu de la 3pl lorsqu'ils veulent exprimer un article possessif. Dans l'exemple 8-10 produit par Cecilia (stade C), nous trouvons un exemple de ce phénomène :

- (8-10) Cecilia *Quand elles va mettre ses valises dans la voiture.* (cf. leurs valises)

L'apprenante ne semble pas prendre en considération le sujet de la phrase et elle se concentre sur le contexte pluriel de l'objet. Cet usage erroné de l'article possessif, qui n'apparaît jamais dans le groupe contrôle, pourrait être le résultat d'une influence du suédois où la forme du déterminant possessif de la 3pl est *sina*.

8.2.4 Retour sur le rôle du déterminant pour le marquage en nombre

Il ressort de notre analyse que la production du déterminant dans un contexte au pluriel n'est pas un phénomène qui est immédiatement maîtrisé par les apprenants du français écrit L2. Le tableau 8-8 de la section précédente a montré l'emploi de *le/la* et de *un/une* dans un contexte au pluriel, de même que de certains noms dépourvus de déterminants (NSD). Il est pourtant intéressant d'observer que le manque éventuel d'accord en nombre sur le déterminant, ou même l'absence totale de déterminant, n'a pas de conséquences dramatiques pour le marquage du pluriel sur le nom. Les exemples tirés des stades A et B en (8-11) illustrent ce point:

- (8-11) Asta *D'abord elles regarde de *la bateaux.*
 Boel **Notre amies Per et Inga habitent en Italie.*
 Bodil *...elles peuvent voir *le bateaus a la mer.*
 Birgit *Nous trouvons *notre *petit amies en Italie!!*
 Bror *Sofie parle avec *l'italienne garçons.*

D'après les données du corpus, il semble que le rôle du déterminant à l'écrit soit différent en français L2 de celui en français L1. Le marquage du pluriel nominal n'est pas étroitement lié à la forme du déterminant ou même à la présence d'un déterminant au pluriel. Le raisonnement de Granfeldt (2003) sur le statut différent, plutôt lexical, du déterminant en début d'acquisition du français L2 oral pourrait en effet rendre compte de la différence observée dans l'emploi des articles en L1 et en L2, notamment à l'écrit. Le nom semble être l'élément central pour le nombre du SN dans les stades initiaux de l'acquisition, les articles n'étant grammaticalisés qu'aux stades plus avancés.

8.2.5 Conclusion et discussion : le déterminant et le nombre

De manière générale, il s'avère que les apprenants produisent relativement tôt des déterminants sous une forme correcte dans un contexte au pluriel. Les points suivants résument les résultats empiriques de cette section :

- Les apprenants du stade A montrent un emploi des déterminants au pluriel qui n'est pas stable. En effet, ce stade initial dévie significativement des autres groupes quant au niveau de marquage correct du pluriel sur le déterminant. Or, les formes au pluriel dans ce contexte apparaissent

relativement tôt et il y a peu (ou pas) de différences entre les autres groupes d'apprenants et le groupe contrôle.

- Il s'avère que, dans un contexte au pluriel, les apprenants peu avancés ont tendance à préférer les quantifieurs aux déterminants. Ce fait correspond à une manière lexicale de marquer le pluriel. Au fur et à mesure que l'acquisition de la L2 progresse, la proportion de quantifieurs et de NSD baisse en faveur d'une croissance de l'article défini, indéfini et, en dernier lieu, du possessif (bien que ce dernier soit parfois produit d'une autre manière que le ferait un locuteur de la L1 : **ses valises* au lieu de *leurs valises*).
- Il a été observé que le marquage du nombre nominal ne semble pas dépendre de la présence obligatoire d'un déterminant avec le pluriel audible. Cette observation nous pousse à constater qu'en français L2 écrit, l'accord en nombre semble lié plutôt au nom et à la représentation sémantique du pluriel qu'au déterminant et à son caractère audible.

Après avoir résumé les résultats dans le domaine du déterminant dans un contexte au pluriel, il convient de faire le lien avec les études antérieures sur le développement morphosyntaxique en français L2. En effet, on peut voir à partir des données des ressemblances majeures entre la production écrite et orale des apprenants pour les déterminants du pluriel. Nous renvoyons à Granfeldt (2003) puisque ces travaux constituent la référence la plus riche en ce qui concerne l'acquisition et le développement du SN en français L2 oral dans le contexte suédois. Granfeldt observe qu'en français L2 parlé « même les apprenants les moins avancés produisent tout type de déterminant au pluriel, à l'exception du possessif... » (2003 : 203). Or, l'emploi des articles pluriels en début d'acquisition du français parlé ne semble pas tout à fait stable et les occurrences sont relativement peu nombreuses. Le recourt à des quantifieurs numériques en début d'acquisition a été observé aussi en français L2 à l'oral.

Pour revenir aux facteurs pris en compte dans l'approche de Goldschneider et DeKeyser (2001), nous avons pu constater, dans la section 6.5, que de nombreux facteurs parlent en faveur d'une production précoce des déterminants et des quantifieurs au pluriel en français L2 écrit. Si on tient compte de la somme de ces facteurs (voir le tableau 6-10), les prédictions pour la production en français L2 écrit ont placé ces éléments au tout début de l'acquisition. Il est pourtant à souligner que plusieurs facteurs qui ont généré un (+) pour le déterminant sont liés

à leur caractère audible. Or, la section précédente a mis en doute l'importance de ce facteur pour le français L2 écrit. Dans cette section, le résultat déviant de la production de quantifieurs et d'articles dans un contexte au pluriel nous renseigne sur l'influence de deux facteurs au début de l'acquisition. D'abord, le quantifieur numéral a un contenu sémantique clair et net (comme le nom), ce qui n'est pas le cas pour l'article. La production de plusieurs apprenants au stade initial a montré qu'il est tout à fait possible d'exprimer le nom sous sa forme au pluriel sans que le déterminant exprime le pluriel, et parfois même en excluant l'article de la phrase. Il nous semble que ces données illustrent l'importance du facteur sémantique dans la production de la morphologie du nombre en français écrit. Ce facteur retarde l'emploi des articles par rapport à l'emploi des quantifieurs et au marquage nominal. Qui plus est, l'influence éventuelle d'un transfert des connaissances linguistiques préalables est moins évidente dans le cas de l'article (que dans le cas du nom et du quantifieur). En ce qui concerne l'influence possible de la haute fréquence d'occurrence des déterminants dans l'input français, il est moins sûr que ce facteur a une influence en début d'acquisition. Il a été observé par Rast et Dommergues (2003) que l'effet de la fréquence dans l'input sur la production en L2 met souvent un peu de temps pour se mettre en place.

8.3 Le nombre adjectival

Cette section présente la production de l'accord en nombre des adjectifs dans un contexte au pluriel. Une observation importante dans ce domaine est que plusieurs apprenants aux stades initiaux écrivent leurs textes sans employer d'adjectifs, un phénomène qui a également été observé par Gayraud (2000 : 325-6) dans des textes écrits par des enfants francophones. En ce qui concerne notre domaine de recherche, les adjectifs sont encore plus rares dans un contexte au pluriel. Néanmoins, on peut constater un certain développement dans ce domaine qui est lié à une croissance du nombre d'adjectifs employés ainsi qu'à la capacité des apprenants d'accorder ces adjectifs en nombre. Les adjectifs seront analysés en trois catégories différentes selon leur placement par rapport au nom : en antéposition, en postposition et en position attributive⁶⁶.

⁶⁶ Les adjectifs *marron* et *orange* ont une origine différente des autres adjectifs et ils ne s'accordent pas en nombre avec le nom. Pour cette raison, ils ont été exclus de l'analyse. Les adjectifs irréguliers qui s'accordent en nombre avec *-x* (*beaux, nouveaux, principaux...*) sont trop peu nombreux dans ce corpus pour être analysés dans leur ensemble. Pour cette raison, ils ont également été exclus des calculs.

8.3.1 L'accord en nombre de l'adjectif : vue d'ensemble

L'accord en nombre de l'adjectif semble connaître un vaste développement en acquisition du français L2 écrit. Par rapport aux noms et aux déterminants, l'évolution est beaucoup plus prononcée puisque les apprenants commencent plus ou moins à zéro. En consultant le tableau 8-9, nous observons que, de façon générale, l'accord adjectival en nombre correspond à un phénomène tardif pour les apprenants suédois : il est très rare que les apprenants en début d'acquisition fassent l'accord entre le nom et l'adjectif. Au stade D, par contre, cet accord en nombre est relativement bien maîtrisé quoiqu'il reste un certain écart au niveau des scripteurs du groupe contrôle. Bien que le morphème du pluriel reste le même que pour le nom/déterminant (le *-s*), la différence entre les éléments du SN est très nette en ce qui concerne l'accord en nombre. Aux stades A et B, il n'y a qu'environ 20 pour cent des adjectifs qui sont accordés au pluriel. Il faut que les apprenants aient atteint le stade C avant d'arriver à accorder près de 50 pour cent des contextes au pluriel. Même au stade D, la différence est relativement grande entre les apprenants (81 %) et le groupe contrôle (92 %).

Tableau 8-9 : L'accord en nombre de l'adjectif : les contextes au pluriel, les formes correctement accordées et le pourcentage d'adjectifs accordés en nombre

	<i>Antéposition</i>	<i>Postposition</i>	<i>Attributive</i>	<i>Total</i>
<i>Stade A</i>	3/12 25 %	1/7 14 %	0/2 0 %	4/21 19 %
<i>Stade B</i>	5/17 29 %	6/28 21 %	6/28 21 %	17/74 23 %
<i>Stade C</i>	5/12 42 %	33/65 51 %	20/41 49 %	58/118 49 %
<i>Stade D</i>	29/35 83 %	85/106 80 %	66/83 80 %	180/224 81 %
<i>Ctrl.</i>	63/63 100 %	49/54 91 %	21/28 75 %	133/145 92 %

Légende : accord correct / nombre de contextes par stade : 3/12 = 3 adjectifs accordés au pluriel sur 12 contextes obligatoires (25% d'accord correct) ; *Antépos* : adjectif antéposé au nom auquel il s'accorde (*les grandes filles*) ; *Postpos* : adjectif postposé au nom auquel il s'accorde (*les filles sympatiques*) ; *Attributive* : adjectif attributif (*les filles sont grandes*).

Selon l'analyse statistique, le matériel se divise en trois où les deux premiers stades A et B ne diffèrent pas entre eux alors que le stade C diffère de ces deux stades, d'une part, et du stade D et du groupe contrôle, d'autre part. Ces derniers

ne diffèrent pas entre eux, mais ils ont un accord en nombre significativement plus correct que les trois autres stades : $F(4,119)=24,668$ ($p<.05$). À partir du tableau 8-9, il est également possible d'observer une préférence nette chez les apprenants suédois quant à l'emploi des adjectifs postposés et attributifs alors que les scripteurs du groupe contrôle utilisent plutôt les adjectifs en antéposition. Cette différence sera discutée plus en détail dans la section suivante.

8.3.2 Évolution de l'accord adjectival selon le placement de l'adjectif

Dans ce qui suit, nous proposons une analyse plus détaillée de l'accord en nombre des adjectifs en procédant stade par stade et en prenant en considération les divers placements de l'adjectif par rapport au nom. La figure 8A résume les résultats dans le domaine de l'accord en nombre de l'adjectif selon sa position par rapport au nom.

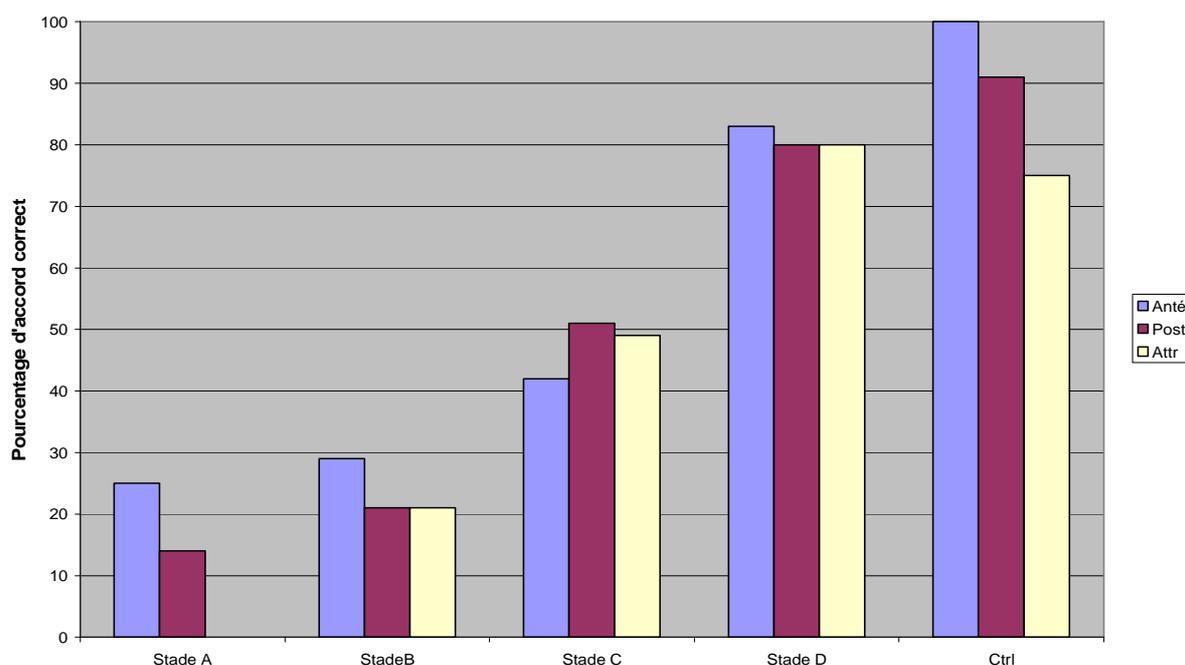


Figure 8A: *L'accord adjectival en nombre selon la position de l'adjectif*

Bien que les stades A et B soient surtout caractérisés par le manque d'accord, ce qui est illustré dans l'exemple 8-12, l'antéposition de l'adjectif favorise plus l'accord en nombre que la postposition. Le petit nombre d'adjectifs qu'on retrouve à ces deux stades ne permet pas une analyse plus approfondie⁶⁷. Comme illustrée

⁶⁷ Le petit nombre d'adjectifs au niveau individuel et plus précisément le manque d'adjectifs dans les trois positions pour chaque individu rend l'analyse statistique risquée. Pour cette

Chapitre 8

par l'exemple 8-12, la présence du quantifieur et de la marque du pluriel sur le nom s'opposent à l'absence du même morphème sur l'adjectif.

- (8-12) Annette *Deux filles *imaginaire.*
Andy *Elles danser e chante avec deux *belle garçons.*

Un accord légèrement plus correct en antéposition qu'en postposition se retrouve également au stade D et dans le groupe contrôle alors que le stade C, intermédiaire, dévie de ce schéma en produisant un accord plus correct en postposition. De façon générale, les apprenants aux stades C et D montrent un emploi abondant d'adjectifs en postposition, ce qui correspond au placement le plus fréquent en français (Riegel *et al.*, 1994). Notons qu'au stade D, pour lequel les apprenants sont proches du groupe contrôle quant au marquage nominal et à l'accord verbal (voir 8.4), il reste un certain décalage entre les deux groupes quant au pourcentage d'accord correct de l'adjectif. Dans l'ensemble, cette différence n'est pourtant pas statistiquement significative (voir ci-dessus). Malgré un manque d'accord dans certains contextes au pluriel, il est à noter que les apprenants au stade D font preuve d'un emploi de structures complexes avec de nombreux adjectifs, comme le montre l'exemple 8-13 ci-dessous :

- (8-13) Denise *...Caroline pensait de tous les bels hommes italiens.*
... Ils ont regardé tous les batements anciens et connus.

On remarque que, pour tous les groupes d'apprenants, le taux d'accord correct ne diffère pas entre la postposition et la position attributive. En ce qui concerne le groupe contrôle, au contraire, l'adjectif en position attributive correspond à l'adjectif le moins souvent employé et il est celui qui est de loin le moins bien accordé (75 %). Conformément aux discussions qu'on retrouve dans la littérature sur les enfants francophones apprenant à écrire en français, le résultat du groupe contrôle, illustré à la figure 8A, correspond très bien à un effet de distance de l'adjectif par rapport au déterminant. Il est intéressant d'observer que cet effet demeure présent dans les textes des scripteurs francophones même à l'âge de 15 à 19 ans. Ce fait rappelle aussi la discussion de Hinkel (2001) où elle indique, que de façon générale, l'adjectif attribut est une structure favorisée par les apprenants en L2 par rapport aux scripteurs en L1. Or, bien que les scripteurs en L1 expriment la morphologie du nombre sur la majorité des éléments du SN, on remarque effectivement une certaine vulnérabilité de l'accord de l'adjectif dans la production

raison, nous nous contentons dans cette section de commenter les pourcentages d'accord correct au niveau du groupe.

des scripteurs francophones lorsque les phrases deviennent plus longues et plus complexes, comme en témoigne l'exemple 8-14:

(8-14) Émilie *Elles n'ont emporté que des vêtements légers et surtout pas *chaud ...*

Éric *C'est seulement après une nuit de folie où ils furent des trucs vraiment pas *catholique que Ricardo et Tony se décidèrent à repartir...*

Il semble que la distance syntaxique entre le déterminant (ou le nom) et l'adjectif en question y soit pour quelque chose (Fayol, 2003b). Il faut mentionner aussi que le résultat du groupe contrôle correspond très bien aux hypothèses de la théorie de la processabilité (Pienemann, 1998). Cette théorie prédit que l'accord de l'adjectif attribut, qui se fait entre le SN et le SV, sera plus difficile à produire et à automatiser que l'accord à l'intérieur du SN (anté- et postposition). Pourtant, cette théorie ne se prononce pas sur des différences éventuelles entre antéposition et postposition puisqu'elles font appel aux mêmes processus (syntagmatiques) de traitement. Le résultat des apprenants en L2, avec un accord aussi correct en postposition qu'en position attributive, ne confirme pourtant pas la hiérarchie proposée par la TP. Cette observation sera discutée de manière approfondie dans l'analyse longitudinale du chapitre 11.

En dernier lieu, nous observons une différence nette quant au type d'adjectif employé par les scripteurs francophones par rapport aux apprenants suédois. Les adjectifs de forme et de taille antéposés, comme *jeunes, beaux/belles, petit(e)s, grand(e)s, joli(e)s, bon(ne)s, etc.*, dominant pour le groupe contrôle alors que les adjectifs postposés sont moins fréquents et beaucoup plus diversifiés que pour les apprenants du français chez qui les adjectifs de couleur et de nationalité dominant. Les adjectifs suivants ne trouvent par exemple pas d'équivalents dans les textes des apprenants : *accrochées, anémiques, catholiques, colorées, costauds, fainéants, interloquées, inutiles, légers, superflus, tétraplégiques, etc.* Le fait que les adjectifs antéposés très fréquents dominant les textes des scripteurs francophones par rapport aux adjectifs postposés plus rares pourrait effectivement contribuer à expliquer le taux de réussite plus élevé de l'accord en antéposition pour ce groupe d'adjectifs.

8.3.3 Conclusion et discussion : le nombre adjectival

Les résultats de l'analyse empirique de l'accord adjectival en nombre montrent que les apprenants en français L2 ne produisent que tardivement cet accord dans un

Chapitre 8

contexte au pluriel. Les points suivants résument les résultats principaux de cette section :

- Les adjectifs sont très rares dans la production écrite des apprenants aux stades A et B, même dans une tâche qui tente de stimuler leur production. Plusieurs apprenants n'emploient pas un seul adjectif dans un contexte au pluriel.
- Par rapport au marquage nominal, on retrouve l'accord adjectival au pluriel dans la production écrite des apprenants beaucoup plus tardivement. Il est très rare que les apprenants aux stades A et B accordent les adjectifs au pluriel (20 %), et au stade C, les apprenants n'atteignent même pas les 50 % d'accord correct. L'analyse statistique montre que le stade D (81 %) et le groupe contrôle (92 %) diffère significativement des trois autres stades.
- Les résultats des apprenants de français L2 dans le domaine de l'adjectif ne sont pas conformes à ceux présentés par Totereau (1998) sur l'acquisition de l'accord adjectival en français L1 écrit. Dans ce contexte, l'accord adjectival se fait plus tôt que l'accord verbal, ce qui a été expliqué comme un effet de la haute fréquence du morphème *-s* et de son statut iconique pour marquer le pluriel dans le SN. En L2, au contraire, l'accord en nombre se fait plus tardivement sur l'adjectif que sur le verbe (voir la section suivante).
- Nos résultats dans le domaine du placement de l'adjectif montrent qu'aux stades A, B et D, l'accord est plus correct en antéposition qu'en postposition et en position attributive alors que le résultat opposé est observé au stade C. L'accord adjectival du groupe contrôle est pourtant plus facile à interpréter puisqu'il correspond aux résultats obtenus précédemment dans ce domaine. Pour ce groupe de scripteurs, l'accord est mieux réussi en antéposition (la plus proche du déterminant) et moins bien réussi en position attributive.

Il est difficile de comparer nos résultats à ceux présentés dans Bartning et Schlyter (2004) sur le développement morphosyntaxique en français L2 oral puisque l'accord adjectival en nombre a un caractère complètement silencieux à l'oral. La seule comparaison possible est celle avec l'accord en genre audible dont rendent compte les études sur l'interlangue orale. Selon Bartning et Schlyter (2004 : 291), les résultats dans ce domaine sont difficilement interprétables et « l'une des raisons en est la basse fréquence des adjectifs en langue parlée et surtout en interlangue

parlée ». Nous avons également constaté que les adjectifs sont rares aussi en français L2 à l'écrit, et ce malgré le design de la tâche *Le voyage en Italie*, qui a été construite en vue de stimuler la production de SN complexes. L'ensemble des données présentées dans cette section a cependant mis en évidence le fait que, tout comme pour le genre adjectival à l'oral, la production de l'accord adjectival en nombre à l'écrit est un phénomène tardif en français L2 (cf. Bartning, 2000 ; Dewaele et Véronique, 2001).

Nous allons maintenant revenir sur certains facteurs qui pourraient être décisifs pour l'accord adjectival, qui se fait tardivement en français L2 écrit. Le chapitre 6 a mis en évidence le fait que de nombreux facteurs morphologiques vont à l'encontre de l'accord adjectival. En premier lieu, le caractère formel et redondant de cet accord ne favorise pas une acquisition précoce. La littérature dans ce domaine montre que les morphèmes redondants, qui sont sans fondement sémantique et qui n'ont pas d'importance pour la transmission du message, ont tendance à disparaître en début d'acquisition (cf. Klein et Perdue, 1997). Il a également été constaté que les adjectifs sont rares dans l'input et dans l'output en L2 (Cornaire et Raymond, 1999 ; Bartning et Schlyter, 2004) et la relative rareté des adjectifs ne favorise pas non plus la production de cet accord au stade initial. Il faut également mentionner le fait que le caractère flexionnel et conjoint du morphème *-s* adjectival et le transfert éventuel du manque d'accord adjectival en anglais travaillent en tandem avec d'autres facteurs qui pourraient influencer la production de l'accord adjectival en français L2 dans une direction négative. Il est intéressant de constater que le caractère morphologique très régulier de l'accord adjectival en nombre ainsi que la haute fréquence type du morphème *-s* dans ce domaine d'accord, n'arrivent pas à surmonter l'effet des facteurs mentionnés ci-dessus.

Un domaine auquel nous avons attaché un certain intérêt est celui du rôle du placement de l'adjectif pour son accord en nombre. Selon plusieurs études dans le domaine du français L1, on a pu constater que le placement de l'adjectif juste après le déterminant, c'est-à-dire en antéposition, favorise l'accord en nombre à l'écrit. Selon Fayol (2003b), on peut expliquer ce résultat par le fait que le placement de l'adjectif juste après le déterminant profite de l'audibilité du nombre sur cet élément, ce qui correspondrait à une interprétation linéaire (gauche-droite) de l'accord. Le résultat des scripteurs francophones de notre groupe contrôle démontre un effet de proximité du déterminant. Il a aussi été mentionné que le résultat en L1 est conforme aux prédictions de la théorie de la processabilité (la TP) (Pienemann, 1998), qui prédit une production plus ardue de l'accord de l'adjectif attribut parce qu'elle fait appel aux processus de traitement

intersyntagmatiques. Or, comme il a déjà été discuté, l'influence éventuelle du déterminant (avec un pluriel audible) sur les autres éléments de la phrase semble différente pour des apprenants en L2. Dans l'ensemble, les résultats de l'accord adjectival en nombre en L2 sont plus difficiles à interpréter puisque la tendance n'est pas la même pour tous les stades. L'accord en nombre est plus correct en antéposition aux stades A et B. En effet, il est possible que les adjectifs les plus fréquents, qui se trouvent en antéposition (*jeune, beau/belle, petit(e), bon/bonne, grand(e), joli(e)* et *autre*) bénéficient parfois d'un caractère presque figé, ce qui pourrait être le cas en début d'acquisition. Il a été constaté que les adjectifs plus diversifiés (indiquant la couleur, la forme, la nationalité, *etc.*) en postposition dominant aux stades C et D, où aucune (ou peu de) différence est observée entre les différentes positions de l'adjectif. D'ailleurs, les adjectifs attributs de notre corpus, dont le placement est encore plus éloigné du déterminant que les adjectifs en postposition, semblent s'accorder comme les adjectifs postposés. Ce résultat ne semble pas appuyer la hiérarchie de traitement de la TP, qui attribue une différence de traitement entre l'accord syntagmatique (adjectif en ante- et postposition) et celui intersyntagmatique (adjectif attribut). Pourtant, il faut se souvenir du fait que Pienemann (2005 : 62) ne veut pas se prononcer sur les différents niveaux d'exactitude (*cf. accuracy*). Selon cet auteur, les prédictions de la TP ne valent que pour l'émergence des processus de traitement qui gèrent ces deux types d'accord et non pas pour leur niveau d'exactitude respectif. Ce constat nous incite à revenir à cette discussion de manière plus exhaustive dans la partie longitudinale de cette étude (chapitre 11), qui analyse l'émergence de l'accord en nombre chez des apprenants individuels.

8.4 Le nombre verbal

L'étude de l'accord verbal de cette section ne rendra compte que de la 3^e personne du pluriel (voir la section 4.2.1.5). Tout comme le morphème *-s* dans le SN, le morphème *-nt* est le morphème par excellence du SV pour marquer le nombre de la 3pl. Il est caractérisé par une haute fréquence type et il marque le nombre des verbes réguliers en *-er* ainsi que d'une grande partie des verbes dits irréguliers - il est alors accompagné d'une alternance de base verbale. Les seuls verbes qui diffèrent en ce qui concerne la 3pl verbale à l'écrit sont *être, avoir, aller* et *faire* qui, quant à eux, profitent d'une forme supplétive à la 3pl. Cet état de faits nous incite à analyser l'accord verbal en nombre de trois catégories de verbes:

- 1) Les verbes dits réguliers (REG), avec une opposition singulier-pluriel qui n'est pas audible à l'oral, mais qui est indiqué à l'écrit par le morphème *-nt*.

Exemple : L'enfant joue au foot – les enfants jouent au foot.

- 2) Les verbes irréguliers (IRR) avec une forme supplétive à la 3pl : *sont, ont, vont* et *font*. Ces formes profitent d'une fréquence d'occurrence élevée et d'un pluriel audible. Bien que ces formes se terminent en *nt*, il importe de signaler qu'il est question d'unités figées (ce n'est pas le morphème *-nt* qui est ajouté de manière productive).

Exemples L'enfant est petit – les enfants sont petits.

L'enfant a un frère – les enfants ont deux frères.

L'enfant fait ses devoirs – les enfants font leurs devoirs.

L'enfant va à l'école – les enfants vont à l'école.

- 3) Les verbes caractérisés par une alternance de base verbale (radical) au pluriel (ALT), qui rend le pluriel audible et qui, à l'écrit, se trouve accompagné du morphème *-nt*.

Exemples L'enfant prend le bus - les enfants prennent le bus.

L'enfant sait courir – les enfants savent courir.

En analysant la production de l'accord verbal de ces trois groupes de verbes, nous proposons une analyse qui dépassera la plupart des études effectuées en acquisition du français écrit L1, qui ont mis l'accent principalement sur la morphologie régulière et silencieuse des verbes du premier groupe (*-er*). Il s'avère que les verbes ALT de notre étude se montreront particulièrement intéressants puisque les deux manières dont le nombre y est exprimé ne coïncident pas toujours en français L2 écrit. Dans le but de clarifier l'évolution de l'accord verbal chez les apprenants, il sera nécessaire de faire appel à deux notions spécifiques que nous étiquetons *accord morphologique* et *accord lexical*. Ces deux notions sont exemplifiées sous A et B à l'aide du verbe *prendre*:

A : *L'accord morphologique* correspond à l'ajout du morphème *-nt* à une base verbale quelconque (la 3ps, l'infinitif, le participe ou une autre forme). Aussi la forme correcte *prennent* contient un accord morphologique :

Chapitre 8

1. *Les garçons *prend-nt*
2. *Les garçons *prendre-nt*
3. *Les garçons *prise-nt*
4. *Les garçons *prite-nt*
5. *Les garçons prenne-nt*

Dans les calculs du taux d'accord verbal par stade, le groupe *ALTMorph* rendra compte de toutes les occurrences (non natives incluses) où figurent le morphème *-nt* pour marquer le nombre à l'écrit de ce groupe de verbes.

B. *L'accord lexical* correspond à l'alternance du radical à la 3pl. En employant la base correcte de la 3pl, l'apprenant montre qu'il a acquis la base lexicale de la 3pl. À l'oral, ce changement de radical rend audible le pluriel de ces verbes. Les deux exemples ci-dessous montrent que, en théorie, l'accord lexical pourrait se faire avec ou sans accord morphologique.

1. *Les garçons prennent*
2. *Les garçons prenne-*

Or, il s'avèrera dans notre analyse qu'un apprenant qui maîtrise l'accord lexical produit aussi sans exception l'accord morphologique. Dans les calculs du taux d'accord verbal par stade, le groupe *ALTlex* rendra compte de toutes les occurrences où figure la base lexicale correcte de la 3pl.

Avant d'entamer l'étude de l'accord verbal des trois groupes de verbes, nous présentons dans la section suivante une vue d'ensemble de l'emploi des verbes dans un contexte de la 3pl.

8.4.1 Le verbe dans un contexte au pluriel : vue d'ensemble

D'un point de vue général, le corpus CEFLE permet de constater que l'accord verbal en nombre de la 3pl est un phénomène qui est acquis et maîtrisé graduellement, ou en étapes, en acquisition du français L2. Le développement graduel de l'accord verbal est évident lorsqu'on calcul le taux d'accord correct de l'ensemble des verbes, où nous prenons en compte à la fois un accord selon les normes de la langue cible et un accord morphologique dit « non natif » (par exemple, *ils *preudent*). Comme illustré dans la figure 8B ci-dessous, au stade A, les verbes accordés en nombre sont relativement rares : 24 % des verbes

s'accordent avec un sujet à la 3pl. Au stade B, le pourcentage d'accord en nombre monte jusqu'à 61 %. Au stade C, il grimpe à 81 %. Au stade D, il est de 95 %. Le résultat des apprenants les plus avancés du corpus correspond à celui du groupe contrôle (94 %).

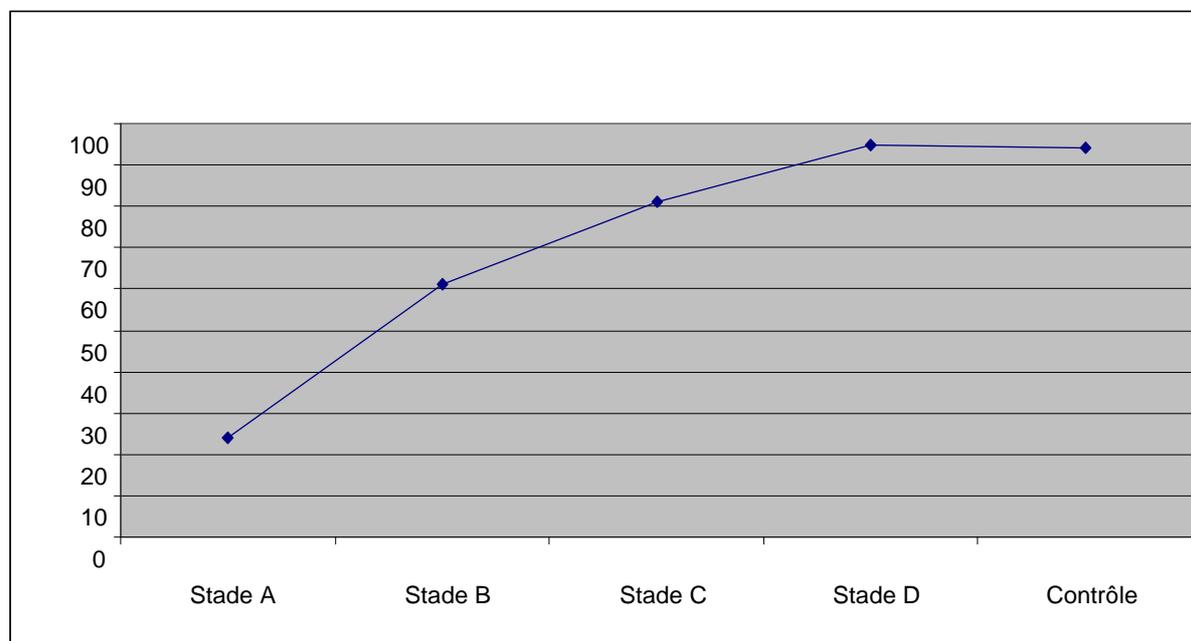


Figure 8B : L'accord verbal à la 3pl de la totalité des verbes par stade d'acquisition (pourcentage d'accord correct)

La figure 8B montre que l'accord verbal en nombre est produit de façon de plus en plus systématique au fur et à mesure que l'acquisition progresse. L'analyse statistique entre les stades met en évidence une différence significative entre tous les stades, sauf entre le stade D et le groupe contrôle, pour lesquels il n'y a pas de différence significative. L'évolution des trois groupes de verbes (REG, ALT et IRR) n'est cependant pas identique. L'analyse statistique des données verbales montre une interaction entre les groupes de verbes (REG, ALTmorph, ALTlex et IRR) et les stades de développement (A, B, C, D). Nous avons trouvé un effet principal significatif entre les groupes de verbes ($F(3, 240) = 24,863$ ($p < .05$)) et les stades de développement ($F(4, 80) = 46,358$ ($p < .05$)). En outre, l'interaction entre les groupes de verbes et les stades se montre significative ($F(12, 240) = 5,556$ ($p < .05$)). Hormis le développement général de l'accord verbal, la figure 8C ci-dessous met l'accent sur deux observations importantes : d'abord, les différences entre les groupes de verbes ne sont pas les mêmes pour chaque stade de développement. Ensuite, les différences entre les stades ne sont pas les mêmes pour chaque groupe de verbes.

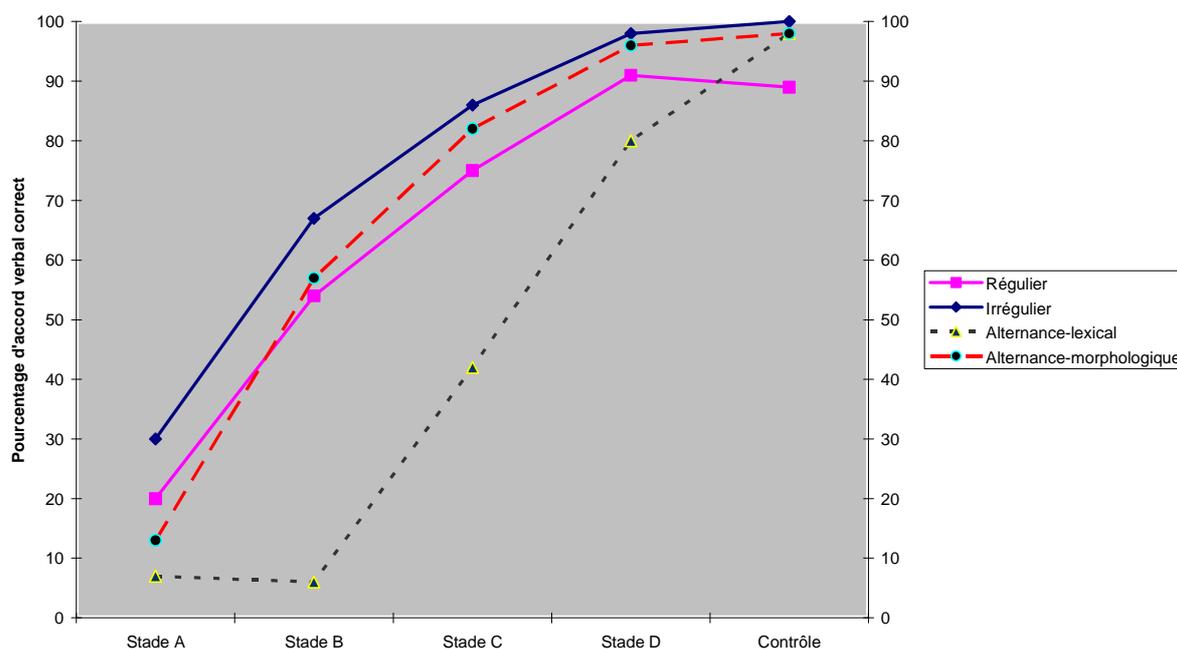


Figure 8C : Accord verbal en nombre de quatre groupes de verbes

Dans la section 8.4.2 ci-dessous, nous allons revenir sur chaque groupe de verbes pour regarder plus en détail le développement entre les stades.

8.4.2 L'accord en nombre des groupes de verbes différents

Une première observation à partir du tableau 8-10 ci-dessous concerne le nombre total de verbes employés dans les trois groupes de verbes. Les verbes REG sont les plus nombreux (746) alors que les verbes IRR atteignent un nombre d'occurrences légèrement inférieur (687)⁶⁸. Les verbes les moins souvent employés dans le corpus sont ceux du groupe ALT, caractérisés par une alternance de la base verbale à la 3pl (329). Dans l'ensemble, l'analyse empirique de la production de l'accord verbal au pluriel couvre en tout 1762 formes verbales.

⁶⁸ Notons que les verbes irréguliers dans leur fonction d'auxiliaire ne sont pas comptés ici. Ce fait explique notamment pourquoi les apprenants du stade 4 produisent si peu d'occurrences verbales dans le tableau 8-10. Ils écrivent souvent au passé composé ou à l'imparfait, des formes verbales qui ne sont pas prises en compte dans cette section.

Tableau 8-10 : Accord verbal en nombre des trois groupes de verbes

		Stade A	Stade B	Stade C	Stade D	Ctrl	Verbes Total
Verbes REG	Contextes 3PL	59	121	188	121	257	746
	% accord correct	20 %	54 %	75 %	91 %	89 %	
	Écart type	15 %	37 %	33 %	12 %	18 %	
Verbes IRR	Contextes 3PL	53	175	223	129	107	687
	% accord correct	30 %	67 %	86 %	98 %	100 %	
	Écart type	33 %	31 %	19 %	2 %	0	
Verbes ALT	Contextes 3PL	15	51	105	70	88	329
	% accord lexical	7 %	6 %	42 %	80 %	98 %	
	% accord morph.	13 %	57 %	82 %	96 %	98 %	
	Écart type	37 %	46 %	30 %	3 %	7 %	
Verbes total		127	347	516	320	452	1762

Le tableau 8-10 indique le taux d'accord correct à chaque stade de développement pour les trois groupes de verbes. Le groupe ALT se divise en ALTlexical et ALTmorph, comme nous l'avons précédemment mentionné dans l'introduction de cette section. Les résultats du tableau 8-10 seront discutés de manière plus approfondie dans les trois sections qui traitent des groupes de verbes en question.

Dans notre analyse de l'accord verbal en nombre, nous nous intéressons également à l'influence possible de la forme du sujet sur l'accord verbal en nombre. Il a été mentionné par Granget (2005) qu'un sujet pronominal pourrait entraîner un accord plus correct qu'un sujet nominal. Ce fait serait lié au fait qu'un pronom suivi d'une forme verbale particulière pourrait être acquis comme une forme figée où le morphème du pluriel fait partie d'un ensemble non analysé, ce qui risque moins de se produire avec un sujet nominal qui est plus variable qu'un sujet pronominal. Pour pouvoir nous prononcer sur le rôle éventuel du type de sujet sur l'accord verbal, nous présentons le tableau 8-11 ci-dessous.

Tableau 8-11 : Le rôle du sujet pour l'accord verbal en nombre : taux d'accord correct avec un sujet pronominal et avec un sujet nominal⁶⁹

	RÉGULIERS		IRRÉGULIERS		ALTERNANCE	
	Pronom	SN	Pronom	SN	Pronom	SN
Stade A	16 %	15 %	50 %	19 %	(14 %)	(17 %)
Stade B	51 %	48 %	69 %	57 %	48 %	56 %
Stade C	76 %	76 %	82 %	86 %	77 %	85 %
Stade D	93 %	87 %	97 %	100 %	100 %	100 %
Ctrl	87 %	92 %	100 %	100 %	97 %	100 %

Les tableaux 8-10 et 8-11 seront commentés plus en détail en relation avec les trois groupes de verbes analysés dans les trois sous-sections suivantes.

8.4.2.1 Verbes réguliers

En prenant en considération le rôle de l'enseignement pour les apprenants de notre corpus et le rôle de l'écrit dans cet enseignement, il n'est pas étonnant de constater que, déjà au stade A, trois apprenants font parfois l'accord verbal des verbes réguliers avec le morphème *-nt*, comme dans l'exemple (8-15). Ce même extrait met en évidence le fait que, le plus souvent, l'accord est pourtant omis dans un contexte au pluriel.

(8-15) Annette *Puis elles *dînent a la restaurant. Elles boisse un carafe de la vin.*
*Deux garçons *aime les filles. Ils *parler et boisse biere et vin.*
Après ils ecoutent la musique...

Si l'accord en nombre est loin d'être constant au stade A, où certains apprenants ne produisent aucune occurrence dans un contexte pluriel, la production de l'accord verbal devient progressivement de plus en plus systématique. Comme illustré dans le tableau 8-10, cet accord atteint 54 pour cent au stade B, 75 pour cent au stade C et, finalement, 91 pour cent au stade D, ce qui dépasse même l'accord du groupe contrôle (89 %). Il s'avère donc que cet accord muet en *-nt* se fait beaucoup plus tardivement que le marquage nominal en *-s*, mais que le développement dans ce domaine d'accord est très prononcé entre les stades. Pour ce groupe de verbes, il existe un effet principal significatif entre les stades. Le test Tukey's HSD montre que la différence est significative entre les stades A, B, C et D alors que la

⁶⁹ Parmi les sujets nominaux, on dénombre également les noms propres. Le nom propre sous forme de sujet (*Pierre et Michel chantent*) ne sera pas traité de façon individuelle dans cette étude. Comme son statut syntaxique est le même que celui du SN plein (*les garçons chantent*), ces deux types de sujets seront analysés ensemble.

différence entre le stade D et le groupe contrôle n'est pas significative ($F(4,105) = 24,042$ ($p < .05$)).

Comme indiqué au tableau 8-11, la différence entre les deux types de sujets est minime ou non-existante aux stades A à C, ce qui pourrait en effet indiquer que le statut faible du pronom sujet n'a pas encore été acquis aux stades initiaux. Or, un effet en faveur de l'accord entre un sujet SN et le verbe est cependant observé dans le groupe contrôle où plus d'omissions sont produites avec un pronom sujet qu'avec un SN. Le caractère inaudible du pluriel sur le pronom pourrait en effet jouer un rôle ici. En outre, il ressort de l'analyse du groupe des verbes réguliers qu'ils correspondent au groupe le moins bien accordé dans la langue écrite des scripteurs francophones. Souvenons-nous qu'un facteur qui diffère entre le groupe de verbes réguliers, d'un côté, et les deux autres groupes, de l'autre, est le fait que les réguliers incluent un accord muet au pluriel (voir plus loin).

8.4.2.2 Verbes irréguliers

Par rapport aux verbes réguliers, les formes verbales de la 3pl *sont/ont/vont/font* ont un meilleur pourcentage de réussite. Or, la différence entre les deux groupes de verbes n'est pas statistiquement significative. Le tableau 8-10 indique qu'au stade A, 30 pour cent des formes sont correctement produites dans un contexte au pluriel et 67 pour cent au stade B. Il est à noter qu'à un niveau initial, ces formes, surtout *ont*, tendent à servir de « passe-partout », avec un sens sémantique très général, comme dans l'extrait 8-16 d'Alfred.

(8-16) Alfred *C'est beachparty aujourd'hui! Anders et Hans est pote un Stina et Greta. Ils ont disco. [...] Ils ont au shopping. Stina et Hans est au ristorante. Ils ont ameux (cf. amoureux)...*

Le stade B témoigne d'un emploi abondant de ce groupe de verbes à la 3pl et les verbes sont souvent en accord avec un sujet au pluriel (67 pour cent). On remarque pourtant que ces verbes sont employés là où les natifs emploieraient des verbes en *-er* plus nuancés. Au stade C, le taux d'accord correspond à 86 pour cent des formes correctes et, au stade D, cet accord lexical a atteint le niveau du groupe contrôle, qui équivaut à un accord pratiquement sans erreur. L'analyse statistique met en évidence un effet significatif entre les stades ($F(4,112) = 37,653$ ($p < .05$)). Le test Tukey's HSD montre que la différence du niveau d'accord correct est significative entre les stades A, B, et C, mais qu'elle est non-significative entre le stade C, le stade D et le groupe contrôle

Il existe des différences entre les quatre verbes irréguliers au niveau de leur représentation chez les apprenants de la L2, surtout pour le verbe *aller*, mais

Chapitre 8

également pour le verbe *faire*, qui apparaissent parfois conjugués avec le morphème *-nt*, comme un verbe régulier, aux stades B et C, et à quelques occasions au stade D, comme le montre l'exemple (8-17).

- (8-17) Bertil *Elles allent à L'Italie dans ses vacances.* (cf. vont)
Camille *Le soir elles allent à une restaurant.* (cf. vont)
Daga *...et elles allent à l'Italie.* (cf. vont)
Diana *Deux mois plus retard ils fontent le voyage...* (cf. font)

Ces formes en *-nt* qui remplacent le *vont* et le *font* n'existent pas pour les formes verbales *sont* et *ont*. Par conséquent, des **êtrent* et des **avoirent* ne sont pas produits dans les textes des apprenants, ce qui est probablement un effet de leur très haute fréquence d'occurrence, notamment dans la fonction d'auxiliaire (voir aussi l'étude de Gunnarsson, 2006).

Pour l'ensemble des verbes irréguliers, on observe un effet du type de sujet, ce qui contraste avec l'effet observé pour les verbes réguliers (voir le tableau 8-11). Les formes supplétives sont produites de manière plus correcte avec un sujet pronominal qu'avec un sujet SN aux stades A et B. Aux stades plus avancés, cet effet semble neutralisé. Ce résultat pourrait signifier une acquisition d'unités non analysées, apprises comme un tout, de ces verbes lorsqu'ils sont précédés d'un sujet pronominal.

Une dernière remarque en ce qui concerne ce groupe de verbes concerne une tendance observée surtout au stade B, exemplifié en (8-18), d'employer le *-ont* pour accorder les verbes au pluriel⁷⁰. Souvenons-nous que ce stade est fortement marqué par un emploi massif de formes supplétives dans tous les contextes possibles.

- (8-18) Bonita *elles faisont le soleil...*
Billy *mais ils avont trop beaucoup valises.*
Bibbi *...elles conduisont contre Italie.*

À notre avis, ce suremploi pourrait être lié au modèle des verbes irréguliers fréquents : *sont*, *ont*, *vont* et *font*. Comme il a été montré ci-dessus, le rôle dominant de ces formes verbales, surtout au stade B, indique une sensibilité de la

⁷⁰ Un autre phénomène qui souligne l'instabilité de l'emploi des morphèmes verbaux à ce stade (B) est la production de formes accordées avec le morphème *-ons* de la 1^{ère} personne du pluriel dans un contexte de la 3^{pl}, comme dans les deux exemples suivants : *Le jour prochain Lilan et Mari allons dans un Sightseen autobus* (Blenda) et *Ils habitons à l'Italie* (Bibbi) (pour d'autres exemples, voir Ågren, 2005).

part des apprenants non seulement pour la fréquence type (-nt), mais également pour la fréquence d'occurrence. Le [ʒ], transcrit comme -ont/-ons, paraît contagieux pour un certain nombre d'apprenants au stade B.

8.4.2.3 Verbes avec alternance de base verbale

En ce qui concerne les verbes avec une alternance de la base verbale à la 3pl, nous analysons deux phénomènes séparés : l'accord lexical (l'alternance de base verbale : *il finit / ils finissent*) et l'accord morphologique (la présence du morphème -nt : *ils finirent*). Il s'avère que le premier cas entraîne toujours le -nt alors que le deuxième cas n'inclut pas toujours, comme dans l'exemple ci-dessus, l'alternance de base verbale. Il est illustré dans le tableau 8-10 que cette alternance de base verbale à la 3pl est un phénomène qui, à l'écrit, est relativement tardif (42 % au stade C) alors que l'accord morphologique intervient beaucoup plus tôt (82 % d'accord morphologique au stade C).

En examinant de plus près l'évolution de l'accord verbal entre les stades, il s'avère que l'accord morphologique en -nt de ce groupe de verbes suit relativement bien le développement des deux autres groupes de verbes (aucune différence significative). Aux stades initiaux, les contextes pour ces verbes sont cependant peu nombreux. Au stade A, les apprenants n'accordent pratiquement pas les quelques verbes produits (13 %) alors que l'accord morphologique monte jusqu'à 57 % au stade B. Il est clair que les apprenants à ce stade ont commencé à automatiser la règle du morphème -nt à la 3pl. Cependant, la racine à laquelle ils ajoutent le morphème ne correspond pas souvent à la langue cible. L'exemple (8-19) met en évidence le fait que l'infinitif (Berthold, Benjamin), la forme à la 3sg (Björn, Bror) ou une autre forme verbale, (Bruno) peuvent servir de base pour le morphème -nt.

- | | | |
|--------|----------|---|
| (8-19) | Berthold | <i>les filles <u>dirent</u>...</i> (cf. disent) |
| | Benjamin | <i>elles <u>voulent faire</u>...</i> (cf. veulent) |
| | | <i>les hommes <u>boirent</u>...</i> (cf. boivent) |
| | Björn | <i>ils <u>prendent</u></i> (cf. prennent) |
| | Bror | <i>elles <u>boitent un glace vin rouge</u>...</i> (cf. boivent) |
| | Bruno | <i>deux filles qui <u>volument</u></i> (cf. veulent) |

Au stade C, les formes accordées de manière morphologique sont nombreuses (82 %). On retrouve également un haut pourcentage d'accord correct au stade D. Cette observation vaut également pour le groupe contrôle avec 94 % d'accord correct. Bien évidemment, des formes accordées de manière non normative n'apparaissent pas chez les scripteurs francophones. Le tableau 8-11 indique que,

Chapitre 8

pour ce groupe de verbes, il est plus difficile de se prononcer sur l'incidence du type de sujet sur l'accord verbal. Aux stades A, B et C, l'accord semble légèrement plus correct lorsqu'il est précédé d'un sujet SN alors que nous n'observons pas de différence entre les deux types de sujets au stade D et pour le groupe contrôle.

Or, si nous ne prenons en compte que l'accord en nombre lexical, caractérisé par une alternance du radical à la 3pl selon les normes de la langue cible, le tableau 8-10 relève une évolution beaucoup plus lente dans les contextes de la 3pl. Le développement de ce phénomène se montre significativement différent par rapport aux autres groupes de verbes. Le stade B a un accord lexical qui n'est que de 6 %. Il est à 42 % pour le stade C. Même pour un apprenant au stade D, comme dans l'exemple 8-20, l'accord lexical du pluriel pour le verbe est assez loin d'un accord natif.

(8-20) Damiana *Les deux garçons sont très curieuses et voulent savoir tout de la Suède. [...] Mais quand ils ont tous les trucs dans la voiture, Charles et Victor apparurent...*

Ce résultat confirme les études antérieures sur l'acquisition de ce groupe de verbes en français L2 à l'oral (Schlyter et Bartning, 2005 ; Bartning, 2004), qui ont montré que ces formes sont parmi les dernières à être acquises : à l'oral, elles apparaissent de manière isolée aux stades 3 et 4 et ne sont productives qu'au stade 5 (avancé moyen). Ces auteurs prétendent que la difficulté à produire la forme à la 3pl à l'oral est due à la grande irrégularité du phonème apparaissant en position finale. Gunnarsson (2006) remarque que les apprenants du français L2 de son corpus produisent des formes non normatives à l'écrit où l'alternance de consonnes n'est pas respectée. Les apprenants traitent ces verbes comme s'il était question de verbes réguliers. Granget (2005) observe la même tendance chez ses apprenants germanophones du français qui recourent à un accord morphologique du nombre au lieu de respecter la réalisation lexicale.

8.4.3 Conclusion et discussion : le nombre verbal

Les résultats de l'analyse empirique de l'accord verbal en nombre dans sa totalité montrent une évolution prononcée dans l'acquisition du français L2 (voir la figure 8B). L'analyse a mis l'accent sur les trois groupes de verbes dans lesquels le nombre de la 3pl est marqué de façon qualitativement différente : les verbes réguliers (racine+*nt*), les verbes irréguliers fréquents (*sont/ont/vont/font*) et les verbes avec une alternance de base verbale (alternance+*nt*). Les points suivants résument les résultats principaux de cette section :

- Pour la totalité des verbes employés dans un contexte au présent et au pluriel du sous-corpus *Le voyage en Italie*, le développement de l'accord verbal se montre statistiquement significatif entre les stades A et B, entre B et C, entre C et D, mais pas entre le stade D et le groupe contrôle. En termes généraux, notre étude montre un développement graduel et prononcé dans le domaine de l'accord verbal en français L2 à l'écrit.
- Pour ce qui est des verbes réguliers, l'accord en nombre n'est que rarement respecté au stade initial (A). Au stade avancé bas (D), par contre, les apprenants produisent un accord verbal en nombre correct et constant à l'instar du groupe contrôle français.
- Le taux de réussite du groupe de verbes irréguliers *sont/ont/vont/font* est un peu plus élevé que les autres groupes de verbes, mais la différence par rapport aux verbes réguliers n'est pas significative. On a pu voir une différence à l'intérieur de ce groupe de verbes de sorte que *sont* et *ont* sont mieux maîtrisés que *vont* et *font*, qui sont parfois traités comme des verbes réguliers (*ils *allent, ils *fontent...*). Un effet inattendu trouvé pour le stade B est le suremploi du [ɔ̃] final de ces formes verbales dans la production d'autres verbes à la 3pl (*ils parlont/parlons*).
- L'analyse des verbes avec une alternance de base verbale a montré que l'accord de ces verbes pose problème aux apprenants. Pourtant, on a pu observer que la difficulté ne concerne pas l'accord morphologique en soi, mais surtout l'alternance de base verbale, dit l'accord lexical. Cet accord lexical au pluriel dévie significativement des trois autres groupes analysés. Les apprenants suédois optent souvent pour le modèle régulier (base + *-nt*) lorsqu'ils produisent ce groupe de verbes dans un contexte au pluriel, ce qui donne lieu à des formes différentes de celles utilisés par les locuteurs de la L1. Ce phénomène pourrait être interprété comme une tendance à la généralisation sur le modèle des verbes réguliers.

Compte tenu du but principal de ce travail, il est maintenant essentiel d'essayer de comparer ces résultats avec ceux obtenus par Bartning et Schlyter (2004) en français L2 à l'oral. Comme le constatent ces deux auteurs : « Acquérir l'accord sujet-verbe de tous les verbes confondus est un processus long et lent » (Bartning et Schlyter, 2004 : 286). En fonction des résultats de notre analyse, il semble

pourtant que l'apparition des formes à la 3pl soit plus rapide à l'écrit qu'à l'oral. Dans ce domaine, la comparaison touche surtout aux verbes irréguliers et aux verbes avec alternance de base verbale, avec un pluriel audible.

Les formes irrégulières *sont/ont/vont/ont* apparaissent tôt à l'écrit. Selon Bartning et Schlyter, ces formes existent à l'oral au stade intermédiaire (3) alors qu'elles sont productives au stade avancé bas (4). Dans le corpus CEFLE, ces formes existent déjà chez de nombreux apprenants au stade B et elles sont productives (86 %) au stade C. Les apprenants avancés du stade D ont un emploi quasiment correct de ces formes verbales (98 %) et correspondent par ce même fait au groupe contrôle dans ce domaine. Il semble donc que le développement de l'accord verbal de ce groupe de verbes est plus rapide à l'écrit qu'à l'oral.

En ce qui concerne les verbes avec une alternance de base verbale, l'analyse des données écrites a fourni de nouveaux renseignements sur leur représentation et sur leur traitement chez les apprenants en français L2. Dans l'étude de Bartning et Schlyter, ces formes sont très tardives et ce n'est qu'au stade 6 (avancé supérieur) que les erreurs de base verbale disparaissent totalement : « du fait que le pluriel est dans la plupart des cas inaudible (*il parle – ils parlent*), le manque de marque d'accord peut être vu comme une surgénéralisation des formes non marquées, *ils *prend* » (Bartning et Schlyter, 2004 : 286). L'étude du français L2 écrit a mis en évidence que ces formes non natives à la 3pl sont souvent marquées pour le nombre. L'accord morphologique apparaît tôt, 57 % des formes au stade B et 82 % au stade C, alors qu'il est omniprésent (96 %) au stade D. Notre étude souligne le fait que les difficultés d'acquisition liées à ces formes verbales sont de nature lexicale. Les apprenants aux stades A à C ne maîtrisent ni l'alternance de base verbale ni l'ajout d'une consonne audible. Par contre, nos données indiquent que l'accord morphologique en nombre est très bien maîtrisé pour ce groupe de verbes et qu'il n'y a pas de différence significative par rapport aux verbes réguliers.

Les résultats dans le domaine de l'accord verbal sont importants pour plusieurs raisons. D'abord, ils montrent que le développement dans ce domaine morphologique est très prononcé et que déjà les apprenants au stade D, avancé bas, atteignent le niveau du groupe contrôle. Si l'effet d'un transfert négatif de la langue maternelle ainsi qu'un caractère redondant de cet accord jouent un rôle crucial au début de l'acquisition, il semble que cette influence diminue avec le niveau linguistique des apprenants. Les apprenants saisissent relativement tôt la relation simple entre la fonction (pluriel) et la forme (-nt) et ils la suremployent dans le domaine des verbes avec alternance de base verbale. Tout comme dans le cas du suremploi du morphème régulier dans le SN, cette tendance semble particulièrement forte aux stades B et C. Les résultats dans leur ensemble

démontrent l'importance de la haute régularité morphologique du morphème *-nt* pour marquer la 3pl à l'écrit et son rôle pour l'acquisition de l'accord en français L2 à l'écrit. Le fait qu'il n'existe pas de différence significative entre l'évolution de l'accord des verbes réguliers et irréguliers démontre plutôt l'importance de la fréquence type du morphème *-nt* qu'un effet de la fréquence d'occurrence des formes supplétives. Même si l'accord verbal est le plus souvent absent aux stades initiaux, il est plutôt productif au stade C et il est correct pour la majorité des apprenants au stade D. En ce qui concerne les tendances à la généralisation aux stades B et C, il a été noté qu'elles apparaissent plus tôt à l'écrit, un fait qui semble lié à la grande régularité des marques morphologiques dans le mode écrit. À l'oral, le nombre de la 3pl correspond à un ajout non systématique de consonnes différentes. À l'écrit, au contraire, la présence du morphème *-nt* rend l'accord en nombre à la fois logique et systématique.

8.5 Résumé et discussion de l'étude transversale

L'objectif de l'analyse transversale était de mettre l'accent sur la production écrite de la catégorie morphologique du nombre en français L2 écrit et de montrer les grands contours du développement morphologique dans ce domaine. L'analyse a porté sur la réalisation du nombre des divers éléments de la phrase : le nom, le pronom, le déterminant, l'adjectif et le verbe, ainsi que sur la relation entre la morphologie régulière et irrégulière du français écrit. Notre but a été de comparer la production écrite à des stades d'acquisition différents, à l'origine proposés pour le français oral, en vue de montrer un développement dans le domaine de l'écrit. En outre, tout au long de l'analyse, la production des apprenants suédois a été comparée à celle d'un groupe de scripteurs francophones et des parallèles ont également été esquissés avec des études antérieures qui portaient sur l'évolution morphosyntaxique du français L2 à l'oral et les résultats de la présente étude.

8.5.1 Le pluriel en français L2 écrit : vue d'ensemble

L'analyse empirique des données du sous-corpus *Le voyage en Italie* a montré que le nombre est un trait qui, de façon générale, est présent dans les textes en français L2 dès le stade initial (A). Un niveau élevé du marquage du pluriel apparaît très tôt sur les noms/pronoms et à l'aide des quantifieurs. L'accord sur le déterminant n'est systématique qu'un peu plus tardivement, au stade post-initial (B). L'accord verbal, et surtout l'accord adjectival en nombre, n'atteignent un taux élevé

Chapitre 8

d'accord correct que bien plus tardivement. Cependant, dans les cas du nom et du verbe, il semble que les apprenants saisissent rapidement la relation entre la fonction (pluriel) et la forme (-s/-nt), qu'ils emploient même pour les noms et les verbes irréguliers. La création de formes nouvelles qui n'ont jamais été rencontrées dans l'input français est typique pour l'acquisition de la L2 aux niveaux intermédiaires. Tout en disposant de peu de moyens linguistiques, les apprenants font preuve d'une grande créativité dans le but d'exprimer le pluriel, ce qui donne des formes qui ne sont pas conformes à la langue cible. L'évolution morphologique générale telle qu'elle a été observée dans notre étude est résumée dans le tableau 8-12.

Tableau 8-12 : Résumé de l'évolution morphologique du nombre à l'écrit

	<i>Quant</i>	<i>Pronom</i>	<i>Nom</i>	<i>Dét</i>	<i>Dét poss.</i>	<i>V.irr</i>	<i>V.reg</i>	<i>V.alt morph</i>	<i>V.alt lex</i>	<i>Adj</i>
	<i>tabl.</i> 8-7	<i>tabl.</i> 8-6	<i>tabl.</i> 8-1, 8-2	<i>tabl.</i> 8-8	<i>tabl.</i> 8-8	-----	<i>figures 8B et 8C</i> <i>tableau 8-10</i>		-----	<i>fig.8A</i> <i>tabl.</i> 8-9
<i>Stade A</i>	+	+/-	+/-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Stade B</i>	+	+	+/-	+/-	+/-	-	-	-	-	-
<i>Stade C</i>	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	-	-
<i>Stade D</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-
<i>Ctrl.</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Légende : + : production correcte jusqu'à 90 % ou au-delà, à comparer avec le groupe contrôle, +/- : accord productif, assez correct, entre 75–90 % ; - : accord qui n'est pas productif et qui n'atteint pas les 75 % ; *Stade A* : initial ; *Stade B* : post-initial ; *Stade C* : intermédiaire ; *Stade D* : avancé bas ; *Ctrl* : groupe contrôle de scripteurs francophones.

Bien que nous ayons pu observer la présence de la catégorie du nombre dès le stade initial, il s'est avéré que le nombre n'était pas exprimé de façon équivalente pour toutes les parties du discours. Qui plus est, le résultat de l'ordre d'acquisition des morphèmes du pluriel ne correspond pas tout à fait aux prédictions basées sur une combinaison des facteurs morphologiques en question, ce qui ressort du tableau 8-13 ci-dessous.

Tableau 8-13 : Les prédictions pour l'étude transversale, basées sur les facteurs morphologiques de Goldschneider et DeKeyser (2001) en relation avec le résultat de l'étude transversale du Corpus CEFLE.

<i>Prédiction de trois phases d'acquisition à partir de GDK</i>	<i>Prédictions pour les diff. parties du discours : pluriel marqué sur...</i>	<i>Valeur cumulée (la quantité de +) Voir le tabl. 6-11 pour les détails</i>	<i>Séquence d'acquisition observée à l'étude transversale</i>
<i>Phase initiale</i>	Déterminant	8	Quantifieur Nom Pronom
	Quantifieur	7	
<i>Phase intermédiaire</i>			Déterminant
	Pronom	6	Verbe irrégulier
	Nom	5,5	Verbe régulier
	Verbe irrégulier (<i>sont, ont...</i>)	5	Verbe avec alternance de base verbale
<i>Phase tardive</i>	Adjectif	3,5	Adjectif
	Verbe avec alternance de base verbale	3	
	Verbe régulier	2,5	

Les observations les plus pertinentes en ce qui concerne la comparaison des prédictions basées sur le modèle de Goldschneider et DeKeyser (2001) et du résultat de l'étude transversale sont résumées ci-dessous :

- Au stade A, les noms dans un contexte au pluriel sont le plus souvent accompagnés d'un quantifieur. L'abondance de quantifieurs en début d'acquisition montre la facilité de ce marquage lexical du pluriel. Cette observation suit les prédictions basées sur les facteurs pris en compte dans l'approche de Goldschneider et DeKeyser (2001). Quant au déterminant, qui d'après nos prédictions devrait être exprimé très tôt (même avant le marquage nominal), les formes au pluriel sont produites relativement tôt, mais le pourcentage de productions correctes est moins élevée que pour le nom/pronom. Au stade initial, l'emploi des déterminants n'est pas constant et ces éléments ne sont produits de façon productive qu'à partir du stade post-initial (B). Le déterminant possessif est produit au pluriel en dernier lieu.

Chapitre 8

- Le marquage pronominal du pluriel est très bon dès le stade initial. Déjà les apprenants à un stade très élémentaire de français marquent le pluriel pronominal à un taux élevé (87 %) et ce marquage atteint un plafond (97 %) déjà au stade B. De façon presque aussi correcte, le marquage nominal est maîtrisé à l'écrit dès les premiers moments de l'acquisition. En ce qui concerne le marquage (pro)nominal du pluriel, la différence par rapport à l'accord en nombre du verbe et surtout par rapport à l'adjectif, est remarquable. La production extrêmement précoce de ce marquage dépasse même nos prédictions basées sur les facteurs morphologiques discutés au chapitre 6.
- L'accord verbal connaît un vaste développement en français L2 à l'écrit. Au stade A, le verbe est rarement accordé au pluriel alors que les apprenants au stade D accordent le verbe au même degré que les scripteurs francophones du groupe contrôle. L'analyse n'a montré que de petites différences quant au taux d'accord correct des trois groupes de verbes, ce qui ne correspond pas tout à fait aux prédictions présentées à la section 6.5. D'après les facteurs pris en compte, on s'attendait à ce que les verbes irréguliers soient produits de manière plus correcte que les autres verbes. Bien que ces formes supplétives atteignent un taux d'accord légèrement plus élevé que les verbes réguliers et les verbes avec alternance de base verbale, l'analyse statistique ne montre pas de différence significative entre les trois groupes de verbes analysés. Cependant, pour le groupe de verbes avec alternance de base verbale, il a été observé que ces verbes sont accordés avec le morphème *-nt* alors que l'alternance de la base verbale est ignorée aux stades initiaux.
- L'accord adjectival en nombre est le domaine le moins bien maîtrisé à l'écrit par les apprenants suédois, et même les apprenants parmi les plus avancés ont un accord adjectival qui n'est pas constant dans un contexte au pluriel. La production tardive de cet accord était prédite à partir des facteurs morphologiques. Or, contrairement aux prédictions, cet accord se distingue nettement de l'accord verbal régulier comme étant l'accord le moins bien maîtrisé par les apprenants du français L2.

À propos des différences observées entre les prédictions et le résultat de l'étude transversale, nous sommes de l'avis que ces différences dépendent du fait que *le poids* des facteurs morphologiques sur lesquels reposent nos prédictions n'est pas le même pour tous les facteurs en question. Certains facteurs auront un plus grand

impact que d'autres en français L2 écrit et ces facteurs influencent le système interlangagier des apprenants de manière décisive. Une discussion sur l'importance particulière de certains facteurs pour l'acquisition de la morphologie du nombre en français L2 écrit sera entamée dans la section 8.5.4 ci-dessous.

8.5.2 Le français écrit L1 *versus* le français écrit L2

Dans l'analyse empirique, nous avons également discuté des différences et des ressemblances au niveau de l'acquisition et de la production du nombre en français écrit L1 et L2. En début d'acquisition, les enfants francophones ont un système basé sur un input majoritairement oral alors que les apprenants au lycée en Suède reçoivent simultanément un input oral et écrit. D'un côté, de nombreuses études dans le domaine de la production écrite en français L1 montrent une influence continue de l'oral sur l'écrit, notamment chez des scripteurs expérimentés comme les lycéens de notre groupe contrôle (Ågren, sous presse) ou comme les étudiants au niveau universitaire (Barra-Jover, 2007). De l'autre côté, les apprenants en L2 disposent de deux autres langues orales et écrites (le suédois et l'anglais) et l'opération motrice d'écrire est depuis longtemps automatisée dans ces deux langues. Les expériences linguistiques différentes des deux groupes de scripteurs en français L1 et L2 pourraient en effet avoir une incidence sur la façon dont ils maîtrisent la production de la morphologie du français écrit. L'analyse de notre étude transversale a montré trois différences essentielles entre les scripteurs en français L1 et les apprenants de français L2 en ce qui concerne le pluriel.

- D'abord, il semble que le côté silencieux de cet accord ne gêne pas les apprenants suédois, ce qui se voit à la fois sur l'accord nominal et verbal. En L1, au contraire, on remarque une certaine vulnérabilité de l'accord en nombre dans certaines positions où cet accord ne s'entend pas :
 - les verbes réguliers avec un pluriel muet, surtout lorsqu'ils sont précédés par un pronom personnel, s'accordent moins bien que les verbes avec un pluriel audible,
 - les adjectifs sont moins bien accordés dans la position attributive qui est la plus éloignée du pluriel audible du déterminant,
 - le seul déterminant avec lequel les scripteurs francophones ont quelques problèmes est l'article possessif sans pluriel audible (*leur/leurs*).

- Les pronoms sujets de la 3pl (avec un pluriel inaudible) sont moins bien marqués au pluriel par les scripteurs francophones que par les apprenants en français L2.
- Deuxièmement, en ce qui concerne le nombre et le déterminant, nous avons discuté du statut différent de cet élément en acquisition du français L2. La littérature sur la mise en œuvre de l'accord en nombre en français L1 met l'accent sur le rôle du pluriel audible du déterminant pour l'ensemble des accords de la phrase (voir Fayol, 2003b). En français L2, nous avons observé que l'emploi des articles au pluriel n'est pas constant au stade initial et que le nom est marqué au pluriel même si le déterminant n'exprime pas le nombre. En L2, il semble donc que le pluriel est plus centré sur le nom qu'autour du déterminant et de son caractère audible.
- En dernier lieu, l'accord en nombre de l'adjectif semble particulièrement ardu en français L2 écrit. Contrairement à ce qui a été observé chez les enfants francophones (*cf.* Totereau, 1998 ; Totereau *et al.*, 1997), la haute fréquence type du *-s* dans le SN n'entraîne pas un accord adjectival plus correct que l'accord verbal en français L2.

Une remarque finale concernant le pluriel des diverses parties du discours en L1 et en L2 porte sur le fait que les apprenants du français L2 ne permutent que très rarement les deux morphèmes du pluriel dans les textes écrits en français. Il se peut que le *-s* dans le SV (*cf. les garçons *montres...*) et le *-nt* dans le SN (*cf. les *montrent*) soient des phénomènes plus spécifiques à l'acquisition en L1 ou alors qu'il est question de tendances qui ne ressortent que dans des tâches expérimentales.

8.5.3 L'écrit par rapport à l'oral en français L2

À partir des critères morphosyntaxiques indépendants proposés par Bartning et Schlyter (2004), nous avons comparé quatre groupes d'apprenants relativement homogènes quant à leur production de la catégorie morphologique du nombre à l'écrit. Les résultats montrent un développement net entre les apprenants à un stade initial et ceux à un stade avancé bas, à l'instar de ce qui a été observé dans les études sur le français L2 à l'oral. La comparaison des stades les uns avec les autres, effectuée dans chaque domaine étudié, est résumée dans le tableau 8-14.

Tableau 8-14 : Différences entre les stades pour le marquage et l'accord en nombre sur le nom, le pronom, le déterminant, l'adjectif et le verbe.

	Stade A	Stade B	Stade C	Stade D	Ctrl
Stade A		D* P** V**	N* D** P*** V***	P** N*** D*** A*** V***	N*** D*** A*** V***
Stade B	D* P** V**		A* V***	A*** V***	A*** V***
Stade C	N* P*** D** V***	A* V***		A** V**	A*** V***
Stade D	P** N*** D*** A*** V***	A*** V***	A** V**		n.s.
Ctrl	N*** D*** A*** V***	A*** V***	A*** V***	n.s.	

Légende : *N* : marquage du pluriel nominal ; *P* : marquage du pluriel pronominal ; *D* : accord en nombre du déterminant défini et indéfini ; *A* : accord adjectival en nombre (indépendamment du placement de l'adjectif) ; *V* : accord verbal en nombre (les trois groupes de verbes) ; * : différence significative ($p < .05$) entre deux stades pour le marquage ou l'accord en nombre ; ** : différence significative ($p < .01$) ; *** : différence significative ($p < .001$) *n.s.* : différence non significative entre stades.

Une comparaison stade par stade (A, B, C, D et Ctrl) montre qu'il existe une différence significative entre tous les stades de développement pour au moins un domaine d'accord étudié. À partir du tableau 8-14, nous pouvons constater que l'accord verbal en nombre montre un effet significatif entre tous les stades, sauf entre le stade D et le groupe contrôle. D'ailleurs, pour ces deux groupes, il n'existe aucune différence significative (*n.s.*) parmi les phénomènes étudiés. Inversement, le stade A diffère significativement du stade D dans tous les domaines de marquage et d'accord relatifs au pluriel. Les différences entre stades sont les moins prononcées entre le stade B et le stade C où ce n'est que l'accord verbal et adjectival qui diffère significativement.

De manière générale, le marquage nominal et pronominal du pluriel ainsi que l'accord en nombre du déterminant sont produits très tôt et, de par ce même fait, ils ne sont intéressants que pour distinguer les apprenants au stade A des

autres apprenants. Le raisonnement inverse vaut pour l'accord adjectival en nombre, qui correspond à l'accord en nombre le plus tardif en français L2 écrit : en faisant référence à ce domaine d'accord, on arrive à distinguer les apprenants avancés (stade D) des autres groupes d'apprenants.

Nous constatons donc que, chez les apprenants en L2 qui apprennent le français dans une salle de classe en Suède, le développement de la morphosyntaxe orale, tel qu'il a été observé par Bartning et Schlyter, s'accompagne d'un développement morphologique aussi clair à l'écrit, du moins en ce qui concerne la morphologie du pluriel. Cette constatation peut paraître évidente, mais elle doit être considérée à la lumière de l'opinion parfois prononcée qui dit que, dans le mode écrit, les apprenants font moins d'erreurs puisqu'ils ont du temps pour appliquer les règles enseignées et pour autocorriger leur texte. Notre étude sur le français L2 écrit contribue à nuancer cette image trop optimiste des capacités du scripteur en L2 dans une tâche communicative.

Plusieurs observations importantes ressortent des parallèles qui ont été faits entre les études sur le français L2 parlé et cette étude du français L2 écrit. De par son accès à des phénomènes morphologiques qui ne se prononcent pas, l'étude de l'écrit fournit des renseignements complémentaires sur les apprenants du français L2 à des stades de développement différents.

- En premier lieu, les observations sur les activités morphologiques les plus pertinentes sont celles sur le marquage extrêmement précoce du nombre pronominal et nominal (surtout en comparaison avec l'accord adjectival) ainsi que sur l'accord relativement systématique des verbes. Les difficultés pour les verbes avec une alternance de base verbale (*ils veulent*) observées à l'oral ne résident visiblement pas dans l'accord en soi. À l'écrit, ces verbes sont accordés en nombre à un degré qui correspond aux verbes réguliers même si les formes produites ne correspondent pas à celles de la langue cible.
- Ensuite, il semble que les apprenants fassent preuve d'un niveau de sensibilité pour le pluriel, qui n'apparaît pas dans leur production orale. Notre étude montre que la généralisation des modèles réguliers intervient très tôt, déjà au stade B. Comme l'a constaté Granget (2005), il semble que cette réalisation du pluriel soit avant tout morphologique (l'ajout du *-nt*). Jusqu'au stade D, les apprenants réalisent assez rarement l'alternance de la base verbale à la 3pl, comme l'ont montré de nombreux exemples de ces verbes. Seule l'alternance de la base verbale étant audible, les études de

l'oral ne peuvent pas rendre compte de cette activité morphologique précoce en français L2.

- Finalement, d'autres observations dans le domaine du français L2 à l'écrit sont peut-être plutôt liées à la condition de production des textes écrits. L'emploi des formes verbales *sont/ont/vont/ont* et des verbes irréguliers modaux et thématiques sous leur forme cible (*ils veulent, ils mettent...*) se voit plus tôt à l'écrit qu'à l'oral. Le fait que les apprenants aient un temps suffisant pour élaborer et planifier leurs textes dans une tâche écrite pourrait effectivement rendre compte d'une partie de ces différences entre les deux modes de production linguistique.

Dans d'autres domaines encore, comme celui des déterminants au pluriel, l'étude sur la production écrite ne fait que confirmer les résultats observés à l'oral, comme le développement dans les deux modes est essentiellement similaire.

8.5.4 Retour sur les facteurs morphologiques en français L2 écrit

Dans cette dernière section du chapitre 8, nous évaluerons les facteurs qui ont été soulevés au chapitre 6, à l'instar de l'approche de Goldschneider et DeKeyser (2001), et qui ont ensuite été commentés tout au long de l'analyse transversale de ce chapitre. Il est important de souligner que les prédictions pour l'étude transversale formulées à la section 6.5 se basent sur la prise en compte de ces facteurs à titre égal. Bien que la schématisation du tableau 6-10 soit une simplification de la réalité linguistique en ce qui concerne le nombre en français écrit, elle a l'avantage de mettre l'accent sur la coexistence complexe de facteurs morphologiques très divers. À la lumière des prédictions formulées, le résultat de l'étude transversale démontre l'influence particulière d'un certain nombre de facteurs. Afin de résumer les observations relatives aux résultats de l'étude transversale, nous reprenons dans cette section tous les facteurs mentionnés dans le chapitre 6.

8.5.4.1 La saillance perceptuelle (l'audibilité du pluriel)

L'importance d'un pluriel audible pour l'accord en nombre à l'écrit a été discutée dans plusieurs domaines de l'analyse empirique. Ce facteur correspond à ce que certains psycholinguistes appellent « une clé orale » (Largy et Fayol, 2001), un phénomène qui entre dans le concept de saillance perceptuelle tel qu'il est défini par Goldschneider et DeKeyser (2001). Contrairement à ce qui a été observé dans

des études sur l'acquisition du français L1 à l'écrit, où l'influence des éléments audibles est importante pour la production en langue écrite, il semble que ce facteur dans le contexte de la L2 ait un impact moindre sur la production des morphèmes du nombre à l'écrit. Nous sommes de l'avis que la surestimation de ce facteur dans la formulation des prédictions, c'est-à-dire l'influence de l'oral sur l'écrit, explique une large partie de la différence entre les prédictions et le résultat de l'étude transversale. Aucune différence significative n'a par exemple été observée entre les verbes ayant un pluriel audible et les verbes ayant un pluriel muet. En ce qui concerne le nombre nominal et pronominal, il a été observé que le taux de marquage correct des noms réguliers en *-s* et des pronoms sujets de la 3^{pl} est très élevé déjà au stade initial, malgré son caractère muet en français oral. En outre, l'analyse du suremploi du morphème *-s* dans le domaine des noms irréguliers en *-x* indique plutôt l'importance du facteur de la fréquence d'occurrence de ces noms sous leur forme au pluriel que de leur caractère muet (*cheveux*) ou audible (*animaux*). Finalement, contrairement au français L1 écrit où « le suffixe du pluriel *-s* est toujours préservé lorsqu'il est soutenu par une réalisation phonétique » (Barra-Jover, 2007 : 34), il a été noté que le marquage nominal en nombre en français L2 se fait indépendamment de la présence ou de l'absence d'un déterminant avec un pluriel audible. Nous concluons donc que le facteur de l'audibilité du pluriel est moins important en français L2 écrit qu'il ne l'est pour les enfants francophones apprenant à écrire dans leur L1. Ce fait est probablement lié à un input à dominance écrite dans le cadre de l'acquisition du français L2 en Suède.

8.5.4.2 *La complexité sémantique (un accord sémantiquement motivé)*

Contrairement à ce qui a été observé pour la saillance perceptuelle, les résultats de l'étude transversale démontrent l'impact général du caractère sémantiquement motivé du marquage et de l'accord au pluriel, résultat qui confirme les observations faites dans le domaine de l'acquisition du français écrit L1. La littérature dans ce domaine attribue beaucoup d'importance au facteur sémantique pour expliquer pourquoi les petits Français marquent les noms au pluriel bien avant de faire l'accord adjectival ou verbal en nombre. En outre, il a été constaté par Barra-Jover (2007) que le facteur sémantique garde son importance en français L1 écrit même chez des scripteurs au niveau universitaire : « le suffixe tend à disparaître des éléments où il est le résultat d'une règle d'accord ; autrement dit, dans les cas où il n'est pas interprétable comme la spécification d'un trait inhérent de l'item concerné lequel, dans les termes de Corbett (2000), n'est pas la source mais la cible de l'accord » (Barra-Jover, 2007 : 31). Cette citation résume de

manière précise les observations faites au stade initial de notre étude transversale. Il est clair que les marques morphologiques du pluriel apparaissent en premier lieu sur les noms et sur les pronoms, accompagnés du marquage lexical du pluriel des quantifieurs. L'abondance de quantifieurs ainsi que la très grande réussite du marquage nominal et pronominal du pluriel s'oppose de manière évidente au manque d'accord en nombre verbal et adjectival. Cette tendance est un peu moins claire en ce qui concerne le déterminant. L'emploi des déterminants dans un contexte au pluriel se met en place rapidement, malgré le manque de motivation sémantique du pluriel sur cet élément.

8.5.4.3 *La régularité morphologique*

À la différence du système oral, le français écrit fait preuve d'une grande régularité morphologique à l'écrit. Ce facteur semble avoir de l'importance pour la production écrite en français L2. L'impact de ce facteur a été accentué dans le cas des verbes ayant une alternance de base verbale au pluriel. Pour ce groupe de verbes, la régularité du système écrit s'oppose de manière nette à l'importante irrégularité du système oral : ce qui, dans le mode oral, ressemble à une alternance inconséquente de consonnes correspond, à l'écrit, à une représentation conséquente d'un même suffixe final. Les données de l'étude transversale ont mis en évidence que les apprenants saisissent relativement tôt la relation simple entre le pluriel et le morphème *-nt* dans la sphère verbale. Il est incontestable que les apprenants de cette étude sont très influencés par un input écrit, ce qui renforce l'importance de ce facteur pour la production de la morphologie du nombre. Leur création de formes non natives, ou interlangagières, démontre l'importance de ce facteur. En outre, il semble que la production écrite des apprenants du français ne soit pas dérangée par le système morphologique plus irrégulier du français oral. Or, souvenons-nous que le système morphologique régulier du SN en français écrit ne contribue pas à un accord adjectival précoce. D'autres facteurs semblent empêcher cette influence positive de la régularité morphologique dans le cas de l'adjectif.

8.5.4.4 *Catégorie syntaxique (lexicale/fonctionnelle)*

Il a été noté dans la section 6.4 que l'expression du pluriel sous forme d'un lexème disjoint est censée être produite avant le pluriel exprimé sous forme de flexion nominal ou verbal. Dans le cas du quantifieur, l'emploi abondant de cette marque lexicale du pluriel au stade initial démontre une influence possible de ce facteur. Or, n'oublions pas que le nom, avec un morphème flexionnel au pluriel, est également produit très tôt en français L2 écrit, malgré son statut flexionnel. Dans l'ensemble, l'impact de ce facteur ne ressort pas clairement des données

empiriques. Dans le cas des formes supplétives des verbes irréguliers, que nous avons catégorisées comme des formes lexicales du pluriel, il a été observé que ces verbes ne sont pas produits de manière plus correcte que les autres groupes de verbes, qui s'accordent au pluriel par un morphème flexionnel.

8.5.4.5 La fréquence

Pour pouvoir rendre compte des effets de fréquence sur la production de la morphologie du nombre en français L2 écrit, nous avons considéré deux éléments différents, à savoir *la fréquence type* et *la fréquence d'occurrence* (Bybee, 1991 ; 2001 et Ellis, 2003). Notre analyse semble démontrer le rôle de la haute fréquence type dans le cas du *-s* nominal et du *-nt* verbal. L'effet du grand nombre d'items qui entrent dans les schémas de ces morphèmes particuliers joue un rôle pour la distinction du pluriel en français L2 écrit. Cette fréquence contribue à leur suremploi dans les domaines irréguliers (**bateaus*, **chapeaus* et *ils *allent*, etc.) aux stades intermédiaires. Or, il semble que la fréquence type ait une influence restreinte au stade initial. En prenant l'exemple des verbes, la haute fréquence type du morphème *-nt* n'aide pas les apprenants en début d'acquisition. Il est probable que l'importance de la fréquence type est plus grande aux stades intermédiaires. En d'autres mots, il faut d'abord rencontrer un nombre relativement élevé de verbes fléchis avec *-nt* à la 3pl avant de pouvoir tirer profit de l'influence de ce facteur.

Dans le cas de la fréquence d'occurrence des formes au pluriel, nous nous prononçons avec prudence, car nous n'avons pas pu mesurer l'input des apprenants de cette étude. Par conséquent, ce facteur n'est mentionné qu'en termes généraux. Dans l'étude transversale, notre attention s'est tournée surtout vers les noms irréguliers en *-x* ainsi que vers les formes supplétives des verbes *être*, *avoir*, *aller* et *faire*. Dans le premier cas, il s'avère que seuls les noms irréguliers ayant une haute fréquence d'occurrence au pluriel échappent à la généralisation basée sur le morphème régulier *-s* (*cheveux*, *yeux* et *animaux* versus **bateaus*, **chapeaus* et **drapeaus*), ce qui démontre l'importance de ce facteur pour les mots irréguliers. Dans le deuxième cas, il a été observé que la différence entre l'accord morphologique des verbes réguliers, avec des fréquences d'occurrence variables, et l'emploi des formes supplétives *sont/ont/vont/font*, avec une haute fréquence d'occurrence, n'est pas significative aux différents stades. Seules les formes *sont/ont* échappent à la généralisation basée sur le morphème *-nt*, surtout lorsqu'elles sont précédées par un sujet pronominal. Il a déjà été observé dans le domaine de l'acquisition de la morphologie que l'influence de la fréquence d'occurrence entre en compétition avec la fréquence type des morphèmes (pour le cas du français écrit, voir Largy et Cousin, 2004 ; Cousin, Fayol et Largy, 2004

ou New, 2004). N'oublions pas que les déterminants profitent également d'une haute fréquence d'occurrence, ce qui pourrait contribuer à la mise en place de leur emploi en début d'acquisition. Notons en dernier lieu que l'impact réel de la fréquence d'occurrence sur la production écrite en français L2 mérite d'être testé de manière plus précise dans un autre type de tâche où la fréquence des structures dans l'input en salle de classe L2 serait auparavant contrôlée.

8.5.4.6 *Le transfert*

L'influence d'un transfert possible du suédois sur la production de la morphologie écrite en français L2 est relativement difficile à évaluer dans une étude basée sur un groupe d'apprenants ayant tous la même L1. Pourtant, nous soupçonnons que ce facteur ait une influence au début de l'acquisition sur le marquage précoce du nombre nominal et pronominal et possiblement aussi sur le manque d'accord verbal. Notre résultat dans ce domaine est à comparer avec celui de Granget (2005), qui montre que les apprenants germanophones du français, avec une langue maternelle exprimant un accord verbal en nombre et en personne, produisent un accord verbal en français L2 écrit déjà en début d'acquisition. Une remarque qui mérite d'être soulignée est le fait que, malgré un accord adjectival en nombre dans leur L1, les apprenants n'arrivent pas à accorder les adjectifs en nombre en français L2 écrit. Il semble donc que le facteur de transfert de la L1 n'est qu'un facteur parmi d'autres et qu'il n'arrive pas à contrebalancer l'influence d'autres facteurs négatifs dans le cas de l'accord adjectival. Pour pouvoir se prononcer avec plus de certitude sur l'impact de ce facteur, il faudrait à l'avenir comparer des apprenants avec des L1 différentes.

Le pattern du marquage et de l'accord (ou plutôt de l'absence d'accord) en nombre en anglais, la première L2 des apprenants de cette étude, est en gros celui qu'on retrouve au stade initial en français L2 des apprenants suédois. Ces apprenants marquent surtout le pluriel nominal et pronominal et ils emploient des quantifieurs dans un contexte au pluriel. Pourtant, l'accord en nombre du verbe et de l'adjectif est omis, ce qui ressemble effectivement au système du nombre de l'anglais. Bien que le transfert de l'anglais ne corresponde évidemment pas à l'unique explication des patterns observés en français L2 écrit, il semble que ce facteur puisse influencer le point de départ du développement morphologique dans la direction observée dans l'étude transversale.

8.5.5 Vers l'étude longitudinale

Après avoir fait un retour sur les divers facteurs morphologiques qui, d'après Goldschneider et DeKeyser (2001), sont en jeu dans le processus d'acquisition en L2, il semble évident que l'acquisition du français écrit est influencée par un nombre de facteurs qui contribuent tous à expliquer le résultat de l'étude transversale de ce chapitre, comme cela a déjà été proposé par entre autres Fayol (2003b), Gass et Selinker (1994) et Goldschneider et DeKeyser (2001). Le problème de cette approche reste l'opérationnalisation des notions morphologiques prises en compte. Tout en se basant sur une analyse des corrélations statistiquement significatives entre les facteurs et en mesurant leurs interrelations diverses à l'aide d'analyses de régression, Goldschneider et DeKeyser ne peuvent pas se prononcer sur la primauté d'un facteur sur un autre.

Une manière de tester la validité de l'influence mutuelle de facteurs divers dans le domaine du français L2 écrit serait en effet de mettre à l'épreuve une théorie basée sur une approche différente, considérée par Goldschneider et DeKeyser (2001) comme basée sur l'influence majeure d'un facteur unique sur la production de la morphosyntaxe en L2. Une théorie très actuelle dans notre domaine de recherche est la théorie de la processabilité de Pienemann (1998 ; 2005a ; 2007a) qui met l'accent sur l'importance des capacités de traitement linguistique des apprenants pour le développement des structures morphosyntaxiques en L2. La mise en place successive d'un traitement de plus en plus automatisé expliquerait, selon Pienemann, le parcours du développement morphosyntaxique en L2. Dans les chapitres suivants, nous entreprenons donc une analyse longitudinale de la production écrite d'un nombre limité d'apprenants en français L2 dans le cadre théorique de la TP. Cette analyse permettra en premier lieu d'effectuer une description détaillée de la production de la morphologie du français écrit au niveau d'apprenants individuels et de confirmer (ou de rejeter) l'évolution morphologique observée dans les groupes d'apprenants. En deuxième lieu, cette approche a l'avantage de permettre la comparaison de deux modèles qui abordent le problème du développement en L2 de manière fondamentalement différente.

Le lecteur qui est familier avec les notions théoriques et méthodologiques du cadre de la TP peut se diriger directement au chapitre 11 de l'analyse des données longitudinales. Nous proposons la lecture des chapitres 9 et 10 au lecteur qui a besoin d'une introduction au cadre théorique choisi et à la méthode employée dans ce type d'analyse.

III

ÉTUDE LONGITUDINALE

9. Précisions théoriques

9.1 Introduction

Certaines théories qui traitent de l'acquisition et du développement de la L2 font référence au traitement morphosyntaxique de la langue (*cf.* en anglais *processing*). L'hypothèse principale est que l'acquisition d'une L2 est fortement contrainte par des mécanismes de traitement de l'information linguistique du cerveau humain. Towell (2007), entre autres, défend l'idée que ce traitement en compréhension et en production est une notion clé pour l'acquisition du système linguistique. Comme il a déjà été discuté dans le chapitre 6, Goldschneider et DeKeyser (2001) soulèvent le fait que la recherche d'un facteur unique qui influence le développement linguistique vers un certain ordre d'acquisition a occupé les linguistes pendant des décennies. Plusieurs approches récentes essaient effectivement d'élaborer des modèles qui décrivent le développement de la L2 comme un produit naturel de *l'activité de traitement de la langue* (Pienemann, 1998 ; Carroll, 2000 ; Truscott et Sharwood-Smith, 2004). Une telle théorie met l'accent sur les caractéristiques des mécanismes traitant les structures morphosyntaxiques en L2 plutôt que sur les traits des structures elles-mêmes (*cf.* la fréquence, la régularité, la complexité sémantique, *etc.* discutés au chapitre 6 et 8). Dans ce qui suit, nous examinerons l'une de ces théories sur le traitement linguistique en L2, plus précisément la théorie de la processabilité (Pienemann, 1998, 2005a, 2007a) dans l'optique de l'appliquer à l'acquisition de la morphologie du français L2 écrit.

9.2 La théorie de la processabilité (Pienemann, 1998)

La théorie de la processabilité (Pienemann, 1998 ; 2005a ; 2007a)⁷¹, désormais la TP, est une théorie modulaire qui aborde *le problème du développement* en acquisition d'une L2 (Gregg 1996). La TP tente d'expliquer l'itinéraire universel de l'acquisition d'une L2 à l'aide de l'architecture du traitement linguistique du cerveau humain. Selon cette approche, les apprenants en L2 passent à travers des stades de développement où les mécanismes computationnels de la langue se forment graduellement. La TP propose une hiérarchie universelle pour l'acquisition des mécanismes dont l'apprenant a besoin pour traiter les structures de la langue cible. Un concept clé de l'interlangue est la capacité croissante d'échanger de l'information grammaticale entre des unités linguistiques de plus en plus complexes.

Dans cette section, nous aborderons d'abord quelques notions théoriques fondamentales pour la TP (9.2.1), pour ensuite présenter la hiérarchie de développement proposée par cette théorie (9.2.2). Cette section est importante surtout parce qu'elle nous permettra de formuler des hypothèses concernant l'ordre d'acquisition des morphèmes du nombre en français L2. Ensuite, nous présentons en 9.2.3 quelques études portant sur l'acquisition de l'accord en nombre en L2 dans le cadre de cette théorie. À la section 9.2.4, nous mettons l'accent sur quelques études récentes qui analysent à la fois la production orale et écrite en L2 dans le cadre théorique choisi. Finalement, en section 9.2.5, nous présentons les études antérieures, peu nombreuses dans l'ensemble, portant sur le français L2 dans le cadre théorique de la TP. Le chapitre se clot, à la section 9.2.6, sur la mise en place des hypothèses pour l'acquisition du marquage et de l'accord en nombre en français L2 écrit basées sur la hiérarchie de traitement proposée par la théorie.

⁷¹ Tout en référant de temps à autre aux publications les plus récentes de la théorie (2005a et 2007a), notre présentation reste relativement fidèle à sa version originale de 1998. D'abord, ce choix est motivé par notre intérêt pour l'acquisition de la morphologie, les nouveaux éléments de la théorie dans les publications de 2005 et 2007 touchant surtout à des phénomènes syntaxiques, qui sont moins pertinents pour l'analyse empirique de cette thèse.

9.2.1 Quelques notions fondamentales pour la TP

En identifiant comment les contraintes de traitement influencent le développement linguistique, la TP s'appuie sur trois sources théoriques : sur la *Incremental Procedural Grammar* de Kempen et Hoenkamp (1987), sur le modèle de la production du langage de Levelt (1989) ainsi que sur la *Lexical Functional Grammar* (LFG) de Kaplan et Bresnan (1982). Nous n'avons pas l'intention, dans cette étude, de présenter en détail les fondements théoriques de ces approches. Dans ce qui suit, nous allons tout simplement cerner quelques notions clés pour la compréhension de la TP, d'un côté, et pour la compréhension de l'analyse empirique du chapitre 11, de l'autre.

9.2.1.1 Le formulateur et le tampon syntaxique

L'approche sur la production du langage adopté dans la TP suit en gros le modèle de Levelt (1989), qui recoupe en partie le modèle computationnel de Kempen et Hoenkamp (1987). Ce modèle est basé sur les trois modules suivants : *le conceptualisateur*, qui génère le message préverbal, *le formulateur*, qui traduit les structures conceptuelles en structures linguistiques, et *l'articulateur*, qui convertit ces structures en forme phonétique. La TP met l'emphase sur les processus de traitement grammatical qui ont lieu dans le formulateur. La base fondamentale de ces approches est discutée dans Pienemann (1998 : 54ff) et résumée sous forme de prémisses dans Pienemann (2005b : 3-9). L'auteur y souligne entre autres que les composants de traitement sont des éléments spécialisés relativement autonomes qui opèrent de façon automatique et inconsciente. Le caractère hautement spécialisé des différentes sections de traitement ainsi que leur fonctionnement parallèle garantissent une très grande vitesse de traitement du langage. L'idée est que la forme lexicogrammaticale se construit graduellement pendant que la conceptualisation du message est toujours en cours. Dans le processus de traitement linguistique graduel, *le tampon syntaxique*, c'est-à-dire une mémoire grammaticale hautement spécialisée où les processeurs grammaticaux peuvent déposer de l'information de nature très spécifique, joue un rôle primordial. Selon Kempen et Hoenkamp (1987) le « tampon grammatical » opère au niveau des processus spécialisés du SN, du SV, etc.

Dans le processus graduel de la génération du langage, les procédures de traitement sont activées dans la séquence suivante (Pienemann, 1998 : 7) :

- 1) *lemma access*,
- 2) *the category procedure*,
- 3) *the phrasal procedure*,
- 4) *the S(entence) procedure*,
- 5) *the subordinate clause procedure – if applicable*.

L'idée principale de la TP est que cette séquence d'activation des procédures de traitement dans la *production du langage* vaut également pour l'*acquisition d'une langue*, où l'ordre d'acquisition de processus de traitement suivra ce même ordre implicationnel. Ainsi, les stades d'acquisition reflètent la croissance de la demande de traitement incluse dans les opérations morphosyntaxiques. La logique de l'acquisition du processus de traitement est la suivante : plus le stockage d'information grammaticale dans le tampon syntaxique est long, plus le processus de traitement sera élevé, et plus tardive son émergence dans l'interlangue.

Le modèle de Levelt sur lequel TP se base décrit la production normale et spontanée du langage d'un locuteur (monolingue) adulte: de la formulation du message préverbal à l'articulation phonétique et à la compréhension du discours. Le modèle de Levelt a été adapté aux locuteurs bilingues/multilingues par De Bot (1992). Selon De Bot, le conceptualisateur contient une partie qui est spécifique à chaque langue et une partie qui reste indépendante. Quant au formulateur, le centre d'intérêt de la TP, des processus différents sont impliqués pour chaque langue. Pour cette raison, les composants du formulateur tels que les procédures syntaxiques et leurs tampons, les paramètres diacritiques du lexique, *etc.* doivent être acquis dans chaque langue de manière indépendante. Pour notre étude de la production écrite du langage, il importe de signaler que les psycholinguistes étudiant la production écrite, notamment en français, ont reformulé le modèle de Levelt pour couvrir également la modalité écrite (voir Fayol, 1997 et Largy, 2002).

9.2.1.2 *L'unification des traits grammaticaux*

LFG est la théorie syntaxique dans laquelle la TP est incorporée. Cette théorie décrit les représentations de la langue, mais ne se prononce pas directement sur la production linguistique (Kaplan et Bresnan, 1982 ; Bresnan, 2001). LFG appartient à la famille des « grammaires d'unification », souvent employées en

linguistique informatique, où le processus d'unification des traits grammaticaux assure la bonne formation des différentes parties de la phrase⁷².

LFG, qui constitue une alternative à la grammaire générative transformationnelle (GGT), propose un modèle avec une capacité générative plus restreinte que la GGT, mais qui offre une place plus importante à la sémantique et au lexique⁷³. Selon cette approche, la syntaxe est non dérivationnelle et basée sur une architecture composée de trois parties différentes: *une structure de constituants* (structure C), qui génère la structure de surface ; *un lexique*, dont les entrées contiennent des informations syntaxiques, sémantiques, *etc.* ; et *une structure fonctionnelle* (structure F), qui compile toutes les informations grammaticales dont nous avons besoin pour comprendre le sens sémantique de la phrase, les traits grammaticaux (nombre, genre, personne), *etc.* L'interaction de ces trois parties est soumise à un nombre de « règles de bonne formation » (en angl. *well-formedness conditions*), que nous n'allons pas traiter en détail ici. Il semble néanmoins important d'illustrer le phénomène d'accord dans le cadre de cette approche. Pour ce faire, nous empruntons un exemple à Pienemann et Håkansson (1999 : 393ff.), ici présenté en (9-1). Cette phrase est un exemple qui convient bien pour notre étude puisqu'elle inclut à la fois l'accord en personne et en nombre.

(9-1) *A man owns many dogs.*

La structure C de cette phrase simple est illustrée dans la figure 9A et elle peut être générée à partir des règles de la structure de phrase illustrées en (9-2) :

(9-2) $S \rightarrow NP_{\text{subj}} VP$
 $NP \rightarrow (\text{Det}) N$
 $VP \rightarrow V (NP_{\text{obj}})$

⁷² Voir Abeillé (1993), *Les nouvelles syntaxes*, ou Abeillé (2007), *Les grammaires d'unification*, pour une description en français de ce courant en théorie de la syntaxe.

⁷³ Selon Abeillé (1993, 41), les critiques prononcées envers la GGT de la part de l'école LFG sont centrées sur son appareil de transformations trop abstrait et lourd, assez mal adapté aux universaux linguistiques dans des langues non configurationnelles et incompatible avec le traitement automatique.

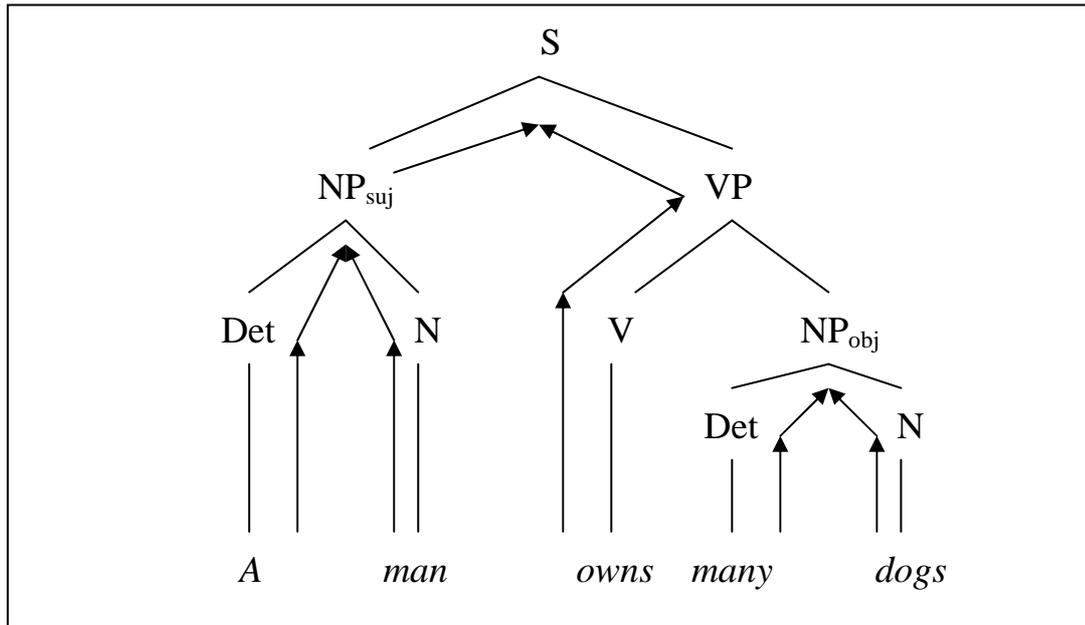


Figure 9A : La structure des constituants illustrant l'unification des traits grammaticaux, selon l'approche de LFG.

Une explication simplifiée des entrées lexicales de la phrase est donnée dans le tableau 9-1. Les traits grammaticaux et les valeurs des entrées lexicales sont spécifiés sous *traits et valeurs* (en angl. *features and values*).

Tableau 9-1 : Les entrées lexicales avec les traits grammaticaux et les valeurs correspondantes (Pienemann et Håkansson, 1999: 396)

Lemma	Category	Features and values
A	Det	SPEC = "A" NUM = SG
Man	N	PRED = "MAN" NUM = SG
Owens	V	PERS = 3 PRED = "OWN" (SUBJ) (OBJ) SUBJ NUM = SG SUBJ PERS = 3
Many	Det	TENSE = PRES SPEC = "MANY" NUM = PL
Dogs	N	PRED = "DOG" NUM = PL

Dans la perspective de la LFG, l'accord en tant que phénomène syntaxique s'exprime à l'aide de la notion d'unification des traits grammaticaux. L'unification permet la co-représentation des traits grammaticaux qui

(Dét-N), de la phrase (SN-V) ou même entre une phrase principale et une subordonnée, ce qui correspond au niveau le plus avancé (qui n'est pas inclus dans cette étude). Ces différents lieux d'unification de traits n'ont pas le même poids de traitement. Selon la TP, c'est la différence dans les contraintes de traitement dans l'unification des traits grammaticaux qui est à l'origine de la hiérarchie du développement morphosyntaxique en L2. Cette hiérarchie sera décrite dans la section suivante.

9.2.2 Hiérarchie de traitement de la TP

La TP prédit la séquence selon laquelle les routines de traitement de la langue se développent chez l'apprenant. Des structures morphosyntaxiques ne sont produites que si les processus de traitement nécessaires pour leur construction sont accessibles. Pienemann identifie cinq niveaux de développement pour la morphosyntaxe, basés sur l'échange d'information grammaticale à des niveaux différents. Cette hiérarchie de traitement est illustrée dans le tableau 9-2. En ce qui concerne notre étude, les catégories de morphèmes pertinents sont présentées dans la colonne droite du tableau.

Tableau 9-2 : Procédures de traitement et conséquences structurales basées sur la TP (adapté de Pienemann, 1998 : 154) : l'acquisition de la morphologie⁷⁴

<i>Stage</i>	<i>Exchange of information</i>	<i>Procedures</i>	<i>Morphology</i>	
5	Main-sub. clause	Subord.clause procedure		
4	Inter-phrasal	S-procedure	SV-agreement	“Inter-phrasal morphemes”
3	phrasal	Phrasal procedure	Plural agreement within NP	”Phrasal morphemes”
2	None	Lexical categories	Plural marking	“Lexical morphemes”
1	None	-	Words	

⁷⁴ Dans le tableau original (Pienemann, 1998 : 154), Pienemann subdivise le niveau 4 (inter-syntagmatique) en deux niveaux successifs: l'échange d'information grammaticale se fait d'abord entre des positions saillantes de la phrase, ce n'est que dans un deuxième temps que cet échange peut se faire entre des positions non saillantes. Or, comme cette distinction n'a de l'importance que pour certains phénomènes touchant à l'ordre des mots, la plupart des études sur la morphologie, dont la nôtre, traitent ces deux niveaux ensemble.

Comme illustré dans le tableau 9-2, l'échange d'information grammaticale à des niveaux structuraux différents constitue un concept clé dans le système grammatical de l'interlangue en développement. Les cinq niveaux de développement distincts seront présentés plus en détail dans ce qui suit⁷⁵.

Stade 1 : Au tout début de l'acquisition, la capacité de traitement linguistique est minimale, ce qui oblige l'apprenant à employer des structures qui ne demandent pas beaucoup de capacités de traitement. Il identifie et acquiert des mots individuels et des formes invariables de la langue cible. À ce moment, l'apprenant acquiert les mots comme des formes non analysées ou figées sans connaître le contenu diacritique des unités lexicales. Des mots et des expressions peuvent être combinés, mais il n'existe pas d'échange d'information grammaticale entre les différents items employés.

Stade 2 : Le stade suivant de la hiérarchie correspond au niveau où les apprenants commencent à catégoriser le lexique et à lister les traits diacritiques des mots, tels que la définitude, le nombre, le genre, le cas ou le temps. Le stade 2 correspond donc à la mise en place de la procédure catégorielle où apparaissent les morphèmes lexicaux. Ces morphèmes ne nécessitent pas d'échange d'information grammaticale entre les divers éléments. Par contre, leur production repose sur l'activation directe d'un trait grammatical basé sur le contenu conceptuel de la catégorie lexicale en question, comme le nom qui est marqué au pluriel (*dog-s*) ou un verbe qui est marqué pour le passé (*own-ed*).

Stade 3 : La morphologie lexicale du stade 2 est préalable à la morphologie syntagmatique qui apparaît au stade 3. Ce niveau exige un échange d'information grammaticale à l'intérieur du syntagme (nominal ou verbal). Le traitement de la morphologie intrasyntagmatique permet l'échange de traits diacritiques dans le cas du SN entre le nom, d'un côté, et de ses modificateurs, de l'autre (*a man, many dog-s*). Dans le cas du SV, on peut prendre en exemple l'échange d'information grammaticale entre le verbe auxiliaire et le participe passé (*have owned*) ou entre un verbe modal et l'infinitif (*will own*).

Stade 4 : Le stade suivant dans la hiérarchie du traitement linguistique est celui de l'automatisation de la morphologie intersyntagmatique qui demande un

⁷⁵ Comme il n'existe pas beaucoup d'études sur le français dans le cadre de la TP, les exemples donnés dans cette section sont tirés du modèle original en anglais.

échange d'information grammaticale entre la frontière de deux syntagmes. Les traits diacritiques se rencontrent au niveau de la phrase (voir la figure 9A), ce qui correspond à un processus de traitement plus élevé. Cette procédure peut être exemplifiée par l'accord sujet-verbe (*a man own-s*).

Stade 5 : Finalement, au stade 5, l'apprenant est capable de traiter l'échange d'information grammaticale à longue distance, *i.e.* entre une phrase principale et une phrase subordonnée, et d'employer des règles différentes dans ces deux types de phrases. Ce dernier niveau de l'échelle n'est pas applicable à toutes les langues. Mais en allemand ou en suédois, par exemple, il existe un ordre de mots différent dans la proposition principale par rapport à la proposition subordonnée, ce qui fait appel à un échange d'information à longue distance.

Les phénomènes linguistiques qui correspondent à chaque niveau de traitement de la hiérarchie diffèrent d'une langue à une autre. Or, indépendamment des structures considérées, les divers stades de la hiérarchie de traitement sont acquis dans un ordre implicationnel, ce qui signifie qu'un certain niveau de traitement est préalable au niveau suivant dans la hiérarchie. Il est ainsi important de souligner que, selon la TP, il est impossible d'atteindre un certain niveau sans avoir maîtrisé le niveau précédent.

9.2.3 La hiérarchie de traitement et l'acquisition du nombre

Selon la hiérarchie de traitement proposée par la TP, le marquage du pluriel lexical du nom est basé sur l'activation directe du pluriel conceptuel (niveau 2). Ce marquage ne dépend pas de l'unification des traits grammaticaux. Or, l'accord en nombre du SN demande l'unification du trait du nombre au niveau du syntagme (niveau 3). La prédiction pour l'acquisition est donc que le pluriel lexical (du nom) doit être produit dans la L2 avant l'accord en nombre à l'intérieur du SN.

En s'intéressant à l'interprétation de l'accord en nombre dans le cadre de la TP, Charters et Jansen (2007) mentionnent deux études qui testent cette prédiction qui concerne l'émergence du nombre en L2. D'abord, dans leur étude de l'acquisition de l'italien L2 par six apprenants anglophones, DiBiase et Kawaguchi (2002) confirment que le pluriel lexical (*bambino–bambini* ou *casa-case*) est produit avant le pluriel syntagmatique (*tanti amici australiani*) en italien L2. Ensuite, dans une étude portant sur l'acquisition de l'anglais L2 par des apprenants vietnamiens, Dao (2007, cité par Charters et Jansen, 2007)

compare l'émergence du pluriel lexical (*books*) avec la combinaison d'un quantifieur numéral et d'un nom (*five books*). Le résultat montre que le pluriel numéral est produit *avant* le pluriel lexical.

Selon Charters et Jansen (2007), ce résultat pose problème à la TP puisque l'hypothèse de base de la théorie est que le pluriel numéral, ainsi que d'autres pluriels syntagmatiques, sont basés sur le même processus d'unification syntaxique. Par conséquent, cet accord devrait émerger après le pluriel lexical. Or, Charters et Jansen proposent une interprétation différente de ces données en anglais L2. Au lieu de considérer que le pluriel numéral (*five books*) est basé sur un processus d'unification des traits grammaticaux au niveau syntagmatique, ces auteurs estiment que cet accord est le résultat d'une coactivation de traits sémantiques inhérents (du nom et du quantifieur). Elles expliquent la différence entre ces deux processus de la manière suivante : dans le cas d'une coactivation, il serait question de deux items qui sont activés simultanément par le même contenu conceptuel, ce qui correspondrait à une opération qui ne demande pas d'unification de traits grammaticaux, mais qui est basé sur l'activation sémantique d'un trait inhérent. Aussi bien le nom que le quantifieur numéral contiennent le trait inhérent du nombre, ce qui expliquerait leur production précoce en L2. Dans le cas de l'unification, au contraire, sur deux items, A et B, ce n'est que A qui est activé par le contenu conceptuel du pluriel; B, qui a deux formes en compétition l'une avec l'autre (*cf.* singulier/pluriel), alterne avec la valeur de A. Ainsi, la valeur de B doit être récupérée de A syntaxiquement. En termes d'acquisition, Charters et Jansen proposent que le processus de coactivation précède celui de l'unification de traits grammaticaux et, selon cette idée, la coactivation appartiendrait plutôt au niveau 2 de la hiérarchie de traitement.

Charters et Jansen résument leur argumentation en suggérant que « *'phrasal agreement' is much too simplistic or coarse a notion to truly capture the variation in processing demands likely to attend the production of nominal structures cross-linguistically* » (*ibid*, page 30). En outre, l'anglais est une langue avec un accord en nombre restreint au niveau du SN. Les auteurs soulignent que l'ordre d'acquisition des structures exprimant le nombre doit être contrôlé avec de nouvelles études qui mettent l'accent sur des systèmes linguistiques divers et qui rendent compte du nom au pluriel en combinaison avec des modificateurs différents, tels que le quantifieur numéral (*cinq filles*), le quantifieur non numéral (*plusieurs filles*), l'article (*les filles/ses filles*) et l'adjectif (*filles suédoises / petites filles*).

En ce qui concerne notre étude, on constate que le français écrit présente plusieurs domaines d'accord intéressants en ce qui concerne l'acquisition du nombre en L2. En tenant compte du raisonnement de Charters et Jansen (2007), nous analyserons les structures de l'accord syntagmatique (niveau 3) en trois catégories séparées (Quant-N, Dét-N et N-Adj). Si la proposition de Charters et Jansen s'avère exacte, c'est-à-dire que la coactivation du trait inhérent du pluriel (Quant et N) précède l'unification des traits grammaticaux du Dét-N/Adj-N, cette différence devrait être présente dans nos données également. Finalement, nous avons, en français écrit, la possibilité de poursuivre l'investigation de l'acquisition de l'accord au pluriel du niveau 4 de la hiérarchie de la TP, en prenant en compte l'accord intersyntagmatique qui se fait entre le sujet et le verbe.

9.2.4 La hiérarchie de traitement à l'oral et à l'écrit

Originellement, la TP était une théorie qui avait pour objectif de décrire la production linguistique orale. Plus récemment, elle a été testée sur la production écrite en L2. Bien que plusieurs études antérieures dans le cadre de la TP fassent références à des données écrites (voir Jansen, 2003, et certaines références dans Pienemann et Håkansson, 1999), il n'y a qu'une étude récente qui a comme objectif principal d'évaluer les prédictions de la TP sur des données orales et écrites (Håkansson et Norrby, 2007). Philipsson (2007) compare lui aussi des données orales et écrites en suédois L2 en se référant à la TP, mais il le fait de manière moins explicite.

L'hypothèse de la stabilité (*Steadiness hypothesis*), proposée dans Pienemann (1998 : 273ff), permettrait d'affirmer que la hiérarchie de développement proposée par la TP est applicable de manière équivalente à la production orale et écrite. Suivant cette hypothèse, la nature fondamentale du système grammatical d'une interlangue ne change pas dans des tâches différentes.

The steadiness hypothesis predicts that the basic principles of the grammar will be steady across different communicative tasks while there may be fluctuations in accuracy levels in each learner (Pienemann, 1998: 308)

Une condition nécessaire pour cette hypothèse est que les tâches doivent être basées sur le même type de connaissances lors de la production linguistique. Il est ainsi crucial que toutes les tâches soient centrées sur la communication et non pas sur les connaissances explicites de grammaire de l'apprenant.

Pienemann trouve un très haut niveau de constance à travers six tâches différentes dans une étude sur l'acquisition de l'anglais L2 basée sur le critère d'émergence de différents phénomènes syntaxiques et morphologiques. Un point important à souligner semble être que, pour Pienemann (1998 : 273), des fluctuations du niveau d'exactitude (par exemple en morphologie) ne reflète pas des niveaux d'acquisition différents. Au contraire, ces fluctuations sont plutôt dues aux demandes lexicales spécifiques de certaines tâches et au statut du marquage morphologique d'items différents dans le lexique de l'apprenant. Suivant Pienemann, la stabilité des principes de grammaire de l'interlangue est importante, car elle permet de tester le concept de niveau de traitement. Si le système grammatical devait changer en fonction de la situation, il serait impossible de tester la TP de manière fiable.

Håkansson et Norrby (2007) est la première étude dans ce cadre à mettre l'accent sur la relation entre l'émergence des structures grammaticales à l'oral et à l'écrit chez les mêmes individus. Plus précisément, les auteurs se posent les questions suivantes: Si les contraintes de traitement déterminent quelles structures sont disponibles à l'apprenant, est-il possible que la performance orale diffère de celle écrite? Les apprenants sont-ils capables de contrôler des structures à l'écrit qu'ils ne peuvent pas traiter à l'oral? L'hypothèse de Håkansson et Norrby est que les contraintes de traitement guident aussi bien la production orale qu'écrite en L2 si les tâches sont centrées sur la communication.

Bien que la TP ait été développée pour la production orale spontanée et qu'on puisse imaginer que le mode écrit permet plus de temps pour la planification et pour *le monitoring*, il s'avère que les apprenants de l'étude de Håkansson et Norrby suivent la hiérarchie de la TP à la fois à l'oral et à l'écrit. Avec très peu d'exceptions, les apprenants produisent des structures appartenant au même niveau de traitement dans le mode oral et dans le mode écrit. Il n'y a que deux apprenants qui produisent des structures du niveau cinq à l'écrit en les omettant à l'oral alors que le schéma inverse est retrouvé pour un seul apprenant. Håkansson et Norrby en concluent que les mêmes contraintes de traitement régissent la production orale et écrite, à la condition que l'emphase soit mise sur la communication d'un contenu et non pas sur la forme. Ce résultat semble indiquer que le fait que les apprenants aient plus de temps pour planifier leur discours à l'écrit ne suffit pas pour permettre à l'apprenant de monter de niveau de traitement. Pourtant, la complexité linguistique, mesurée en longueur d'énoncés et en quantité de phrases subordonnées, est un phénomène qui diffère du traitement grammatical. Les résultats de Håkansson et Norrby montrent en

effet une tendance à employer une langue plus complexe à l'écrit qu'à l'oral. Contrairement à l'émergence des processus de traitement morphosyntaxique, il semble donc que la complexité linguistique soit sensible à des conditions externes, par exemple au temps de planification.

En étudiant des itinéraires d'acquisition en suédois L2, Philipsson (2007) a pour objectif de comparer deux théories différentes, la *Markedness Differential Hypothesis* (Eckman, 1977) et la TP (Pienemann, 1998). Son étude porte sur l'acquisition de la morphologie verbale et la structure des questions dans la phrase principale et dans la subordonnée. Au sein de cette recherche, Philipsson recueille des données orales, des données écrites et des tests de jugement grammatical. Bien que la comparaison des deux modes de production ne soit pas effectuée pour toutes les structures étudiées, Philipsson conclut que l'oral et l'écrit ont un développement similaire qui répond bien aux prédictions des deux théories. Pourtant, le niveau d'exactitude, soit le pourcentage d'emploi correct, est généralement plus élevé à l'écrit. Le résultat aux tests de jugement grammatical offre une image moins cohérente qui n'est pas en accord avec la TP. Philipsson interprète ce résultat de la manière suivante: ce type de test fait appel à d'autres formes d'opérations cognitives par rapport à la communication orale et écrite et il ne remet pas la TP en question.

En examinant de plus près les tâches employées par Philipsson, on constate que la tâche de production écrite est plus contrainte que la tâche orale: ce qui à l'oral ressemble à un jeu de communication correspond à l'écrit à des exercices à trous où il faut rendre la forme verbale qui manque ou la question qui correspond à une réponse donnée. Le caractère moins libre de la production écrite pourrait effectivement expliquer le plus haut niveau d'exactitude à l'écrit.

9.2.4.1 Discussion : la TP à l'oral et à l'écrit

Pour conclure, les études sur la TP et la production écrite en L2 proposent une nouvelle dimension de la théorie qui n'a pas originalement été prévue par Pienemann (1998)⁷⁶. Les résultats initiaux semblent suggérer que les prédictions de la TP valent aussi bien pour la production orale qu'écrite en L2 et que les deux modes de production se ressemblent quant à l'émergence des processus de traitement grammatical. L'importance du caractère communicatif de la production écrite est soulignée par Håkansson et Norrby (2007). Rahkonen et Håkansson (2008) ont lancé une nouvelle étude dans le cadre de la TP basée

⁷⁶ Communication faite par Pienemann au 7th *International Symposium on Processability, Second Language Acquisition and Bilingualism*, Newcastle upon Tyne, septembre 2007.

uniquement sur la production écrite en suédois L2. En discutant les résultats de cette étude, les auteurs constatent que la production en L2 dans les deux modalités est caractérisée par la volonté de transmettre un contenu :

...producing written IL and producing spoken IL are not as different tasks as one might perhaps believe. Of course, when writing one has more time for planning and monitoring than when engaged in speaking [...]. There is, however, an important common feature for speech and writing. In both cases the learner tries to create a content. This reduces the learner's possibilities to only direct his attention to the formal aspects of his utterance in written production (Rahkonen et Håkansson, 2008: 149-150).

Il va de soi que la forme de la tâche écrite est importante pour l'interprétation des résultats dans le cadre de la TP. Les tâches écrites dans l'étude de Philipsson (2007) mettent certainement plus l'accent sur la forme qu'une tâche de production écrite plus libre où l'apprenant doit formuler le contenu lui-même. Ces observations ont été prises en compte lors de la création des tâches de notre étude. Comme il a déjà été souligné dans la section 5.1.3, les tâches employées dans le Corpus CEFLE sont toutes centrées sur une écriture communicative, c'est-à-dire sur la transmission du message et du contenu de la narration de la part des apprenants du français et, dans la mesure du possible, la forme de la langue n'a pas été alléguée lors de la collecte de ce matériel.

9.2.5 La hiérarchie de traitement et les études sur le français L2

Les études du français L2 s'inscrivant dans le cadre théorique de la TP ne sont pas nombreuses. Nous n'avons trouvé que quatre études testant la hiérarchie de développement proposée par Pienemann (1998) sur des données du français L2, ce qui correspond aux mêmes études citées par Bartning en 2000 :

Except for Dewaele and Véronique (this volume/to appear) [cf. 2000/2001] and our pilot study of adjectival agreement in Bartning (1999) we have not yet seen Pienemann's theory applied to L2 French data (Bartning 2000: 228)

Dans cette section, nous reprenons les grandes lignes de ces études, en mettant l'accent sur leurs liens avec la TP. La discussion en fin de section permettra de faire quelques généralisations sur les études de la TP et le français L2, ce qui contribuera à motiver les choix méthodologiques du présent travail.

La première étude qui analyse l'interlangue des apprenants de français L2 en se référant à la TP est Bartning (1999), qui examine l'accord adjectival en genre chez les apprenants avancés du corpus *InterFra*. Selon la hiérarchie proposée par Pienemann, les apprenants devraient être capables de manier

l'information syntaxique plus tôt à l'intérieur du syntagme qu'à l'intérieur de la phrase. À partir d'une version précoce de la TP, Bartning émet donc l'hypothèse que l'adjectif épithète à l'intérieur du SN devrait être produit et accordé plus tôt (et de manière plus correcte) que l'adjectif attribut dans le SV. Le critère d'acquisition employé par Bartning est celui du niveau d'exactitude compté en pourcentage d'accord correct.

De manière générale, les résultats montrent que les apprenantes maîtrisent plutôt bien l'accord entre le nom et l'adjectif. Or, contrairement à l'hypothèse de départ, il s'avère que l'adjectif épithète est moins bien accordé en genre que l'adjectif attribut. Bartning constate donc que :

[c]es résultats ne confirment donc pas, de façon générale, les prédictions de la théorie de Pienemann. Ou, en d'autres termes, les prédictions de la théorie de processabilité ne semblent pas généralisables pour l'acquisition du français parlé par l'apprenant au niveau avancé.

L'étude de l'accord en genre dans Bartning (2000) compare deux groupes d'apprenants : pré-avancés (AP) et avancés (AA). Bartning analyse l'accord en genre de ces deux groupes d'apprenants à l'aide du critère du pourcentage d'accord correct, pour l'ensemble du groupe, dans des contextes obligatoires. En ce qui concerne l'accord en genre entre le déterminant et le nom, Bartning a observé une différence significative entre les deux groupes d'apprenants où les AA ont une production plus correcte que les AP. Quant à l'accord en genre de l'adjectif, Bartning montre que les AA ont plus de difficultés avec l'antéposition (74 %) qu'avec la postposition (84 %) ou qu'avec la position attributive (84 %), ce qui, selon Bartning, va à l'encontre des prédictions de la TP. Dans une analyse plus approfondie, Bartning montre que la forme morphologique est importante dans les trois positions de l'adjectif. C'est la forme féminine qui pose le plus de problème aux apprenants, qui, de manière relativement systématique, suremployent la forme masculine. Pour résumer, la difficulté à produire une forme morphologique correcte est prévisible et systématique, indépendamment du fait que l'échange d'information grammaticale se fait à l'intérieur ou entre les frontières du syntagme.

Dans leur étude de 2000, Dewaele et Véronique se demandent si les difficultés d'accord pour le genre sont liées à d'autres phénomènes linguistiques. À la différence de Bartning (1999 et 2000), qui étudie spécifiquement le domaine grammatical du genre, Dewaele et Véronique (2000) positionnent l'acquisition du genre dans une perspective linguistique plus vaste où ils tentent d'identifier le lien entre les différents sous-systèmes de

l'interlangue (la morphologie, la syntaxe, le lexique, le traitement). L'étude est basée sur un corpus de 27 apprenants flamands du français L2 ayant reçu un enseignement explicite d'une durée de six à huit ans. Les résultats principaux de cette étude dépassent largement le cadre théorique de la TP, qui n'y est pas discuté en détail. Dewaele et Véronique se réfèrent pourtant à Pienemann (1998) en comparant l'accord en genre à l'intérieur du SN (entre le nom, le déterminant et l'adjectif épithète) avec celui qui se fait entre le SN et le SV (entre le nom et l'adjectif attribut). Les auteurs affirment que, si les prédictions de la hiérarchie de traitement proposée par la TP sont correctes, on devrait toujours pouvoir en repérer des traces dans l'interlangue à des niveaux plus avancés : « *Structures that are acquired early could be expected to attain a higher degree of automaticity and accuracy in later stages* » (2000 : 214). En observant une différence non significative entre le taux d'accord correct en genre à l'intérieur du SN, d'un côté, et entre les syntagmes, de l'autre côté, les auteurs en concluent que la frontière entre les syntagmes n'influence pas de manière décisive l'accord en genre des apprenants avancés du français L2, ce qui semble contredire les prédictions basées sur la TP.

L'article de Dewaele et Véronique de (2001) complète leur article de (2000) puisqu'il inclut une analyse approfondie de la production de l'accord en genre des apprenants flamands du français L2 à un niveau avancé. À la différence de l'étude de (2000), cette analyse examine des facteurs étroitement liés à l'attribution et à l'accord en genre et elle présente une discussion sur l'interprétation de l'accord en genre dans un cadre théorique basé sur la TP et sur le modèle de la production linguistique orale de Levelt (1989). Dewaele et Véronique montrent que le taux d'accord en genre correct est plus élevé à l'intérieur du SN (les déterminants et les adjectifs épithètes) qu'à travers les frontières syntaxiques entre le SN et le SV (les adjectifs attribut). Or, contrairement aux prédictions, cette différence ne se montre pas statistiquement significative. Les auteurs en concluent que de vouloir déterminer si l'information grammaticale doit franchir des frontières de constituants n'est pas pertinente à un niveau avancé (Dewaele et Véronique, 2001 : 289). Ce résultat est confirmé par d'autres études (Bartning 2000 ; Hammarberg, 1996). En outre, l'accord en genre du déterminant se montre significativement plus correct que celui de l'adjectif. Dewaele et Véronique suggèrent que « *accuracy levels of gender agreement in advanced interlanguage are less affected by the level of the procedure in the processing hierarchy than by the nature of the lemma itself* » (2001 : 290). Contrairement à l'adjectif, le déterminant est un lemme syntaxique qui n'a pas de concept correspondant dans le message préverbal. De

plus, l'effet de la fréquence devrait favoriser l'accord du déterminant : les déterminants sont courts et fréquents et le nombre de déterminants est restreint par rapport au nombre d'adjectifs employés dans l'interlangue. Ce fait implique que le risque de commettre une erreur est plus restreint avec le déterminant qu'avec l'adjectif.

9.2.5.1 La TP et le français L2 – questions qui restent à résoudre

À part le fait d'opter pour la TP comme point de référence théorique, les quatre études sur le français L2 résumées ci-dessus se ressemblent sur un certain nombre de points :

- Ces études traitent de l'acquisition du français par *des apprenants avancés*. L'accent est mis sur la fin plutôt que sur le début du processus d'acquisition.
- Elles emploient le même critère d'acquisition, soit le niveau d'exactitude calculé en *pourcentage d'accord correct* dans des contextes obligatoires.
- Elles concernent *l'acquisition du genre* et l'accord entre le nom et le déterminant/adjectif.
- Les résultats de ces études *ne sont pas interprétés en faveur de la hiérarchie de la TP*.

Les deux premiers points sont étroitement liés puisque le choix du critère d'acquisition dans les études citées est motivé par le niveau des apprenants étudiés. En employant le critère d'émergence (voir le chapitre 10 ci-après), Pienemann situe au tout début de l'acquisition le processus de traitement permettant (ou non) certaines opérations morphosyntaxiques telles que l'accord. Or, dans l'interlangue des apprenants avancés, ces opérations sont déjà plus ou moins intégrées, ce qui rend inintéressant le critère d'émergence pour ce groupe d'apprenants. Cette observation est commentée par Bartning:

The emergence criterion can be considered to be somewhat limited since we are also interested in knowing when and how frequently a learner uses a grammatical phenomenon correctly, after the emergence of the first occurrence (Bartning, 2000: 227).

Pienemann (2005c : 62), quant à lui, souligne, dans un commentaire formulé à l'endroit de Dewaele et Véronique (2001), que la TP ne fait pas de prédictions sur le niveau d'exactitude des accords intra- et intersyntagmatiques. Selon Pienemann (1998), les prédictions de la TP sont limitées à des trajectoires de développement, basées sur l'émergence, et non pas sur des niveaux d'exactitude

calculés en pourcentages d'accord correct. Ce fait se base sur l'observation que le niveau d'exactitude n'augmente pas de manière linéaire pendant le processus d'acquisition et qu'il varie selon les tâches et les besoins lexicaux de celles-ci. Dewaele et Véronique, de leur côté, ne sont pas d'accord avec Pienemann sur le rôle du critère d'acquisition employé dans l'étude de 2001. Leur emploi du niveau d'exactitude calculé en pourcentage d'accord correct est lié au fait qu'ils travaillent sur un corpus transversal, qui met l'accent sur la variation synchronique plutôt que diachronique :

In this perspective it could be argued that this variable [*cf.* accuracy level] in itself is a sounder empirical measure than the emergence criterion where the researcher 'needs to clarify what type of observation constitutes evidence for which linguistic rule' (Dewaele et Véronique, 2001: 279).

Alors que Pienemann rejette l'idée que le niveau d'exactitude de l'accord en genre serait toujours plus élevé dans des structures où l'échange d'information grammaticale se fait à l'intérieur du syntagme, Dewaele et Véronique (2001 : 279) argumentent en faveur de l'importance de tester cette hypothèse à partir de données linguistiques recueillis chez des apprenants avancés : « *One could argue that procedures that have been mastered early on in the second language acquisition process have been proceduralised more solidly and are thus less prone to errors* ». Selon ces auteurs, le niveau d'exactitude a l'avantage de permettre une analyse de la variation intra- et interindividuelle des données empiriques.

En terminant cette discussion sur les différents critères d'acquisition employés, nous constatons que, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude se référant à la TP qui mesure le développement du français L2 à l'aide du critère d'émergence. De ce point de vue, notre étude, qui est basée sur l'application des deux types de critères sur le même phénomène grammatical (l'émergence de l'accord chez l'individu et le niveau d'exactitude de l'accord au niveau du groupe) pourrait contribuer à clarifier la question de la différence des critères pour mesurer le développement de l'interlangue. En accord avec Dewaele et Véronique (2001), nous adoptons le point de vue qu'il ne s'agit pas de deux phénomènes complètement isolés l'un de l'autre.

Un autre point important est le fait que les études mentionnées ci-dessus traitent toutes de l'acquisition de l'accord en genre. Pienemann (2005c: 62) souligne que, dans le cadre interprétatif de LFG, le genre est un trait purement lexical qui doit être acquis mot par mot. Il importe alors de savoir quels signes dans l'interlangue démontrent l'existence d'un accord morphologique proprement dit. En effet, comment peut-on connaître le genre qui a été attribué à

un nom individuel dans le lexique mental d'un apprenant? Cette question soulève la différence importante entre *l'attribution du genre* au niveau de chaque item nominal et *l'accord en genre* entre le nom et ses modificateurs. Cette distinction, qui a des conséquences importantes pour l'analyse des données empiriques, est discutée dans Glahn *et al.* (2001) et dans Dewaele et Véronique (2001 : 285ff). La logique de Pienemann (2005c) semble être qu'une étude traitant de *l'accord en genre* doit éliminer la variable de l'attribution du genre pour être sûre de se prononcer sur la capacité de l'apprenant à transmettre l'information grammaticale à l'intérieur ou à l'extérieur du syntagme. Bien que Dewaele et Véronique (2001) discutent de la différence entre des erreurs d'attribution de genre par rapport aux erreurs d'accord en genre, il ne semble pas qu'ils éliminent l'attribution du genre en faveur de l'accord dans leurs calculs du niveau d'exactitude (*ibid.* p. 296-297 : Appendice A et B). Bartning, quant à elle, ne mentionne pas la différence entre l'attribution du genre et l'accord en genre. Le point principal défendu par Pienemann (2005c) est que la prise en compte de ces problèmes d'interprétation est cruciale pour une étude qui se base sur les différents niveaux d'échange d'information grammaticale proposés par la TP.

Une autre question qui s'impose en ce qui concerne le français est l'importance éventuelle du statut syntaxique différent de certains éléments de la phrase dans cette langue par rapport à d'autres langues analysées dans ce cadre, *i.e.* l'anglais, l'allemand ou le suédois. Le français inclut des éléments avec un statut clitique (le déterminant, le pronom sujet et le pronom objet). Il n'est pas facile de déterminer comment interpréter ces phénomènes dans un cadre théorique qui se base sur l'échange d'information grammaticale à des niveaux différents. Des structures comme /ləfis/ (le fils) ou /laparej/ (l'appareil) doivent-elles être interprétées comme un mot ou deux mots ? L'échange d'information qui se fait entre un pronom sujet et un verbe (*il chante*) se fait-il entre deux syntagmes, SN et SV, comme dans le cas de l'anglais, ou le pronom doit-il être attaché directement sous SV, ce qui correspondrait dès lors à un accord syntagmatique plutôt qu'inter-syntagmatique ? Nous aurons l'occasion de revenir sur ces questions dans l'interprétation de nos données empiriques à la fin du chapitre 11.

Finalement, après avoir parcouru la littérature dans ce domaine, nous constatons qu'il n'y a pas d'étude sur le français L2 dans le cadre théorique de la TP qui 1) met l'accent sur le début de l'acquisition du français, 2) qui examine un autre phénomène grammatical que le genre et 3) qui évalue le critère d'émergence à partir de données individuelles. Dans le chapitre 11, nous

présenterons une étude longitudinale sur l'acquisition de l'accord en nombre en français L2 qui tente de combler ces lacunes au niveau de l'étude de la TP en français L2.

9.2.6 Les prédictions pour l'étude longitudinale

Au chapitre 11, la hiérarchie de traitement proposée par la TP sera testée sur la production du français L2 écrit par des apprenants suédois. En appliquant la hiérarchie de traitement à l'acquisition du nombre, on s'attendrait au développement morphologique suivant :

Première prédiction :

L'accord dit lexical (TP niveau 2), où le pluriel est marqué sur le nom avec le morphème *-s*, devrait être produit avant les accords syntagmatiques et intersyntagmatiques (TP niveaux 3 et 4). Nous nous attendons donc en premier lieu à trouver des noms et des pronoms marqués au pluriel :

Nom : *voiture > voitures, fille > filles...*
 Pronom : *il > ils, elle > elles*

Deuxième prédiction :

Selon la hiérarchie de développement proposée, l'accord syntagmatique du SN (niveau 3) devrait apparaître après l'accord lexical (niveau 2), mais avant l'accord intersyntagmatique (niveau 4). En deuxième lieu, nous nous attendons donc à trouver un accord entre le nom et ses modificateurs : le quantifieur, le déterminant et l'adjectif épithète.

Quant-N : *une fille > deux filles*
 Dét-N : *la fille > les filles, une voiture > des voitures...*
 N-adj : *la fille suédoise > les filles suédoises*

Troisième prédiction :

L'accord qui se fait entre deux syntagmes devrait être produit après les autres accords (lexical et syntagmatique). En troisième lieu, nous nous attendons donc à trouver l'émergence de l'accord sujet-verbe après celle de l'accord à l'intérieur du SN. Selon la hiérarchie de la TP, l'accord entre un SN et un adjectif en position attributive devrait également être produit après l'accord à l'intérieur du SN.

S-V :	<i>les filles mangent...</i> <i>les jeunes dansent...</i> <i>ils/elles s'amuse...</i>
SN-être-Adj :	<i>les filles sont sympas</i> <i>les garçons sont gentils</i>

L'analyse empirique du chapitre 11 mettra l'accent sur ces trois niveaux de traitement et elle mettra à l'épreuve les prédictions issues de la hiérarchie proposée par la TP.

9.3 Résumé du chapitre

Ce chapitre avait pour objectif de présenter brièvement la théorie de la processabilité (Pienemann, 1998) et de discuter les points les plus pertinents de cette théorie pour notre étude, notamment la dimension oral/écrit et les études antérieures sur le français L2 dans le cadre théorique de la TP. Les points suivants sont à retenir pour l'analyse empirique du chapitre 11 :

- La TP tente d'expliquer l'itinéraire dit universel de l'acquisition d'une L2 à l'aide des mécanismes du traitement linguistique du cerveau humain. Les mécanismes dont l'apprenant a besoin pour traiter les structures de la langue cible se mettent en place graduellement et donnent lieu à une hiérarchie de traitement qui détermine le développement de la morphosyntaxe de l'interlangue.
- La capacité d'échanger de l'information grammaticale entre des unités linguistiques de plus en plus complexes est une notion clé pour la TP. La hiérarchie du développement de la morphosyntaxe de la TP est basée sur les différents points d'unification des traits : conceptuelle, syntagmatique et intersyntagmatique.
- La TP a été originalement développée pour décrire le développement morphosyntaxique en L2 de la langue parlée. Or, récemment, cette théorie a également été employée pour expliquer l'évolution morphosyntaxique en production écrite. Les résultats semblent indiquer que les apprenants produisent des structures appartenant au même niveau de traitement dans les modes oral et écrit.

- Les études sur le français L2 dans le cadre théorique de la TP sont peu nombreuses. Nous avons présenté quatre études qui traitent de l'acquisition de l'accord en genre chez des apprenants avancés du français L2. Les résultats dans ce domaine ne semblent pas appuyer la hiérarchie de la TP.
- Nous avons constaté qu'il n'y a pas d'étude sur le français L2 qui adopte le cadre méthodologique proposé par la TP et qui met l'accent sur les apprenants en début d'acquisition. En outre, il n'y a pas d'étude qui porte sur un autre domaine que le genre.

Dans ce qui suit, nous tenterons d'appliquer la hiérarchie d'acquisition proposée par la TP sur la production écrite des apprenants du français L2 en début d'acquisition. Avant d'entreprendre l'analyse empirique des données dans le chapitre 11, la méthodologie employée sera décrite dans le chapitre 10.

10. Considérations méthodologiques

10.1 Le critère d'émergence

Comme on l'a déjà mentionné dans le chapitre 7, la plupart des études sur l'acquisition des langues ont employé un critère basé sur le niveau d'exactitude de l'emploi d'une structure dans des contextes obligatoires. Le niveau adopté pour considérer un phénomène morphosyntaxique comme acquis varie d'une étude à l'autre: 60 pour cent (Vainikka et Young Sholten, 1994), 75 pour cent (R. Ellis, 1988), 80 pour cent (Andersen, 1978), 90 pour cent (Dulay et Burt, 1974), ce qui constitue un problème pour ce domaine de recherche. En résumé, tous ces niveaux d'acquisition se trouvent au haut de l'échelle d'exactitude et semblent comparer l'acquisition avec la maîtrise. Selon Pallotti (2007), le critère du niveau d'exactitude fait face à deux problèmes particuliers. D'abord, le seuil critique d'exactitude choisi est souvent arbitraire et il n'est pas théoriquement motivé. Ensuite, le niveau d'exactitude ne s'accroît pas de manière stable pendant le processus d'acquisition d'une langue : certaines structures grammaticales atteignent rapidement 90 pour cent d'emploi correct alors que d'autres structures ne le font jamais.

Certains chercheurs s'opposent à la manière standard de mesurer le progrès de l'interlangue qui prend comme point de départ la langue cible et les erreurs des apprenants. Ils sont d'avis que le système interlangagier en L2 doit être étudié comme un système indépendant, avec ses propres règles et ses propres systémativités (Bley-Vroman, 1983). À la lumière de cette discussion, d'autres critères d'acquisition, qui mettent l'accent sur le début du développement de la L2, ont été proposés : les termes *onset* (Hammarberg, 1996) ou *emergence* (Pienemann, 1998) sont souvent mentionnés à ce propos. Pallotti (2007) rappelle que la notion d'émergence fait appel à une perspective différente sur le développement de l'interlangue :

Chapitre 10

Emergence is thus contrasted only with what precedes it – absence or unsystematic/unproductive use – but not with what follows it. In other words, the definition specifies a lower threshold separating non-emergence from emergence, but no upper threshold, separating emergence from, say, consolidation or mastery (Pallotti, 2007: 368).

Dans cette étude, nous allons étudier en détail l'émergence des structures grammaticales telle qu'elle est définie par Pienemann (1998 : 138) :

From a speech processing point of view, emergence can be understood as the point in time at which certain skills have, in principle, been attained or at which certain operations can, in principle, be carried out. From a descriptive viewpoint one can say that this is the beginning of an acquisition process, and focusing on the start of this process will allow the researcher to reveal more about the rest of the process.

Or, cette définition présente elle aussi des problèmes d'opérationnalisation : « *At the methodological level one needs to clarify what type of observation constitutes evidence for which linguistic rule* » (Pienemann, 1998 : 145). Lorsqu'il illustre son analyse à l'aide d'exemples, Pienemann traite cette question méthodologique en détail. Cependant, comme le soulignent à la fois Pallotti (2007) et Jordan (2004), le problème de savoir ce qui constitue la preuve d'un niveau d'acquisition n'est pas tout à fait résolu. Pallotti se demande en effet comment définir et expliciter la notion d'émergence en termes généraux pour pouvoir l'utiliser dans d'autres contextes. En le faisant, il propose la définition suivante, qui paraphrase Pienemann (1984) :

Emergence refers to the point in time corresponding to the first systematic and productive use of a structure (Pallotti, 2007: 366).

Selon cette définition, l'émergence signifie *le premier emploi systématique* d'une structure grammaticale. Or, employer cette notion dans une analyse empirique n'est pas toujours, comme le note Pallotti (2007 : 367), une opération évidente, car cette notion engendre un certain nombre de questions. Que veut dire *premier* emploi ? Ce concept n'est-il pas en contradiction avec la notion *systématique* ? Que veut dire *emploi* ? Cette notion réfère-t-elle à des connaissances explicites ou implicites à titre égal ou seulement à l'emploi d'une production spontanée basée sur des connaissances implicites ? Nous renvoyons à Pallotti (2007 : 365-368) pour une discussion approfondie de ces définitions. Dans la section suivante, nous décrivons les critères d'analyse de l'émergence qui seront employés dans notre analyse longitudinale.

10.2 La méthode de l'analyse longitudinale

En discutant l'opérationnalisation du critère d'émergence, Pienemann (1998) propose trois étapes pour établir le point d'émergence des morphèmes grammaticaux. Nous reprenons ici les trois phases indiquées :

1. Construire des tableaux distributionnels qui mettent en évidence la relation entre la forme et la fonction.
2. Tester si cette relation est systématique ou si elle est plutôt le résultat d'une production aléatoire.
3. Tester si les mots fléchis résultent d'une association productive de morphèmes grammaticaux avec une racine ou s'ils constituent des unités invariables, mémorisées en tant que formules.

Après avoir construit des tableaux distributionnels basés sur la relation forme-fonction (point 1 ci-dessus) pour l'accord en nombre de chaque texte des 15 apprenants de notre étude longitudinale, nous avons repris les autres phases visant à opérationnaliser la notion d'émergence (phases qui sont présentées dans Pallotti, 2007). Ceci dit, nous avons également analysé les contextes au singulier pour vérifier si les morphèmes du pluriel sont suremployés dans ce contexte, ce qui indiquerait une production aléatoire des morphèmes (*cf.* le 2^e point ci-dessus). En tenant compte du 3^e point, c'est-à-dire pour assurer que l'accord produit par les apprenants correspond bien à un emploi productive d'une règle, les formes supplétives des verbes irréguliers seront traitées à part dans cette étude, car il y a plus de chances que ces formes soient produites comme des unités figées ou non-analysées. Par conséquent, le point central de l'analyse de l'accord verbal se trouve sur les verbes qui prennent le morphème *-nt* dans un contexte au pluriel. En outre, pour toutes les structures analysées, nous avons vérifié le nombre d'occurrences et le nombre de types pour mettre à jour un emploi éventuel de formes figées.

Pallotti (2007) constate que, pour pouvoir effectuer une analyse de la production des apprenants, les données doivent présenter un nombre suffisant de toutes les structures analysées, c'est-à-dire qu'il doit y avoir un certain nombre de contextes pour permettre l'emploi des structures en question de la part des apprenants. Ce fait influence évidemment le design de la tâche employé pour susciter des données auprès des apprenants. Le minimum de contextes exigés pour permettre de constater qu'une structure a émergé (commencé à être utilisé) varie dans la littérature : *un contexte* pour Hammarberg (1996), *trois*

pour Dulay et Burt (1974) et Zhang (2005), *quatre* pour Pienemann (1998 : 145) et *cinq* pour Andersen (1978). Pallotti adopte le niveau de quatre contextes requis pour une structure donnée. Il ajoute que les tâches doivent être construites afin de favoriser une langue spontanée centrée sur la communication et non pas sur la forme.

Une question qui s'impose également est celle de savoir si l'analyse doit se baser sur le nombre d'occurrences (*tokens*) ou sur les lemmes (*types*) et si tous les items doivent être inclus dans l'analyse. Comme Pallotti, nous avons calculé à la fois les lemmes et les occurrences. Pourtant, en calculant le point d'émergence, nous nous sommes contentée de considérer les occurrences, ce qui est en partie lié à la petite taille des textes aux stades initiaux.

Pallotti souligne l'importance de préciser les items qui sont exclus de l'analyse et d'indiquer les raisons de les exclure. Dans notre étude, les mots entièrement en suédois ou en anglais sont exclus de l'analyse. D'autres dimensions grammaticales que le nombre, telles que le genre pour les noms et la personne pour les verbes, ont été ignorées dans l'analyse de la morphologie du nombre (voir la section sur la *factorisation* dans Pienemann, 1998 : 159ff).

Pour indiquer si l'emploi d'un morphème est productif, Pallotti indique trois sources de preuve : 1) la présence de paires minimales (*un chien – deux chiens* ou *le garçon veut – les filles veulent*) ; 2) la présence de constructions créatives, ce qui correspond à des surgénéralisations ou des formes inventées par l'apprenant qui n'ont pas d'équivalent dans la langue cible (*cf. *bateaus* ou **chevals* au lieu d'*bateaux* et *chevaux* ou *ils *prendrent* à la place d'*ils prennent*) ; 3) une certaine variation lexicale dans l'application d'un morphème grammatical (au moins trois noms différents fléchis au pluriel et trois autres noms au singulier). Pour accepter qu'une structure ait *émergée* (commencée à être produite) dans un enregistrement/texte particulier, nous suivons Pallotti qui exige :

- soit deux paires minimales ;
- soit deux créations constructives ;
- soit trois lexèmes qui sont correctement fléchis au pluriel avec le morphème en question couplés de trois autres lexèmes au singulier (sans flexion).

Dans le chapitre 11, la production du marquage et de l'accord en nombre de chaque apprenant est résumée dans des tableaux individuels. Dans ces tableaux, le nombre de fois où l'apprenant réussit à produire la structure en question est

mis en relation avec le nombre de fois où il y échoue. La somme $+7-1>1$, indique donc que le morphème est correctement employé sept fois (+7), que le morphème est absent une fois dans un contexte obligatoire (-1) et que le morphème est suremployé une fois dans un contexte inapproprié (>1). La production de paires minimales est indiquée par « *pm* » et les constructions créatives par « *cc* ».

Il est maintenant temps d'aborder l'analyse longitudinale des textes écrits en français par 15 apprenants suédois. Dans le chapitre 11, les textes des apprenants seront analysés individuellement et nous accorderons une attention particulière à la progression, ou éventuellement au manque de progression, entre les textes successifs produits par un même apprenant. À la fin du chapitre 11, nous reviendrons sur la vérification des hypothèses/prédictions présentées au chapitre 9 à partir de la hiérarchie de traitement proposée dans le cadre théorique de la TP.

11. Analyse longitudinale

L'analyse longitudinale de ce chapitre présentera le développement morphologique individuel de quinze apprenants du français L2 dans trois tâches écrites réparties sur une année scolaire. Il y a donc approximativement neuf mois entre le premier et le dernier texte écrit par les apprenants. L'étude met l'accent sur l'évolution individuelle des apprenants telle qu'elle est reflétée dans leur production de texte. Cela dit, nous laisserons pour l'instant de côté la production écrite des scripteurs natifs de notre groupe contrôle.

Pour faciliter la lecture de cette partie de la thèse, nous avons divisé l'analyse des apprenants individuels en quatre sous-sections selon les stades de l'étude transversale (A, B, C et D), qui sont, rappelons-le, toujours basés sur les critères de Bartning et Schlyter (2004). En 11.1, nous examinons le développement individuel des apprenants Amie, Anders et Andrea, en 11.2 celui de Bibbi, Bror, Billy et Barbara, en 11.3 celui de Conny, Caesar, Carolina et Cecilia et, finalement, en 11.4, nous examinerons l'évolution morphologique de quatre apprenants relativement avancés : Daniella, Dagmar, Daisy et Deborah. Notons cependant que le fait d'être placé dans une même section ne garantit pas que le développement individuel des apprenants soit identique.

L'analyse des textes abordera tour à tour les niveaux de la hiérarchie de traitement proposée par la TP : la procédure catégorielle (niveau 2), la procédure syntagmatique (niveau 3) et la procédure intersyntagmatique (niveau 4). Dans la section 11.5, nous résumons les résultats de l'étude longitudinale à la lumière du cadre théorique présenté au chapitre 9. Une comparaison des résultats des deux analyses empiriques des chapitres 8 et 11 sera présentée dans le bilan du chapitre 12.

11.1 Amie, Anders et Andrea

11.1.1 Accord lexical⁷⁷ (niveau 2 de la TP)

Les apprenants Amie, Anders et Andrea emploient de manière productive le morphème *-s* pour marquer un nom au pluriel dès le premier texte. Cette observation est conforme aux prédictions suivant lesquelles l'accord lexical doit apparaître en premier dans l'interlangue des apprenants du français. Les paires minimales dans l'exemple (11-1) nous indiquent que le morphème *-s* est productif.

- (11-1) Andrea, texte 1 *maison – maisons ; homme – hommes*
Andrea, texte 2 *filles – filles*
Anders, texte 1 *homme – hommes ; alouette – alouettes*
Amie, texte 2 *homme – hommes*
Amie, texte 3 *maison - maisons ; chien - chiens ; frere - freres*

La présence du morphème *-s* dans plusieurs contextes au singulier chez Andrea indique pourtant que son emploi de l'accord lexical du nombre dans l'interlangue n'est pas tout à fait stable, comme illustré dans l'exemple (11-2) :

- (11-2) Andrea, texte 1 *une usines ; un pantalons* (cf. une usine, un pantalon)

Cependant, suivant le critère d'émergence employé, l'accord lexical du nombre nominal a commencé à être produit chez les trois apprenants Amie, Anders et Andrea (voir les tableaux 11-1 à 11-3 ci-après).

11.1.2 Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)

Même si elle emploie le déterminant au pluriel dans tous les textes, Amie semble largement préférer les quantifieurs. Elle écrit des textes à caractère fortement nominal et les énumérations d'objets contribuent à augmenter le nombre de quantifieurs dans les textes, ce qui est illustré dans l'exemple (11-3) d'Amie.

⁷⁷ Le terme *accord lexical* employé dans ce chapitre correspond à la notion "lexical agreement" employé en anglais par Pienemann (1998). Notons cependant que, dans le chapitre 8 de l'analyse transversale, le même phénomène a été appelé *marquage lexical* dans le domaine du nom et du pronom.

(11-3)	Dét-N	Quant-N	NSD
Amie, texte 1	<i>les fleurs</i> <i>les mobylettes</i>	<i>32 jours</i> <i>62 jours</i>	-
Amie, texte 2	<i>les bagages</i> <i>les escargots</i>	<i>trois voyages</i> <i>quatre fleurs</i> <i>quatre bagages</i> <i>six cle's</i> <i>trois robes</i> <i>trois fleurs</i> <i>trois l'hommes</i> <i>cinq personnes</i> <i>deux *drapeu</i> <i>deux *tasse de café</i>	-
Amie, texte 3	<i>les maisons</i> <i>les *escalier</i>	<i>17 ans</i> <i>deux freres</i> <i>9 ans</i> <i>deux chiens</i>	- <i>bleue yeux</i> - <i>petit petit mains</i>

Le nombre restreint de déterminants dans les textes d'Amie ne permet pas de constater que l'accord intersyntagmatique (Dét-N) a véritablement commencé à être produit dans son interlangue. L'accord Quant-N est cependant très présent dans les données d'Amie. Quant à Andrea, elle emploie les déterminants de façon inapproprié puisqu'elle combine des déterminants au singulier et au pluriel avec des quantifieurs. L'accord syntagmatique réussit dans les contextes au pluriel avec l'article défini et un quantifieur (*les trois hommes*), mais ne fonctionne pas avec un article indéfini (*une deux voitures ; un trois fleur lila...*). En raison de ces difficultés à exprimer les déterminants dans la langue cible, l'émergence de l'accord Dét-N est incertaine dans la production d'Andrea, ce qui est indiqué par un point d'interrogation (?) au tableau 11-3.

Quant à Anders, on constate dans son premier texte un problème de segmentation du déterminant au pluriel qui provient de la liaison entre le déterminant défini et le nom (*le s'alouettes*). Dans cet exemple, Anders ne segmente pas le *-s* avec le déterminant. Il emploie la forme non accordée, *le*, et relie le *-s* au nom. Le manque d'accord Dét-N se manifeste dans les textes d'Anders pendant toute la période d'observation, ce qui est illustré dans l'exemple (11-4). L'emploi des quantifieurs dans un contexte au pluriel semble moins problématique.

Chapitre 11

(11-4)	Dét-N	Quant-N	NSD
Anders, texte 1	<i>*le s'alouettes</i>	<i>deux hommes</i> <i>deux l'hommes</i> <i>deux chiens</i> <i>(many) copains</i> <i>trois *la *maison</i>	- <i>*maison</i> (pl.)
Anders, texte 2	<i>*le yeux</i>	-	-
Anders, texte 3	<i>*ma parents</i> <i>*le subjects</i> <i>*le athletics</i> <i>*le matematics</i>	<i>seize ans</i> <i>deux chiens</i>	-

Dans les exemples de son dernier texte, le déterminant défini ne s'accorde pas au pluriel, ce qui indique que le processus d'accord syntagmatique sous la forme Dét-N n'est pas encore produit par Anders. Il est à noter que, dans son dernier texte, Anders tente de mettre le possessif au pluriel (**ma parents*), une forme qui apparaît encore plus tardivement que les déterminants défini et indéfini dans la production écrite des apprenants. Dans la production d'Anders, ce n'est que le quantifieur qui est employé de manière stable avec un nom au pluriel. Il semble donc que l'accord Quant-N est produit avant l'accord Dét-N (*cf.* Charters et Jansen, 2007).

En ce qui concerne les adjectifs dans un contexte au pluriel, ils sont très peu fréquents dans les textes des trois apprenants. Même s'ils emploient certains adjectifs dans un contexte au singulier, les apprenants le font très peu dans un contexte au pluriel. On peut néanmoins voir, dans les exemples présentés en 11-5 (Andrea) et 11-6 (Amie), qu'il y a suffisamment d'occurrences pour nous permettre de constater que l'accord N-Adj n'a pas véritablement commencé à être produit chez ces apprenants.

(11-5)	N-Adj (singulier)	N-Adj (pluriel)
Andrea, texte 1	<i>un ciel bleu</i> <i>une maison vert</i> <i>un plage vert</i> <i>un pantalons orange</i> <i>une pull noir</i> <i>un mustache noir</i> <i>un petit maison, etc.</i>	<i>six *fleur *lila</i> (inv.) <i>trois *fleur *lila</i> (inv.) <i>deux voitures *blanc et *vert</i> <i>les maisons blir</i> [deviennent] <i>*grosse et *grosse</i> <i>les maisons blir</i> [deviennent] <i>*grosse et *GROSSE</i>

(11-6)	N-Adj (singulier)	N-Adj (pluriel)
Amie, texte 3	<i>un beau, jeune et grand fille</i> <i>mince corps</i> <i>un petit fille</i> <i>la porte (du) bleu</i> <i>un maison (du) vert</i>	<i>*bleue yeux</i> <i>*petit, *petit mains</i>

Bien que les textes d'Amie, d'Anders et d'Andrea soient courts et fragmentaires, ils laissent sous-entendre que la procédure syntagmatique fonctionne surtout dans les contextes avec un quantifieur et un nom (*deux hommes*), ce qui correspond à d'autres résultats obtenus dans ce domaine de recherche (Charters et Jansen, 2007 ; Dao, 2007).

11.1.3 L'accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

Il semble que la production de l'accord sujet-verbe est souvent évitée au stade A. À ce stade, les textes ont un caractère fortement nominal, ce qui est exemplifié par les extraits (11-7) et (11-8). Dans d'autres textes encore, les apprenants expriment les verbes en suédois/anglais, un phénomène qui pourrait être lié à des problèmes à la fois lexicaux et morphologiques (voir l'extrait 11-9).

(11-7) Amie, texte 1

32 jours.
un cafe et un l'hopital
62 jours.
un cafe, un l'hopital, en bar et un hotel
OHH, un VILLAGE

(11-8) Andrea, texte 1

...Un petit village. Le hôtel et un bar. Les cinq hommes. Une deux voitures blanc et vert. Le homme « blir galen » [devient fou]. Le homme aime ne voitures pas. Un homme. Une grosse soleil « gul » [jaune]. Un homme. Une petite maison blanc.

(11-9) Andrea, texte 2

...Ils « vill » [veulent] encontre deux garçons et « ligga på » [s'installer à] playa. Aujourd'hui ils « packar » [font] son bagage et travaillie en Italie. Ils arrivee a hotel et « går upp till » [montent à] son chambre. Beau vy ! Ils « går ner till » [descendent à] playa et soleil...

Malgré le fait qu'on retrouve peu de verbes français dans les textes, il est possible de faire quelques observations au niveau individuel. Comme illustré

Chapitre 11

dans l'exemple (11-10), Anders omet l'accord verbal tout au long de l'étude longitudinale et ce pour les deux groupes de verbes.

(11-10) Anders, texte 1 *Deux hommes... *visiter*
*Deux l'hommes *parler*
*deux l'hommes ... *faire*

Anders, texte 2 *les [cf. ils] *aller... et *acheter*

Andrea, quant à elle, omet l'accord du verbe avec quatre occurrences dans le texte 2, ce qui indique que la procédure intersyntagmatique n'a pas encore émergée chez cette apprenante, ce qui est illustré par l'exemple (11-11):

(11-11) Andrea, texte 2 *Ils *arrivee*
*Ils *parle et *danse*
*(sitter) M et C et *vu le soleil*

L'apprenante Amie est la seule à ce niveau qui accorde occasionnellement le verbe avec un sujet au pluriel: elle emploie deux fois le morphème *-nt* avec un verbe régulier. Pourtant, le petit nombre d'occurrences ne suffit pas pour constater l'émergence de la procédure intersyntagmatique. Le morphème *-nt* ne revient dans aucun autre texte de cette apprenante. Au contraire, le nombre d'omissions dépasse largement les formes accordées, ce qui est illustré en (11-12). Dans cet exemple, il est à noter que l'accord SV au pluriel chez Amie est correct lorsque le verbe est précédé par le pronom de la 3pl (*ils*) alors qu'il est omis lorsque le sujet du verbe est constitué de deux noms propres ou d'un SN.

(11-12)	Accord Sujet-Verbe (pronom)	Accord Sujet-Verbe (SN)
Amie, texte 3	<i>ils parlent</i> <i>ils dancent</i>	<i>Karin et Josefin *parler</i> <i>Karin et Josefin...se* manger</i> <i>Karin et Josefin *voix</i> <i>Karin et Josefin *boire</i> <i>Deux (hommes) *parler avec...</i>

Il pourrait être question d'une tendance générale selon laquelle l'emploi des pronoms faciliterait l'accord verbal en nombre (cf. Granget, 2005). Cependant, comme les contextes de l'accord sujet-verbe sont peu nombreux et que l'emploi des pronoms dans la position du sujet est très restreint, nous attendons de regarder les textes des apprenants un peu plus avancés pour nous prononcer sur cette question.

Tableau 11-1 : *L'accord en nombre d'Amie dans trois textes successifs*⁷⁸

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	/	+2-5	+0-1
	Sujet+V- <i>ont</i>	+1-0 1pm	+0-2	/
	N...Adj.attr	/	/	/
3	Adj.épi+N	+0-1	+0-1	+0-3
	Dét+N	+2-0	+2-0	+1-1
	Quant+N	+2-0	+8-2	+4-0
2	N- <i>s</i>	+4-0	+10-2 1pm	+6-1 3pm

Légende : *Sujet+V-nt* : accord d'un verbe avec le morphème *-nt* (*les garçons parlent*) ; *Sujet+V-ont* : accord d'un verbe irrégulier (*les garçons sont/ont/vont/ont*) ; *N...Adj.attr* : accord d'un adjectif attribut (*les filles sont grandes*) ; *Adj.épi+N* : accord d'un adjectif épithète (*les petites filles* ou *les filles suédoises*) ; *Dét+N* : accord entre le déterminant et le nom : (*les/des/ses/leurs filles*) ; *Quant+N* : nom et quantifieur accordés au pluriel (*quatre filles, plusieurs filles...*) ; *N-s* : nom marqué pour le pluriel (*filles, voitures, bateaux...*) ; +10-2 : dix occurrences de l'accord/marquage au pluriel et deux omissions dans un contexte au pluriel ; *pm* : paire minimale ; *cc* : construction créative (*les *bateaux, les filles *allent...*) ; *l* : pas de contextes au pluriel.

Tableau 11-2 : *L'accord en nombre d'Anders dans trois textes successifs*

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+0-2	+0-1	/
	Sujet+V- <i>ont</i>	+0-1	+0-1	/
	N...Adj.attr	/	/	/
3	Adj.épi+N	+0-1	/	/
	Dét+N	+1-0	+0-1	+0-4
	Quant+N	+4-1	+0-1	+2-0
2	N- <i>s</i>	+5-2 2pm	+0-1	+5-0

Légende : voir le tableau 11-1

⁷⁸ Pour une explication de la quantification des tableaux du chapitre 11, voir la section méthodologique 10.2.

Tableau 11-3 : *L'accord en nombre d'Andrea dans deux textes successifs*⁷⁹

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	/	+0-4	
	Sujet+V- <i>ont</i>	+0-1	/	
	N...Adj.attr	(+0-4)	/	
3	Adj.épi+N	+0-2	+0-1	
	Dét+N	+6-1 ?	/	
	Quant+N	+5-3 ?	+4-0	
2	N- <i>s</i>	+9-3>2	+4-0	
		2pm	1pm	

Légende : voir le tableau 11-1

11.1.4 Résumé

De manière générale, l'évolution morphologique pendant la période d'observation semble peu prononcée (ou inexistante) à un niveau individuel. Devrait-on donc en conclure que la production de ces trois apprenants ne se prête pas très bien à une analyse longitudinale ? Il est vrai que, du point de vue du développement morphologique, il est décevant de constater que les apprenants Andrea, Anders et Amie sont restés à un niveau très bas malgré plusieurs années d'études du français à l'école et malgré plusieurs heures d'enseignement par semaine. Or, un tel groupe d'étudiants (peu motivés) se retrouve dans de nombreuses classes de langue. En effet, d'autres études sur le développement linguistique en L2 ont observé que *le manque de développement* est un trait caractéristique pour un certain nombre d'apprenants (voir Klein et Perdue, 1997). Les résultats par rapport à la hiérarchie de la TP se résument de la manière suivante :

L'accord lexical (niveau 2 de la TP)

L'analyse longitudinale des apprenants Amie, Anders et Andrea confirme la prédiction suivant laquelle le processus de l'accord lexical émerge avant les processus intra- et intersyntagmatiques de la hiérarchie de traitement. Les données fragmentaires de ces apprenants démontrent effectivement la présence du pluriel nominal dans la production des trois apprenants.

⁷⁹ Andrea n'a pas participé à la 3^e tâche d'écriture au mois de mai 2004.

L'accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)

Au niveau syntagmatique, il s'avère que les apprenants optent pour l'emploi d'un quantifieur avec un nom au pluriel, une observation qui confirme des résultats obtenus pour le français L2 à l'oral (Granfeldt, 2003) et pour l'allemand L2 (Parodi, Schwartz et Clahsen, 1997). L'accord Dét-N n'a manifestement pas commencé à être produit par Anders alors qu'Amie en produit quelques formes qui sont trop peu nombreuses pour clairement indiquer l'émergence. Quant à l'accord N-Adj, il n'est jamais produit dans les textes à ce stade.

L'accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

Amie est la seule apprenante à ce stade à produire un accord verbal qui correspond à la langue cible. Or, selon le critère employé, ces quelques occurrences ne suffisent pas pour constater l'émergence de l'accord verbal chez Amie: les omissions de l'accord sont bien plus fréquentes que les formes accordées. L'interlangue d'Amie soulève au contraire la question du rôle de la forme du sujet pour l'accord verbal au stade initial. Les morphèmes du pluriel n'apparaissent qu'avec un sujet pronominal. Cette piste sera poursuivie dans l'analyse des textes produits par les apprenants plus avancés. Les autres apprenants du stade A, Anders et Andrea, ne produisent jamais l'accord entre un sujet et un verbe dans un contexte au pluriel.

11.2 Billy, Barbara, Bror et Bibbi

11.2.1 Accord lexical (niveau 2 de la TP)

Dans l'ensemble des textes des apprenants Barbara, Bror, Billy et Bibbi, les critères de l'accord lexical du nombre sont satisfaits en ce qui concerne l'accord lexical du nom. Les apprenants emploient des paires minimales qui mettent en évidence la systématisme de l'emploi du morphème *-s* dans un contexte au pluriel (voir les tableaux 11-4 à 11-7 ci-après). Un phénomène à noter chez ces apprenants est l'apparition de *constructions créatives*, comme dans l'exemple (11-13).

Chapitre 11

- (11-13) Bror, texte 3 *drapeaus* (cf. drapeaux)
 Billy, texte 1 *animals* (cf. animaux)
 Bibbi, texte 1 *l'oiseus* (cf. oiseaux)
 Barbara, texte 1 *oissaus* (cf. oiseaux)

De telles constructions indiquent clairement un emploi productif du morphème -s. Ces formes n'existant pas dans l'*input* des apprenants, elles sont une « invention » de leur système interlangagier.

11.2.2 Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)

Par rapport aux textes analysés dans la section précédente, les quantifieurs ne sont plus en majorité dans les textes des apprenants Billy, Barbara, Bror et Bibbi. Cette observation est certainement liée à l'organisation des phrases qui, chez ces apprenants un peu plus avancés, est plus centrée sur le verbe. Bibbi et Bror emploient des déterminants définis et indéfinis dans un contexte au pluriel alors que l'émergence de l'accord Dét-N peut être constatée chez Billy et Barbara dans les exemples 11-14 et 11-15 ci-dessous. Dans ses deux premiers textes, Billy écrit *le/la* à la place de *les* et *de* à la place de *des*. Cette absence d'accord rappelle la production d'Anders chez qui l'accord Quant-N précède l'accord Dét-N. À la différence d'Anders, Billy produit l'article possessif au pluriel dans ses derniers textes.

(11-14)	Dét-N	Quant-N	NSD
Billy, texte1	<i>*de roses</i> <i>*le roses</i> <i>*le *poisson</i> <i>*son meilleur amies</i> <i>*le deux banque-hommes</i> <i>*le banque-hommes</i> <i>*le animals</i>	<i>deux jours</i> <i>sept-dix ans</i> <i>deux banque-hommes</i> <i>beaucoup maisons</i> <i>trois *semaine</i>	- <i>heut masions</i>
Billy, texte2	<i>*le deux playboys (x3)</i> <i>*le constructions</i> <i>*la deux playboys</i> <i>ses *valise</i>	<i>cinq etolis</i> <i>deux playboys (x4)</i> <i>beaucoup valises</i>	-
Billy, texte3	<i>mes deux sœurs</i> <i>mes argents</i> <i>*mon loisirs</i>	<i>deux sœurs</i>	-

Il est intéressant de comparer la production de Billy avec celle de Barbara dans le domaine de l'accord Dét-N (cf. l'exemple 11-15). Dans son premier texte, Barbara fait quatre fois la même chose que Billy, c'est-à-dire qu'elle produit un déterminant au singulier avec un nom au pluriel. Ces formes non accordées disparaissent cependant pendant la période d'observation et, dans son dernier texte, elle produit même des déterminants possessifs au pluriel.

(11-15)	Dét-N	Quant-N	NSD
Barbara, texte 1	<i>*le fleurs</i> <i>*le monsieurs</i> <i>*le monsieurs</i> <i>*le vélos</i> <i>les monsierus</i> <i>les usines</i> <i>les oissaus</i>	<i>deux personnes</i> <i>deux chiens</i> <i>cinq monsieurs</i> <i>combien voitures</i>	-
Barbara, texte 2	<i>des garcons</i> <i>les vêtements</i> <i>les plats</i>	<i>deux jours</i> <i>deux garçons</i>	-
Barbara, texte 3	<i>les pommes</i> <i>mes coupins</i> <i>mes frères</i> <i>les fleures</i> <i>ses coupins</i>	<i>16 ans</i> <i>48 ans</i> <i>50 ans</i> <i>deux frères</i> <i>11 et 18 ans</i> <i>beaucoup fleures</i> <i>huit ans</i> <i>deux chiens</i>	- <i>yeax bleu-vert</i>

La production écrite des apprenants Bror et Bibbi contient dès le premier texte l'accord Dét-N exprimé à l'aide de déterminants définis et indéfinis au pluriel. La seule exception est l'article défini dans Bror, texte 2, qui est mal écrit dans le cas où un adjectif antéposé commençant par une voyelle cause l'élision de l'article (*l'italienne garcons*). Ces deux apprenants ont également quelques problèmes avec l'article possessif à la 3pl (**elle parents* [ses parents], **ca amis* [ses amis], **leur amis* [leurs amis] mais *mes yeux, mes amis*).

Dans le domaine de l'accord N-Adj, Barbara n'a pas produit suffisamment d'adjectifs dans un contexte au pluriel pour permettre une analyse de l'émergence de cet accord. Billy et Bibbi, au contraire, démontrent que l'accord en nombre de l'adjectif épithète n'a pas commencé à être produit à ce stade, ce qui est illustré dans l'exemple (11-16) :

(11-16)	Accord N-Adj	Omission de l'accord N-Adj
Billy, texte 1	-	<i>de roses *rouge</i> <i>son *melliure amies</i> <i>NSD *heut maisons</i>
Billy, texte 2	-	<i>deux *italien *cèlebite playboys</i> <i>tout le constructions *historique</i>
Bibbi, texte 3	<i>leur petits amis</i>	<i>les *vert valises</i> <i>les *long, *rouge rideaux</i> <i>(NSD different couleur (pl.))</i>

Même si les occurrences sont trop peu nombreuses pour constater l'émergence de l'accord N-Adj chez Bror, il est le seul apprenant à ce niveau qui produit ce type d'accord dans l'ensemble de ses textes (voir le tableau 11-7).

Ces observations soulignent que, chez les apprenants analysés, l'accord syntagmatique apparaît en premier lieu dans l'accord Dét-N (définis et indéfinis). Dans la production de Barbara, la disparition des omissions de l'accord Dét-N est constatée au texte 2. Une tendance semblable est observée chez Billy dans son dernier texte. Dans les textes de Bror et de Bibbi, la présence de l'accord Dét-N est constatée déjà dans leur premier texte respectif. Il semble que l'emploi des quantifieurs dans un contexte au pluriel est moins dominant à ce stade, bien qu'il précède l'accord Dét-N dans le cas de Billy. Quant à l'accord N-Adj, son émergence n'a pas été notée dans la production des apprenants du stade B, bien qu'on en ait vu des traces dans la production de Bror.

10.2.3 Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

En ce qui concerne le processus intersyntagmatique, on observe chez plusieurs apprenants à ce stade l'apparition de l'accord sujet-verbe des verbes irréguliers *sont/ont/vont/font*. Dans le cas de Bror, les occurrences sont peu nombreuses. Chez Barbara et Billy, l'accord sujet-verbe apparaît dans le deuxième texte alors qu'il se retrouve dans les trois textes de Bibbi.

Dans le cas de Bror, le nombre d'occurrences au pluriel des verbes irréguliers est trop petit pour permettre une analyse de l'émergence de ces formes. Cependant, l'exemple (11-17) permet quelques observations intéressantes. Les seules occurrences de l'accord produites par Bror sont précédées par un pronom sujet alors que les omissions ont toutes un SN ou un nom propre comme sujet.

(11-17)	Accord SV (pronom)	Accord SV (SN)
Bror, texte 1	-	<i>les messieurs *fais ...</i>
Bror, texte 2	<i>elles ont des drapeaus elles font du soleil</i>	-
Bror, texte 3	-	<i>mes yeux *est bleu elle parents *est Klas e Gullan</i>

Cette tendance est moins nette chez Barbara et Billy, qui produisent l'accord sujet-verbe avec les deux types de sujets. Les omissions de l'accord contiennent aussi les deux types de sujets chez Barbara. Quant à Bibbi, ses textes n'incluent aucune forme où l'accord en nombre des verbes irréguliers est absent, bien que certaines formes ne sont pas accordées pour la personne. Comme on peut le voir dans l'exemple (11-18), les deux types de sujets sont présents dans cet accord, qui diffère de celui des locuteurs natifs.

(11-18)	Accord SV (pronom)	Accord SV (SN)
Bibbi, texte 1	-	<i>les fleurs sont rouges deux hommes vont à l'île</i>
Bibbi, texte 2	<i>elles allons elles vont contre X quant elles ont arrivé...</i>	<i>les fills faisons[s] les valise les fleurs [s]ont rouge les filles vont dans X</i>
Bibbi, texte 3	-	<i>les pieds sont blanc</i>

Billy, quant à lui, produit une *construction créative* pour ce groupe de verbes, illustré à l'exemple (11-19). Cette observation laisse croire que le morphème de la 3pl, *-nt*, commence à être productif dans l'interlangue de Billy (voir plus loin).

(11-19) Billy, texte 2 ...*Maja demande sa mère que *allent on une voyage.*

En ce qui concerne l'accord morphologique des autres verbes, on observe également un certain nombre d'occurrences de l'accord verbal au pluriel avec le morphème *-nt*. Pourtant, chez certains, le peu d'occurrences ne suffit pas pour constater l'émergence de l'accord verbal (Barbara, Billy). Le mélange de morphèmes différents dans un contexte au pluriel est fréquent. Le morphème *-s* apparaît par exemple chez Bror, mais il est peu probable que ce morphème indique l'accord en nombre puisqu'il apparaît également dans des contextes au singulier. Bror introduit également le morphème *-ons* pour accorder un verbe à

Chapitre 11

la 3pl. Le même phénomène est visible chez Bibbi qui produit les morphèmes *-nt*, *-ons* et *-ont* pour accorder les verbes au pluriel, mais jamais au singulier. Le mélange de morphèmes dans un accord verbal différent de celui des locuteurs natifs semble typique pour ces apprenants et il apparaît avec les deux types de sujets, comme dans les données de Bibbi présentées dans l'exemple (11-20). Ces exemples démontrent, à notre avis, que la procédure intersyntagmatique a *émergée* chez Bibbi.

(11-20)	Accord SV (pronom)	Accord SV (SN)
Bibbi, texte 2	<i>elles...et parlent</i> <i>elle(s) rendons leur amis</i> <i>ils habitons à I.</i> <i>elles conduisent contre I</i> <i>elle(s) mangont dinner</i> <i>elles parlons et riront bcp</i>	<i>les fills.... y mettons a voiture</i> <i>les filles dessaient</i>

Le mélange de morphèmes dans un contexte au pluriel est accompagné d'une apparition de *constructions créatives* dans le SV, illustrées dans l'exemple (11-21).

(11-21)	Bror, texte 3	<i>elles boitent</i> (cf. boivent)
	Billy, texte 2	<i>ils prendons</i> (cf. prennent)
	Billy, texte 3	<i>les deux (sœurs) ...preudent mes argents</i> (cf. prennent)
	Bibbi, texte 3	<i>elles boisent</i> (cf. boivent)

Ce sont souvent les verbes avec une alternance de radical qui sont morphologiquement accordés au pluriel.

Tableau 11-4 : *L'accord en nombre de Billy dans trois textes successifs*

Niveau TP	Domaine Morphologique	Texte1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+0-4	+0-3 1cc	+0-0 1cc
	Sujet+V- <i>ont</i>	/	+7-1 1cc	+1-0 1pm
	N...Adj.attr.	/	+0-1	+0-2
3	Adj.épi+N	+0-3	+0-3	/
	Dét+N	+0-7	+0-6	+2-1
	Quant+N	+4-1	+6-0	+1-0
2	N- <i>s</i>	+10-2	+7-1>1	+3-0
		3pm	1pm	
		1cc		

Légende : *Sujet+V-nt* : accord d'un verbe avec le morphème *-nt* (*les garçons parlent*) ; *Sujet+V-ont* : accord d'un verbe irrégulier (*les garçons sont/ont/vont/ont*) ; *N...Adj.attr* : accord d'un adjectif attribut (*les filles sont grandes*) ; *Adj.épi+N* : accord d'un adjectif épithète (*les petites filles* ou *les filles suédoises*) ; *Dét+N* : accord entre le déterminant et le nom : (*les/des/ses/leurs filles*) ; *Quant+N* : nom et quantifieur accordés au pluriel (*quatre filles, plusieurs filles...*) ; *N-s* : nom marqué pour pluriel (*filles, voitures, bateaux...*) ; +10-2 : dix occurrences de l'accord/marquage au pluriel et deux omissions dans un contexte au pluriel ; *pm* : paire minimale ; *cc* : construction créative (*les *bateaus, les filles *allent...*) ; / : pas de contextes au pluriel.

Tableau 11-5: *L'accord en nombre de Bibbi dans trois textes successifs*

Niveau TP	Domaine Morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+1-1	+8-0 1pm, 2cc imp+1-0	/
	Sujet+V- <i>ont</i>	+3-0 1pm	+4-0 aux+1-0 1cc 1pm	+1-0 1pm
	N...Adj.attr	+1-1	+0-2	+0-1
3	Adj.épi+N	/	+1-3 1pm	/
	Dét+N	+1-0	+6-4	+3-0
	Quant+N	+2-0	+2-1	+2-0
2	N- <i>s</i>	+2-0>1	+8-6>1	+5-0
		1pm, 1cc		

Légende : voir le tableau 11-4 : *imp* : accord en nombre à l'imparfait ; *aux* : accord en nombre du verbe auxiliaire (*être/avoir*) au passé composé.

Tableau 11-6: L'accord en nombre de Barbara dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+0-1	+0-8	+0-2
	Sujet+V- <i>ont</i>	+2-3 1pm	+4-4	/
	N...Adj.attr	+0-1	/	/
3	Adj.épi+N	/	+0-2	+0-1
	Dét+N	+3-4	+3-0	+5-0
	Quant+N	+4-0	+2-0	+8-0
2	N- <i>s</i>	+10-0 1pm, 1cc	+5-0 1pm	+13-0 1pm

Légende : voir le tableau 11-4

Tableau 11-7 : L'accord en nombre de Bror dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+0-1	+2-2* 1cc	+1-0 1pm
	Sujet+V- <i>ont</i>	+0-1	+2-0 2pm	+0-2
	N...Adj.attr	/	/	+0-1
3	Adj.épi+N	+1-1	+2-3 1pm	+1-1 1pm
	Dét+N	+4-0	+4-1	+5-2
	Quant+N	+4-0	+2-1	+6-0
2	N- <i>s</i>	+9-0 1pm	+6-1 1pm, 1cc	+16-0

Légende : voir le tableau 11-4

11.2.4 Résumé

Si on la compare à l'absence d'évolution morphologique observée chez les apprenants Amie, Anders et Andrea, l'interlangue des apprenants analysés dans cette section est marquée par de nombreux changements au cours de son développement. En effet, les apprenants Barbara, Bror, Billy et Bibbi progressent dans le domaine de la morphologie du nombre et l'émergence des processus de traitement est présente à plusieurs niveaux dans leurs textes respectifs. Or, cette phase correspond à un processus long et lent et les traces émergentes observées dans les textes ne font qu'indiquer le début de cette évolution.

Accord lexical (niveau 2 de la TP)

L'accord dit lexical du pluriel nominal a déjà commencé à être produit dans l'interlangue de tous les apprenants à ce stade, ce qui est visible dans de nombreuses occurrences au pluriel et dans des paires minimales. L'emploi du morphème *-s* est visible dès le premier texte. La productivité du morphème *-s* peut être notamment observée dans des constructions créatives (e.g. *oissaus*) qui semblent typiques pour ce stade.

Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)

L'emploi des quantifieurs dans un contexte au pluriel est moins dominant à ce stade, bien qu'il précède clairement l'accord Dét-N dans les textes de Billy. Au cours de l'année scolaire, on a observé l'émergence de l'accord Dét-N chez les apprenants Billy et Barbara. Les apprenants Bror et Bibbi produisent l'accord Dét-N dans un contexte défini et indéfini alors qu'ils éprouvent encore quelques difficultés avec les déterminants possessifs. À la différence des autres apprenants étudiés dans cette section, on observe quelques traces d'un accord N-Adj chez l'apprenant Bror, même si le petit nombre de contextes ne suffit pas pour en constater l'émergence.

Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

Au niveau intersyntagmatique, la production de l'accord sujet-verbe au pluriel des verbes irréguliers a été constatée chez plusieurs apprenants durant l'étude. Alors qu'un accord en nombre (souvent différent de celui des locuteurs natifs) des verbes irréguliers apparaît dans les textes, le processus morphologique en *-nt* semble plus tardif. Pour les verbes réguliers, le mélange des morphèmes *-s*, *-ons*, *-ont* et *-nt* est fréquent, c'est-à-dire que l'accord n'est pas souvent conforme à la langue cible. Une « confusion morphologique » semble typique pour les apprenants Bror, Billy et Bibbi. Les textes semblent indiquer que l'acquisition de l'accord verbal au pluriel ne correspond pas seulement à l'emploi graduel des formes de la langue cible, mais que l'interlangue suit sa propre logique. Une observation très intéressante est celle que l'accord en nombre est produit avant l'accord selon la personne. Néanmoins, la productivité du morphème *-nt* est observée dans des constructions créatives à ce stade sur plusieurs verbes ayant une alternance de radical à la 3pl.

Les résultats du développement morphologique des apprenants Billy, Barbara, Bibbi et Bror ressemblent relativement bien aux prédictions basées sur la TP. La

présence du morphème lexical *-s* sur le nom est incontestable dès les premiers textes. Quant à l'accord syntagmatique, la production d'un quantifieur et d'un nom au pluriel précède l'accord Dét-N qui, à son tour, est produit bien avant l'accord N-Adj. Ce dernier accord semble particulièrement tardif dans la production écrite des apprenants. L'absence quasi systématique de l'accord N-Adj dans le SN est quelque peu étonnante, vu la présence de ce même type d'accord dans la L1 des apprenants. Or, le résultat concernant la différence entre l'accord Dét-N et N-Adj correspond à la différence de statut syntaxique de ces deux items en français ainsi qu'à la grande différence observée au niveau de la fréquence des parties de discours. Le contraste entre l'accord Dét-N et N-Adj rappelle également les résultats de Dewaele et Véronique (2001) et de Bartning (2000) en ce qui concerne le développement de l'accord en genre. Le caractère tardif de l'accord N-Adj est accentué par le fait que l'émergence de l'accord intersyntagmatique, sous forme d'accord verbal, est observée chez plusieurs apprenants. Le décalage important entre l'accord Dét-N et l'accord N-Adj rappelle la discussion de Mansouri et Håkansson (2007) sur le statut de structure optimale du niveau 3 de la TP. Notre résultat indique qu'en français, la structure optimale du niveau 3 de la TP correspondrait plutôt à l'accord du déterminant qu'à celui de l'adjectif.

11.3 Conny, Cæsar, Carolina et Cecilia

11.3.1 Accord lexical (niveau 2 de la TP)

Les observations les plus intéressantes en ce qui concerne l'accord morphologique des quatre apprenants Conny, Caesar, Carolina et Cecilia sont aux niveaux intra- et intersyntagmatiques. Notons tout d'abord que les omissions du marquage du pluriel nominal sont rares (à l'exception de Carolina, voir le tableau 11-10). En outre, les *constructions créatives* dans le domaine de l'accord lexical, observées déjà dans la section précédente, se retrouvent dans la production écrite de plusieurs apprenants, comme exemplifié en (11-22).

(11-22) Conny, texte 3 *bateaus; chapeaus* (cf. bateaux/chapeaux)

Chez Cecilia, qui produit beaucoup de constructions créatives dans son premier texte, la disparition de ces constructions est observée au cours de l'étude longitudinale, ce qui est illustré en (11-23).

- (11-23) Cecilia, texte 1 **oiseaus (x6) ; *chapeaus*
 Cecilia, texte 2 *cheveaux ; bateux ; oiseaux ; chapeaux*

Comme on peut le constater à partir de ces exemples, après quelques mois, les mêmes noms reviennent dans son texte sous des formes correctement marquées au pluriel. Il semble donc que Cecilia ait acquis les exceptions à cette règle.

11.3.2 Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)

Les apprenants Conny, Caesar, Carolina et Cecilia produisent un accord Dét-N correct dans les contextes au pluriel et le déterminant est produit dans toutes ses formes au pluriel : défini, indéfini et possessif. On ne voit pas de différence entre l'accord Dét-N et l'accord Quant-N : les deux sont adéquats. Il n'y a qu'une seule exception : il reste quelques rares NSDs dans des contextes qui correspondent au pluriel indéfini, un contexte non marqué en suédois. À part ces quelques omissions, la production de l'accord Dét-N au pluriel à l'écrit est la plupart du temps réalisée.

Comme il a déjà été observé, le nombre d'adjectifs dans les textes des apprenants est restreint. Dans la production de plusieurs apprenants, le nombre de contextes créés ne dépasse pas trois occurrences. Dans ce qui suit, il est néanmoins possible de faire quelques observations à partir des exemples présentés en (11-24). Dans les textes de tous les apprenants à ce stade, les omissions de l'accord N-Adj dépassent largement les formes correctes de cet accord.

Chapitre 11

(11-24)	Accord N-Adj	Omission de l'accord N-Adj
Caesar, texte 2	<i>NSD meilleurs amies</i>	-
Caesar, texte 3	-	<i>NSD *blond cheveux</i>
Carolina, texte 1	-	<i>des fleurs *rouge</i>
Carolina, texte 2	<i>des cheveux blonds</i>	<i>des cheveux *brun</i>
		<i>deux drapeurs *italien</i>
		<i>des personnes *italien</i>
		<i>des fleurs *rose</i>
		<i>les filles *suédoise</i>
Carolina, texte 3	<i>mes amis meilleurs</i>	-
Conny, texte 1	<i>NSD autres maisons</i> <i>Bcp de plus grands maisons</i>	<i>d'*autre personnes</i>
Conny, texte 2	-	<i>deux garçons *italienne</i>
		<i>des chose *italienne (pl.)</i>
Conny, texte 3	-	<i>deux *petite sœurs</i>
Cecilia, texte 1	<i>des chapeaus noirs</i>	-
Cecilia, texte 2	-	<i>des cheveux *blond</i>
		<i>des cheveux marron (inv.)</i>
		<i>des garçons *italien</i>
		<i>des arbres *exotic</i>
		<i>deux garçons *italien</i>

Les données des quatre apprenants de cette section, lorsqu'on les regarde dans leur ensemble, confirment les observations faites dans la section précédente : l'accord Dét-N est produit bien avant l'accord N-Adj à l'intérieur du SN.

11.3.3 Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

Les formes verbales irrégulières *sont/ont/vont/ont* sont produites dans tous les textes des apprenants Conny, Caesar, Carolina et Cecilia. Dans l'ensemble, l'accord intersyntagmatique de ce groupe de verbes pose rarement problème aux apprenants, qu'il soit produit avec un sujet pronominal ou avec un SN plein. Comme on l'observe dans les tableaux 11-8 à 11-11 ci-dessous, les verbes *sont/ont/vont* sont employés comme verbe principal ou comme verbe auxiliaire au passé composé et au futur périphrastique. Une forme intéressante, qui rappelle les constructions non natives chez les apprenants de la section précédente, est la construction créative du verbe *aller* produite par Conny dans son 2^e texte (*ils allent au Suède*).

En ce qui concerne le processus morphologique régulier, le morphème *-nt* est très productif à ce stade. Chez Conny, Cecilia et Carolina, on observe son emploi déjà dans le premier texte alors que nous notons son émergence (exemple 11-25) avec un sujet pronominal dans le 2^e texte de Caesar.

(11-25)	Accord SV (pronom)	Accord SV (SN)
Caesar, texte 1	<i>ils *veut construire</i>	<i>deux hommes *vient pour... trop de personnes *arriver</i>
Caesar, texte 2	<i>elles conduisent à X ils commencent parler ils commencent à danse elle(s) boitent le vin elles veulent voyager elles *decide elles *dine dans un rest. elles *rencontre X</i>	<i>Sara et Tony *vu le soleil Linda et Kim *dine Linda et Sara *revenir Kim et Tony *veut aller en S</i>
Caesar, texte 3	<i>ils appellent J, M et F</i>	-

Tout comme dans l'analyse de l'accord verbal des apprenants Amie et Bror, on observe chez Caesar un accord verbal émergeant avec un sujet pronominal. Dans son 2^e texte, l'accord en nombre est omis lorsque le sujet est constitué de deux noms propres (*Sara et Tony*) alors qu'il est produit correctement cinq fois sur huit lorsque le sujet est pronominal (*ils/elles*). Les constructions créatives produites par Caesar dans son 2^e texte apparaissent également avec des sujets pronominaux (*elles veulent voyager en X*; *elles boitent le vin* (cf. *elles veulent/boivent*)). Il y a donc émergence de l'accord sujet-verbe en nombre dans le texte 2 de Caesar lorsque le sujet est pronominal alors que l'accord au pluriel entre un SN plein et un verbe n'est pas encore observé. Dans son 3^e texte, il y a trop peu d'occurrences pour nous renseigner sur le moment de cette émergence.

De ce point de vue, Caesar semble moins avancé que les trois autres apprenants pour lesquels on a observé la production de l'accord SV avec les deux types de sujets. Faute de place, nous nous contentons de présenter les données du 2^e texte de Cecilia (11-26). Dans les données ci-dessous, le nombre d'occurrences avec un accord SV ainsi que le nombre de paires minimales et de constructions créatives nous indiquent la présence du processus de traitement intersyntagmatique dans l'interlangue de cette apprenante.

Chapitre 11

(11-26)	Accord SV (pro)	Accord SV (SN)	Constructions créatives
Cecilia, texte2	<i>elles arrivent à X et payent pour... elles voient elles mangent elle(s)...boivent du vin elles ils invitent ils commencent danser</i>	<i>2 garçons tombent a amoure la femme et le garçon achetent le garçon et la femme mettent et voient quand... la femme et le garçon ... *mange</i>	Paires minimales <i>Elles conduisent elles rient</i> <i>le garçon <u>achete</u> – la femme et le garçon <u>achetent</u> le soleil <u>tombe</u> - deux garçons <u>tombent</u></i>

Carolina est la seule parmi ces apprenants qui ne produise pas de constructions créatives. Elle utilise de façon adéquate les verbes avec alternances de base verbale (*ils prennent, boivent, veulent*).

Comme il a été jusqu'à maintenant absent dans les textes produits, l'accord intersyntagmatique de l'adjectif attribut dans le SV (*les yeux sont bleus*) n'a pas été traité jusqu'ici. Les apprenants créent peu de contextes pour ce groupe d'adjectifs. Or, même si les omissions de l'accord en nombre dominant, on retrouve quelques accords qui ont été respectés, surtout dans le 3^e texte de l'apprenante Carolina (voir le tableau 11-10).

Tableau 11-8: L'accord en nombre chez Caesar dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	S+Vreg	+0-3	+3-7 1pm, 2cc	+1-0 1pm
	S+Virr	/	+5-4 1pm	/
	N...Adj.attr	/	+0-2	/
3	Adj.épi+N	/	+1-0	+0-1
	Dét+N	/	+1-0	+2-0
	Quant+N	+6-0	+5-0	+9-0
2	N-s	+6-0	+8-0	+11-0
		2pm	2pm	1pm

Légende : *Sujet+V-nt* : accord d'un verbe avec le morphème *-nt* (*les garçons parlent*) ; *Sujet+V-ont* : accord d'un verbe irrégulier (*les garçons sont/ont/vont/font*) ; *N...Adj.attr.* : accord d'un adjectif attribut (*les filles sont grandes*) ; *Adj.épi+N* : accord d'un adjectif épithète (*les petites filles* ou *les filles suédoises*) ; *Dét+N* : accord entre le déterminant et le nom : (*les/des... filles*) ; *Quant+N* : nom et quantifieur accordés au pluriel (*quatre filles, plusieurs filles...*) ; *N-s* : nom marqué pour le pluriel (*filles, voitures, bateaux...*) ; +10-2 : dix occurrences de l'accord/marquage au pluriel et deux omissions dans un contexte au pluriel ; *pm* : paire minimale ; *cc* : construction créative (*les *bateaus*) ; */* : pas de contextes.

Tableau 11-9 : L'accord en nombre chez Conny dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V-nt	+4-0 2pm, 6cc	+9-5 3cc	+0-1
	Sujet+V-ont	/	+5-1 1pm, 1cc	+1-1 1pm
	N...Adj.attr	/	+0-2	+1-0 1pm
3	Adj.épi+N	+1-0	+0-2	+0-1
	Dét+N	+6-0	+5-1	+5-0
	Quant+N	+3-1	+1-0	+9-2
2	N-s	+13-1	+4-1	+14-2
		3pm	2pm, 2cc	2pm

Légende: voir le tableau 11-8

Tableau 11-10 : L'accord en nombre chez Carolina dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+2-1 1pm	+16-0 4pm co+2-1	+2-1>1 1pm
	Sujet+V- <i>ont</i>	+1-1 1pm	+9-1 2pm	+2-0 1pm aux+2-0
	N...Adj.attr	+0-1	+0-1	+3-0
3	Adj.épi+N	+0-1	+1-7	+1-0
	Dét+N	+13-2	+9-3	+10-1
	Quant+N	+3-1	+2-1	+8-1
2	N- <i>s</i>	+16-3 1pm	+10-4	+19-2

Légende: voir le tableau 11-8: *co*: accord en nombre dans un contexte au conditionnel.

Tableau 11-11 : L'accord en nombre chez Cecilia dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+6-0 2pm, 1cc	+11-2 2pm, 2cc	+4-0 2pm
	Sujet+V- <i>ont</i>	+3-1 3pm aux+2-0	+10-0 2pm Aux+3-1	+2-0 2pm aux+1-0
	N...Adj.attr	+1-1 1pm	+1-0	+0-2
	3	Adj.épi+N	+1-0 1pm	+0-5
3	Dét+N	+12-1	+10-1	+7-1
	Quant+N	+4-0	+6-1	+7-0
2	N- <i>s</i>	+7-1 3pm, 7cc	+15-2 2pm	+12-1 2pm

Légende : voir le tableau 11-8: *aux*: accord en nombre du verbe auxiliaire (*être/avoir*) au passé composé.

11.3.4 Résumé

Pour conclure, les apprenants Conny, Caesar, Carolina et Cecilia ont une interlangue de plus en plus complexe dans le domaine de l'accord morphologique en nombre. Nos observations les plus intéressantes se trouvent au niveau intersyntagmatique où les traces d'un accord émergeant observées dans la section précédente sont confirmées dans la production écrite des apprenants Conny, Caesar, Carolina et Cecilia.

Accord lexical (niveau 2 de la TP)

L'accord lexical du pluriel nominal est très bon à ce stade et son omission est rare. Les constructions créatives apparaissent chez tous les apprenants sauf Caesar et elles mettent en évidence la productivité du morphème *-s* comme marqueur par excellence du pluriel nominal.

Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)

L'accord Dét-N au pluriel est produit correctement par tous les apprenants avec les articles définis, indéfinis et possessifs. Il reste quelques rares cas d'omission de l'article indéfini pluriel. Aucune différence n'est observable entre l'accord Dét-N et celui Quant-N, qui sont tous les deux correctement employés la majorité du temps. Malgré l'absence d'occurrences pour l'accord N-Adj chez certains apprenants, l'ensemble des données montre que cet accord n'a pas encore commencé à être produit chez les apprenants. Il est donc important de souligner que l'accord Dét-N précède de loin celui du N-Adj au niveau syntagmatique.

Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

En ce qui concerne l'accord SV, les constructions créatives sont nombreuses à ce stade et le morphème *-nt* est très productif. Il y a donc plusieurs formes accordées qui ne sont pas conformes à la langue cible. Le morphème *-nt* est déjà produit dans le premier texte par certains apprenants (Conny, Cecilia et Carolina) alors qu'il commence à être produit dans les textes de Caesar pendant la période d'observation. Encore une fois, les données des apprenants semblent indiquer que l'accord SV est réalisé en premier lieu avec un sujet pronominal. Les apprenants un peu plus avancés maîtrisent l'accord en nombre avec les deux types de sujets : pronominal et SN plein. Les contextes pour l'accord entre le nom et un adjectif attribut dans le SV sont peu nombreux et l'accord en nombre est souvent omis. La seule exception semble être Carolina qui produit trois accords de ce type dans son dernier texte.

Pour conclure, la production morphologique à ce stade répond relativement bien aux prédictions basées sur la TP. La procédure intersyntagmatique de l'accord verbal émerge lorsque la procédure syntagmatique opère déjà dans l'accord Dét-N. La disparité des accords inclus dans la procédure syntagmatique est encore une fois accentuée dans la production écrite de ces apprenants où l'adjectif épithète ne s'accorde toujours pas avec un nom au pluriel. L'apprenant chez qui

nous observons l'émergence de l'accord verbal, Caesar, produit l'accord verbal en premier lieu avec un sujet pronominal; le fait que le sujet pronominal et le verbe aient une relation syntaxique proche semble faciliter cet accord.

11.4 Déborah, Dagmar, Daniella et Daisy

11.4.1 Accord lexical (niveau 2 de la TP)

En ce qui concerne l'accord lexical du nom dans un contexte au pluriel, les commentaires sont inutiles puisque les formes au pluriel, régulières aussi bien qu'irrégulières, sont conformes à la langue cible. Les paires minimales sont nombreuses alors que les constructions créatives observées dans la production d'apprenants moins avancés sont absentes des textes de Déborah, de Dagmar, de Daniella et de Daisy (voir les tableaux 11-12 à 11-15).

11.4.2 Accord syntagmatique (niveau 3 de la TP)

Tout comme dans le cas de l'accord lexical du nom, l'accord Dét-N est produit sans erreurs dans les textes de ces apprenants et il est produit avec toutes sortes de déterminants : défini, indéfini, possessif, démonstratif, *etc.* Une observation intéressante à propos de l'accord Quant-N concerne les quantifieurs non numéraux qui sont plus fréquents et variés dans les textes des apprenants (*quelques maisons, un peu de fleurs, beaucoup de touristes, plus de problèmes*).

À la différence des autres apprenants analysés jusqu'ici, Deborah, Daniella et Daisy accordent les adjectifs dans un contexte au pluriel de manière systématique. Bien que l'accord N-Adj ne soit pas encore stable (elles produisent aussi des adjectifs non accordés), les critères exigés pour déterminer son émergence sont déjà satisfaits dans les premiers textes de Deborah, de Daniella et de Daisy. Faute de place, seules les données de Daisy sont exposées dans l'exemple (11-27).

(11-27)	Accord Adj-N	Omission de l'accord Adj-N
Daisy, texte 1	<i>des fleurs rouges</i> <i>des personnes sympatiques</i> <i>des lèvres rouges</i> <i>ses nouveaux collègues</i>	<i>les yeux *bleu</i>
Daisy, texte 2	<i>les cheveux blondes</i> <i>des cheveux brunes et longues</i> <i>des beaux mecs italiens</i> <i>deux lits très confortables</i> <i>deux jolies filles</i> <i>tous les quatres</i> <i>des histoires très intéressantes</i> <i>leurs amours nouveaux</i>	-
Daisy, texte 3	<i>des cheveux blondes</i> <i>les yeux bleus, vertes et grises</i> <i>mes meilleures amies</i> <i>les promenades longues</i>	-

Dans le cas de Dagmar, les contextes au pluriel sont trop rares dans son premier texte. Pourtant, l'accord adjectival est produit dans son 2^e texte où les formes accordées sont majoritaires (voir le tableau 11-15).

L'observation la plus intéressante à faire à propos de la production écrite des apprenants de cette section concerne l'accord N-Adj qui émerge finalement dans l'interlangue des apprenants de cette étude. Nous constatons que ce n'est que les apprenants les plus avancés du corpus qui produisent systématiquement un accord N-Adj à l'intérieur du SN.

11.4.3 Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

Quant à l'accord intersyntagmatique, les apprenantes Deborah, Dagmar, Daniella et Daisy en produisent dans de nombreux contextes, surtout en ce qui concerne l'accord SV, mais également lorsqu'il y a accord entre le SN et l'adjectif attribut.

Comme il a déjà été observé, les formes irrégulières *sont/ont/vont/font* ainsi que l'accord morphologique (*-nt*) ont émergé dans la production des apprenants moins avancés. Dans les textes des quatre apprenants de cette section, on retrouve quelques rares omissions de ces accords. Dans ces omissions, le verbe se retrouve souvent dans des constructions complexes : par exemple après un pronom objet en position préverbale. De tels contextes se retrouvent par

Chapitre 11

exemple dans les premiers textes des apprenants Daniella et Daisy, qui sont illustrés en (11-28):

(11-28)	Accord SV (pronom)	Accord SV (SN)
Daniella, texte 1	<i>Ils ne pensent pas que... ...qu'ils doivent faire du vélo ...qu'ils disent à lui Ils cherchent un nouveau île ... Ils <u>lui</u> *demand si...</i>	<i>Les oiseaux pensent que... Les messieurs disent que... cinq hommes travaillent ...où les hommes peuvent habiter Les deux oiseaux <u>lui</u> *veille Les oiseaux *commence a parler</i>
Daisy, texte 1	<i>Ils habitent loin Ils s'habillent un peu</i>	<i>Ses nouveaux collègues arrivent Les collègues se sentent seules Les messieurs semblent heureux deux hommes avec des chiens <u>le</u> *visite beaucoup de touristes *arrive</i>

Un facteur supplémentaire entre également en jeu dans les textes de ces quatre apprenantes : l'expression des temps du passé. Les apprenants avancés se réfèrent aux temps du passé à l'aide de l'imparfait, du passé composé et du plus-que-parfait alors que, à la différence des scripteurs français du groupe contrôle, ils ne savent pas employer le passé simple. À l'imparfait (et au plus-que-parfait), on reconnaît le morphème qui marque le pluriel : *-aient*. Notons que pour la 3pl de l'imparfait, l'opposition entre le singulier (*il parlait*) et le pluriel (*ils parlaient*) est toujours inaudible, et ce même pour les verbes irréguliers (*il buvait / faisait / était* versus *ils buvaient / faisaient / étaient*). Au passé composé, l'opposition entre le singulier et le pluriel est exprimée sur le verbe auxiliaire (*il a pris / ils ont pris* versus *il est allé / ils sont allés*). La plupart des apprenants à ce stade expriment bien la distinction entre le singulier et le pluriel au passé. Or, dans la production d'une apprenante, Dagmar, les difficultés avec l'expression du temps passé entraînent plusieurs omissions de l'accord en nombre, ce qui est illustré en (11-29). En effet, au présent, Dagmar accorde les verbes au pluriel (le texte 1 et l'introduction du texte 2), tandis que, dans un contexte au passé, elle omet sans exception l'accord verbal au pluriel à l'imparfait.

(11-29)	Accord SV (pronom)	Accord SV (SN)
Dagmar, texte 1	<i>...ou ils peuvent habiter ils *dit que...</i>	<i>deux hommes arrivent les 2 hommes...veulent bâtir un usine ses deux amis ne viennent pas 100 hommes en vélo arrivent</i>
Dagmar, texte 2	<i>elles s'appellent T et B tout qu'elles *voulait elles *s'amusaient... ils *s'appelaient J et H ils *dansait, *chantait et *buvait ils ... *tombait amoureux elles ne *peuvent pas amener</i>	<i>les amis peuvent mélanger... les quatre *s'amusaient</i>

Quant à l'accord entre le SN et un adjectif attribut dans le SV, les contextes au pluriel sont toujours peu fréquents. Il semble pourtant que la production de cet accord adjectival soit relativement systématique. Chez Daisy et Deborah, voir l'exemple (11-30), on peut noter la production de cet accord.

(11-30)	Accord N-Adj.préd	Omission de l'acc N-Adj.préd
Daisy, texte 1	<i>Les collègues de JM se sentent seules et tristes Les chiens sont très jolies Les messieurs semblent heureux (inv.)</i>	-
Deborah, texte 2	<i>Les gamines sont heureuses toute le monde sont très bavardes Ils (s)ont devenu amoureuses</i>	<i>les amis sont *content</i>

Il est intéressant de voir que l'accord se fait d'après le sens sémantique de *tout le monde* (plusieurs personnes) dans l'exemple de Deborah, texte 2.

À la différence des apprenants à un niveau plus bas, les apprenants avancés de cette section produisent un grand nombre de phrases subordonnées, dont des subordonnées relatives. La subordonnée relative est intéressante dans le cadre de cette étude puisqu'elle entraîne un accord qui se fait entre deux types de phrases : la principale et la subordonnée. Bien que la règle d'accord reste la même dans les deux types de phrases, le fait que le sujet se trouve dans la principale et le verbe dans la subordonnée a pour effet d'éloigner ces deux items qui doivent s'accorder. Il est possible que cette distance augmente le poids de traitement de la mémoire syntaxique. Même si les contextes en question ne sont pas très nombreux au pluriel, il est intéressant de regarder les tendances dans la production des apprenants Daniella, Dagmar et Daisy en (11-31) :

Chapitre 11

(11-31)	Accord SV (sub. relative)	Paire minimale
Daniella, texte 1	<i>mes amis qui habitent dans la ville</i> <i>Les oiseaux qui s'appellent ...</i> <i>tous les gents qui *habite dans son île</i>	<i>l'homme qui <u>habite</u>...</i> <i>mes amis qui <u>habitent</u>...</i>
Daniella, texte 2	<i>deux filles qui rêvaient d'aller...</i> <i>2 garçons qui s'appelaient M et L</i>	
Dagmar texte 1,	<i>Les 2 hommes qui s'appellent M et A</i> <i>quelques maisons que presque *touche</i> <i>le ciel</i> <i>M et A qui *va lui joindre pour un café</i>	<i>l'homme qui <u>s'appelle</u> J</i> <i>Les deux hommes qui</i> <i><u>s'appellent</u> A et M</i>
Daisy, texte 1	<i>des oiseaux qui *circle dans le ciel</i>	
Daisy, texte 2	<i>deux femmes qui s'appelaient S et S</i>	
Daisy, texte 3	<i>deux chiens qui aiment les</i> <i>promenades longues</i>	

Au niveau des exemples, il semble que cet accord entre le sujet dans la principale et le verbe dans la subordonnée soit relativement bien maîtrisé, du moins chez les apprenants Daniella et Daisy. Les paires minimales observées dans les textes de Daniella et de Dagmar soulignent le fait que l'accord de la subordonnée est en voie d'émergence chez ces apprenants et que, par conséquent, il constitue le dernier des accords intégrés à l'intérieur de la procédure intersyntagmatique du niveau 4 de la TP.

Tableau 11-12 : L'accord en nombre de Daniella dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+10-4 4pm	imp+5-0 1pm, 2cc	+2-0 2pm
	Sujet+V- <i>ont</i>	+2-0 2pm aux+1-0	+2-0 aux+19-0 2pm imp+4-2 2pm	+4-0 2pm
	N...Adj.attr	+2-0>1	+2-0	+1-0
	Adj.épi+N	+1-0>1	+2-0 1cc	+10-1 3pm, 1cc
3	Dét+N	+11-1	+13-0	+19-0
	Quant+N	+6-0	+6-0	+11-0
	N-s	+16-1 1pm	+18-0 2pm	+24-0

Légende : *Sujet+V-nt* : accord d'un verbe avec le morphème *-nt* (*les garçons parlent*) ; *Sujet+V-ont* : accord d'un verbe irrégulier (*les garçons sont/ont/vont/ont*) ; *N...Adj.attr* : accord d'un adjectif attribut (*les filles sont grandes*) ; *Adj.épi+N* : accord d'un adjectif épithète (*les petites filles* ou *les filles suédoises*) ; *Dét+N* : accord entre le déterminant et le nom : (*les/des/ses/leurs filles*) ; *Quant+N* : nom et quantifieur accordés au pluriel (*quatre filles, plusieurs filles...*) ; *N-s* : nom marqué pour le pluriel (*filles, voitures, bateaux...*) ; +10-4 : dix occurrences de l'accord/marquage au pluriel et deux omissions dans un contexte au pluriel ; *pm* : paire minimale ; *cc* : construction créative (*les *bateaus, les filles *allent...*) ; *l* : manque de contextes au pluriel ; *imp* : accord en nombre à l'imparfait ; *aux* : accord en nombre du verbe auxiliaire (*être/avoir*) au passé composé.

Tableau 11-13 : L'accord en nombre de Daisy dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+5-3 3pm, 1cc	+1-0 imp+9-0 2pm, 2cc	+8-1 3pm
	Sujet+V- <i>ont</i>	+3-0 1pm	aux+21-0 2pm imp+6-1 1pm pqp+3-0	+3-0 2pm
	N...Adj.attr	+3-1 3pm	+3-0	+3-0 1pm
	Adj.épi+N	+5-1	+9-0 1pm	+6-0 2pm
3	Dét+N	+26-0	+13-0	+20-0
	Quant+N	+6-0	+7-0	+13-0
2	N-s	+31-0 3pm	+18-0 4pm	+33-0 6pm

Tableau 11-14 : L'accord en nombre de Deborah dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+5-0 2pm aux+1-0	+8-3 1pm aux+1-0 1pm	+3-0 1pm imp+1-0
	Sujet+V- <i>ont</i>	+5-1 3pm aux+1-0	+15-1 2pm aux+4-1	aux+4-0 2pm
	N...Adj.attr	+2-0	+3-1	/
3	Adj.épi+N	+3-0 2pm	+1-2	+2-2
	Dét+N	+12-1	+16-0	+13-0
	Quant+N	+4-1	+3-2	+3-0
2	N- <i>s</i>	+19-2>1 4pm	+18-2	+16-1 2pm

Légende : voir le tableau 11-12.

Tableau 11-15 : L'accord en nombre de Dagmar dans trois textes successifs

Niveau TP	Domaine morphologique	Texte 1	Texte 2	Texte 3
4	Sujet+V- <i>nt</i>	+5-2 1pm aux+1-0	+1-0 aux+1-0 imp+0-9	+1-0 1pm
	Sujet+V- <i>ont</i>	1pm fut+2-0 1pm +1-1 1pm aux+2-0 1pm	+1-0 1pm aux+14-1 1pm imp+2-4 2pm	+6-1 2pm
	N...Adj.attr	/	+0-2	+2-2 2pm
3	Adj.épi+N	+1-1	+11-4 1pm	+3-4
	Dét+N	+19-0	+27-0	+11-1
	Quant+N	+7-1	+8-0	+10-0
2	N- <i>s</i>	+23-1 1cc	+28-0>1 3pm	+25-0 3pm

Légende : voir le tableau 11-12.

11.4.5 Résumé

Pour conclure, on a observé que les apprenants les plus avancés du corpus accordent aussi bien les noms, les déterminants, les verbes et les adjectifs au pluriel. On pourrait même dire que le critère d'émergence ne nous permet pas d'analyser adéquatement les productions de ces apprenants avancés qui ont dépassé le seuil d'émergence de la plupart des phénomènes observés (*cf.* la discussion des chapitres 7 et 10).

Accord lexical et accord syntagmatique (niveaux 2 et 3 de la TP)

Dans les textes des apprenants de cette section, l'accord lexical est conforme aux normes de la langue cible. On a observé que les constructions créatives dans le domaine du marquage au pluriel ne sont plus produites par ces apprenants. En ce qui concerne la procédure syntagmatique, les quantifieurs sont maintenant en minorité par rapport aux déterminants. En outre, l'accord N-Adj est produit de manière relativement stable. Les critères de son émergence sont satisfaits dans la production des quatre apprenants.

Accord intersyntagmatique (niveau 4 de la TP)

L'accord SV est produit par tous les apprenants avec les deux types de sujets dès le premier texte. À ce niveau, où les apprenants s'expriment également dans les temps du passé, on a observé que l'accord en nombre est produit plus tardivement au passé qu'au présent. L'apprenant Dagmar, par exemple, produit correctement l'accord en nombre au présent alors qu'elle omet le morphème *-nt* sans exception dans les contextes à l'imparfait. Les autres apprenants semblent maîtriser l'accord SV à la fois au présent et au passé (passé composé, imparfait et plus-que-parfait). Trois apprenants sur quatre produisent également l'accord entre un sujet dans la phrase principale et un verbe dans une subordonnée relative. Au niveau des exemples produits, au moins deux apprenants produisent un accord conforme à la langue cible. Cette observation est renforcée par la présence de paires minimales singulier/pluriel dans le contexte de la subordonnée relative.

11.5 Résumé de l'étude longitudinale

Cette étude longitudinale avait pour objectif de présenter le développement morphologique individuel dans la production écrite de quinze apprenants du français L2 pendant une année scolaire. L'analyse a adapté le cadre théorique de

la TP en appliquant le critère d'émergence à la production écrite de l'accord en nombre. Cet accord est présent à des niveaux de traitement différents : l'accord lexical sur le nom, l'accord syntagmatique à l'intérieur du SN et l'accord intersyntagmatique entre le SN et le SV, ce qui correspond aux niveaux 2, 3 et 4 de la hiérarchie de traitement proposée par la TP (Pienemann, 1998).

De manière générale, nous observons que la production écrite d'un certain nombre d'apprenants ne démontre aucun développement de l'accord en nombre pendant la période d'observation. Cela concerne les apprenants les moins avancés : Amie, Anders et Andrea. Cette observation rappelle d'autres études qui soulignent que certains apprenants qui commencent à apprendre une langue ne progressent pas au-delà du niveau le plus élémentaire et se débrouillent avec le minimum d'éléments linguistiques, à savoir essentiellement des noms, des quantifieurs et quelques verbes non conjugués (voir le projet ESF, Klein et Perdue, 1992 et 1997). Aussi faut-il prendre en compte la longueur de la période d'observation qui est probablement trop courte pour que l'évolution linguistique soit repérable dans la production écrite de certains apprenants.

En se basant sur le critère d'émergence, on peut constater que, dans les textes d'autres apprenants, l'interlangue témoigne d'un système grammatical en changement (Barbara, Billy, Caesar, Carolina). Dans leurs textes en français L2, on constate d'abord l'absence d'un accord morphologique; on constate par la suite son émergence pendant la période d'observation. L'emploi des morphèmes du pluriel devient progressivement productif et de plus en plus systématique. Nous avons observé des constructions créatives dans le SN et le SV ainsi qu'une « confusion morphologique », qui s'exprime par le fait que les apprenants mélangent un grand nombre de morphèmes pour exprimer le pluriel. Il semble qu'une période « chaotique » précède le moment où l'accord se fait tel que dans la langue cible.

En outre, le critère d'émergence est moins utile lorsqu'il est appliqué aux textes des apprenants plus avancés qui font les accords en nombre relativement systématiquement à tous les niveaux de la TP. Cette observation a déjà été soulevée par plusieurs auteurs (*cf.* Dewaele et Véronique, 2001 ; Bartning, 2000 ; Pallotti, 2007). Or, il faut rappeler ici que ce critère a originalement été postulé pour définir le début de l'acquisition des procédures linguistiques. Comme soulevé dans l'évaluation du critère d'émergence effectuée par Pallotti (2007), il est probable que ce critère doit être complété par d'autres méthodes pour mesurer le développement linguistique des apprenants plus avancés. Ce fait est évident dans les textes de Deborah, de Daniella et de Daisy, qui produisent tous les morphèmes du pluriel dans la majorité des contextes obligatoires.

Dagmar, quant à elle, éprouve toujours des difficultés d'accorder les verbes en nombre à l'imparfait. On a pu voir aussi que, lorsque le niveau de complexité des structures employées augmente, le risque que l'accord en nombre soit omis est plus grand, comme on le voit dans l'exemple des subordonnées relatives (*tous les gents qui *habite...*) ou des phrases avec un pronom objet en position préverbale (*Les deux oiseaux lui *reveille...*).

Il est maintenant temps de faire un retour sur les prédictions basées sur la TP afin de voir dans quelle mesure le développement morphologique dans l'étude longitudinale est en accord avec la hiérarchie proposée.

Première prédiction : L'accord lexical (niveau 2 de la TP) où le pluriel est marqué sur le nom avec le morphème *-s* doit être produit avant les accords syntagmatiques et intersyntagmatiques (niveaux 3 et 4 de la TP).

- Malgré un niveau de français très élémentaire et le peu de développement dans le domaine de l'accord morphologique, l'accord lexical du pluriel nominal a commencé à être produit dans les textes des apprenants Amie, Anders et Andrea. De nombreuses paires minimales et des constructions créatives dans la production des apprenants intermédiaires et avancés mettent en évidence la productivité et la systémativité de l'emploi du morphème *-s* sur le nom dans des contextes au pluriel. Cette étude suggère que chez les apprenants suédois du français, l'accord lexical émerge très tôt et avant les autres accords. Le résultat de cette étude confirme donc la prédiction basée sur la TP. Remarquez que ce résultat a été prédit par la TP, à la différence du modèle de Goldschneider et DeKeyser (2001) (voir les chapitres 6 et 8).
- L'effet d'un transfert de l'anglais/suédois pourrait faciliter cet accord morphologique en français écrit. L'idée que le transfert vers la L2 est contraint par les mécanismes de traitement d'un parseur sous-développé (Pienemann *et al.*, 2005) prédit que seuls les phénomènes linguistiques en bas de la hiérarchie de la TP seront transférables au stade initial. Suivant cette argumentation, il est à noter que l'accord lexical fait partie des structures en question pour un transfert précoce. Pour conclure, on ne peut pas exclure que le transfert facilite l'accord lexical au pluriel des apprenants du français L2. En tout cas, la TP ne va pas à l'encontre d'une telle possibilité.

Deuxième prédiction : Selon la hiérarchie de développement proposée par la TP, l'accord syntagmatique du SN (niveau 3) doit apparaître après l'accord lexical (niveau 2) mais avant l'accord intersyntagmatique (niveau 4).

- Dans la production de deux apprenants faisant l'accord lexical au pluriel, il a été observé que le déterminant ne s'accorde pas encore avec le nom (Anders, Billy) ou il le fait parfois de façon inappropriée (Andrea). Cette absence d'accord s'exprime par la présence d'un déterminant au singulier dans un contexte au pluriel. Chez l'apprenante Barbara, les déterminants qui ne s'accordent pas avec un nom au pluriel ne sont plus produits à la fin de la période d'observation. Tout comme prédit par la TP, il s'avère que l'accord lexical du nom précède l'accord Dét-N qui, quant à lui, nécessite un échange d'information grammaticale à l'intérieur du SN.
- Les quantifieurs sont produits très tôt accompagnés d'un nom au pluriel, même par les apprenants qui visiblement ne maîtrisent pas encore l'accord Dét-N (Anders, Billy). Il semble même que les apprenants les moins avancés préfèrent les quantifieurs aux déterminants. Charters et Jansen (2007) ont proposé que le processus de traitement dans le cas du Quant-N diffère de celui du Dét-N. D'après ces auteurs, il s'agit dans le premier cas d'une coactivation du trait sémantique inhérent des deux items alors que dans le deuxième cas, il s'agit de l'unification de traits grammaticaux au niveau du syntagme. Le résultat de notre étude ne va pas à l'encontre d'une telle hypothèse. Il est possible que l'emploi des quantifieurs soit un pré-stade à l'accord Dét-N au pluriel qui accompagne le marquage nominal plutôt que l'accord dans le SN.
- L'observation la plus pertinente quant à l'accord syntagmatique est celle qu'il existe une différence nette entre l'émergence de l'accord Dét-N et celle de l'accord N-Adj. Les apprenants Bror, Bibbi, Carolina et Cecilia produisent tous l'accord Dét-N alors que l'accord N-Adj n'a pas encore émergé dans leur interlangue. Cette différence, qui a aussi été noté en français L2 à l'oral (Prodeau, 2005 ; Dewaele et Véronique, 2001), ne peut pas s'expliquer à l'aide des niveaux de traitement linguistique de la TP.

Troisième prédiction : L'accord qui se fait entre deux syntagmes (intersyntagmatique, niveau 4) doit être produit après les autres accords (lexical et syntagmatique).

- La réponse à cette prédiction dépend fortement des phénomènes morphologiques concernés. Si on compare l'accord sujet-verbe, qui se fait avec le morphème *-nt* (niveau 4), avec l'accord lexical du nom (niveau 2) ou encore avec l'accord Dét-N (niveau 3), l'émergence des

accords différents correspond bien à la hiérarchie proposée par la TP. Cette observation est illustrée dans le tableau 11-17.

Tableau 11-17 : L'émergence de l'accord morphologique des niveaux 2, 3 et 4 de la TP dans la tâche « Le voyage en Italie »

	Niveau 2 Lexical (N-s)	Niveau 3 Syntagmatique (Dét+N-s)	Niveau 4 Intersyntagmatique (S+V-nt)
Daisy	+	+	+
Daniella	+	+	+
Dagmar	+	+	(+)
Deborah	+	+	+
Carolina	+	+	+
Cecilia	+	+	+
Conny	+	+	+
Caesar	+	/	+
Bibbi	+	+	+
Bror	+	+	-
Barbara	+	+	-
Amie	+	(+)	-
Billy	+	-	-
Andrea	+	?	-
Anders	/	/	/

Pourtant, cette réponse affirmative en faveur de la hiérarchie de la TP dépend du fait qu'on exclue de l'analyse aussi bien l'accord Quant-N, qui est plus précoce que l'accord Dét-N, et l'accord N-Adj, qui est plus tardif que celui du Dét-N. Pour une analyse plus détaillée, on réfère au tableau 11-18 ci-après, qui tient compte de l'ensemble des accords différents à l'intérieur du SN. Les données sont plus diversifiées, et nous notons certaines déviations de la hiérarchie de traitement de la TP. Il s'avère donc que l'accord verbal est produit relativement tôt dans la production écrite des apprenants alors que l'accord N-Adj correspond à l'accord le plus tardif en français L2 écrit. Il faut remonter jusqu'aux apprenants les plus avancés du corpus pour trouver ceux qui accordent les adjectifs au pluriel de manière plutôt systématique. Ces apprenants produisent également un accord verbal au pluriel, certains d'entre eux aux temps du passé.

Tableau 11-18 : L'émergence de l'accord morphologique des niveaux 2, 3 et 4 de la TP dans la tâche « Le voyage en Italie », version étendue

	Niveau 2	Niveau 3			Niveau 4	
	Lexical	Syntagmatique			Intersyntagmatique	
	N-s	Quant+N-s	Dét+N-s	N-s+Adj-s	S+V-ont	S+V-nt
Daisy	+	+	+	+	+	+
Daniella	+	+	+	+	+	+
Dagmar	+	+	+	+	+	(+)
Deborah	+	+	+	+	+	+
Carolina	+	(+)	+	-	+	+
Cecilia	+	+	+	-	+	+
Conny	+	/	+	(-)	+	+
Caesar	+	+	/	/	+	+
Bibbi	+	(+)	+	-	+	+
Bror	+	(+)	+	-	+	-
Barbara	+	(+)	+	(-)	+	-
Billy	+	+	-	-	+	-
Amie	+	+	(+)	-	(-)	-
Andrea	+	+	?	/	/	-
Anders	/	/	/	/	/	/

Les différences quant à l'émergence des accords morphologiques à l'intérieur du SN sont importantes. Au moins quatre apprenants (Bror, Bibbi, Cecilia et Carolina) produisent l'accord Dét-N alors que l'accord N-Adj n'a clairement pas émergé dans leur interlangue. La différence entre ces deux accords est si importante qu'une étude comparant l'accord N-Adj (niveau 3) avec l'accord SV (niveau 4) montrerait un résultat qui va à l'encontre de la hiérarchie proposée par la TP. Parmi les apprenants des stades post-initial et intermédiaire, les morphèmes du pluriel sont produits sur le verbe (intersyntagmatique) alors qu'ils ne sont pas encore produits avec les adjectifs épithètes à l'intérieur du SN. En réalité, l'accord SV en français L2 écrit est produit relativement tôt dans les textes des apprenants. Selon la TP, les deux accords Dét-N et N-Adj sont contraints par les mêmes mécanismes de traitement au niveau du syntagme. Il semble donc nécessaire de prendre d'autres facteurs en compte pour expliquer cette divergence entre les deux types d'accords.

Une autre observation intéressante concerne la différence de l'émergence, au niveau 4 de la hiérarchie, des formes supplétives *sont/ont/vont/font* par rapport à l'accord flexionnel régulier des autres verbes. Plusieurs apprenants produisent les formes supplétives en accord avec un sujet au pluriel alors qu'ils omettent toujours le morphème *-nt* aux verbes réguliers dans des contextes

obligatoires. Il serait possible de rendre compte de cette différence en considérant que les formes supplétives ont un statut lexical (voir les sections 6.3.4 et 6.4.4) où le pluriel est activé directement. Dès lors, la différence d'émergence des deux groupes de verbes ressemble en effet à celle observée entre les quantifieurs numériques d'un côté, et les déterminants de l'autre, une différence qui a été discutée au niveau 3 de la hiérarchie (voir ci-dessus).

Un facteur important qui a été mentionné au chapitre 9 est celui du statut syntaxique des items inclus dans l'accord. L'importance de cette dimension a été mise de avant par Dewaele et Véronique (2001) en ce qui concerne l'accord morphologique en français parlé et nous avons poursuivi cette idée dans notre analyse. La différence de statut syntaxique du déterminant par rapport à l'adjectif (voir la section 4.2.1.3) ainsi que du pronom sujet par rapport au SN plein (voir la section 4.2.1.2) prédit une différence dans l'acquisition de leurs accords respectifs. L'antériorité de l'accord Dét-N par rapport à l'accord N-Adj dans la procédure syntagmatique a été confirmée de manière incontestable dans notre analyse. En ce qui concerne l'accord verbal du niveau 4, il a été plus difficile de confirmer l'éventuelle antériorité de l'accord du verbe avec un pronom sujet, caractérisé par un statut syntaxique faible, par rapport au SN plein, avec un statut syntaxique fort. Cependant, la production de plusieurs apprenants nous indique que ce pourrait être le cas. Cette discussion concernant l'interprétation du français dans le cadre de la TP aboutit à la constatation que cette langue exige une description syntaxique plus élaborée, qui inclut le statut syntaxique particulier des éléments clitiques des divers processus d'accord. Les différences de statut syntaxique soulevées ci-dessus font appel à des études ultérieures qui devront soulever l'interprétation de ces particularités du français dans le cadre de la LFG.

À la différence des études de Bartning (2000) et de Dewaele et Véronique (2001), le résultat de notre étude du marquage et de l'accord en nombre en français L2 écrit suit les grandes lignes des prédictions basées sur la hiérarchie de la TP. Au niveau individuel, la procédure conceptuelle (accord lexical) précède la procédure syntagmatique (surtout l'accord Dét-N) qui, à son tour, précède la procédure intersyntagmatique (l'accord sujet-verbe). Contrairement aux prédictions de l'étude transversale, basées sur une combinaison de caractéristiques des morphèmes, les prédictions de la TP rendent compte du développement morphologique au stade initial, qui est caractérisée par le marquage du pluriel conceptuel (*cf.* pluriel sémantiquement motivé de l'étude transversale). Le poids du traitement morphosyntaxique, c'est-à-dire la prise en

compte de l'échange d'information grammaticale qui se fait entre deux éléments, expliquerait pourquoi l'accord entre le nom et le déterminant au pluriel succède au marquage nominal.

Un résultat important de l'analyse transversale est qu'elle fait appel à une discussion des différences qui existent entre l'émergence des structures grammaticales appartenant au *même niveau de traitement*, comme la différence observée entre l'accord Dét-N et l'accord N-Adj. Plusieurs chercheurs ont effectivement observé des différences quant à l'émergence de certaines structures à l'intérieur d'un même niveau de développement (Mansouri et Håkansson, 2007 ; Bartning, 2000 ; Glahn *et al.*, 2001). Pienemann (1998) insiste sur l'importante différence entre les diverses procédures de traitement d'un côté, et les diverses structures linguistiques appartenant à un même niveau de traitement de l'autre :

...one has to bear in mind that the levels of processability are characterised by those processing procedures which same-level structures have in common. In addition to this, the procedures for each of the structures also have to be acquired. There is no reason why a learner would necessarily acquire all same-level structures simultaneously as soon as the processing procedures have developed. (Pienemann 1998 : 115)

Pienemann met l'accent sur le fait que le phénomène d'émergence désigne l'apparition d'un certain *mécanisme de traitement* et non pas la présence immédiate de toute *structure* basée sur ce même mécanisme. Selon cet auteur, le fait de prédire l'émergence graduelle de toutes les structures basées sur un même mécanisme de traitement constitue une tâche supplémentaire. Or, bien que l'objectif de la TP ne soit pas de rendre compte de ces détails à l'intérieur des niveaux spécifiques, Håkansson (2007) accentue le fait que la compréhension de la distinction entre « les structures possibles » et « l'émergence d'une structure » est importante pour l'interprétation des prédictions basées sur la TP. Mansouri et Håkansson (2007) soulèvent la question de « *intra-stage sequencing* » en discutant l'apparition successive des moyens morphologiques de marquer la définitude en arabe L2 et en suédois L2.

Internal sequencing within specific stages or intra-stage sequencing are increasingly viewed as additional explanatory tools that may be needed to account for language specific typological features in the target language [...]. The logic behind the idea of intra-stage sequencing is this : the order in which structures belonging to the same developmental stage emerge is not arbitrary and in many cases can be highly predictable... (Mansouri et Håkansson, 2007 : 95).

Mansouri et Håkansson mettent l'accent sur l'importance de rendre compte de la relation entre la forme et la fonction des morphèmes pour prédire leur ordre d'émergence à l'intérieur d'un même stade. Håkansson (2007) souligne aussi que, outre la stabilité de la relation forme-fonction, le contenu sémantique de la structure et la fréquence de son usage dans l'input peuvent jouer un rôle pour le développement à l'intérieur d'un même niveau de traitement. Ce que Håkansson (2007) appelle « une structure optimale » d'un niveau de traitement particulier correspond précisément à une structure qui contient une relation simple entre la forme et la fonction, qui a un contenu sémantique transparent et qui est fréquente dans l'input. Cette forme est censée émerger en premier.

En ce qui concerne les résultats de notre étude longitudinale, ils invitent à trois observations relatives à l'ordre séquentiel de l'émergence des morphèmes du nombre à l'intérieur du SN en français L2 écrit. En premier lieu, selon nos résultats, l'accord Dét-N correspond à la structure optimale du niveau 3 de la hiérarchie de la TP en français. En deuxième lieu, l'importance de la relation entre la forme et la fonction d'un morphème, soulignée par Mansouri et Håkansson (2007), n'est pas le seul facteur qui influence l'ordre d'émergence des structures à l'intérieur d'un même niveau de traitement. Ce facteur ne peut pas expliquer pourquoi l'accord de l'adjectif, avec une relation quasi biunivoque entre le morphème *-s* et la fonction du pluriel, est produit si tardivement dans l'interlangue. Nous proposons que, outre le statut syntaxique de l'adjectif discuté ci-dessus, c'est le caractère redondant du morphème *-s*, à savoir l'absence de motivation sémantique de l'accord, ainsi que la basse fréquence d'occurrence des adjectifs, qui causent le délai de l'accord adjectival dans l'interlangue en français L2. En dernier lieu, ces observations permettent également d'interpréter les résultats antérieurs (discutés dans la section 9.2.5) dans le domaine de l'acquisition du français L2 :

From a methodological point of view, the optimal structure (S1) is also an ideal structure for empirical testing of the PT predictions whilst the more complex ones (S2, S3, *etc...*) are not the best candidates for testing theoretical predictions. In fact, this may help explain the sometimes contradictory research findings that claim to falsify implicational predictions generated through PT (Mansouri et Håkansson, 2004 : 115).

Nous en tirons la conclusion qu'une analyse qui veut mettre à l'épreuve la hiérarchie de traitement proposée par la TP en français L2 ne doit pas mettre l'accent sur l'accord de l'adjectif épithète, qui constitue l'accord syntagmatique le plus complexe du SN.

12. Bilan et perspectives

12.1 Le but principal et le point de départ

Avec comme point de départ les nombreux travaux portant sur le développement morphosyntaxique en L2 parlée, notamment en français, l'objectif principal de cette étude a été de tourner le regard vers le développement de la morphosyntaxe en *L2 écrite*. En introduction, cette étude a été lancée à partir de résultats de recherche sur des apprenants suédois du français L2 parlé, résumés dans Bartning et Schlyter (2004), qui montrent un développement morphosyntaxique important entre le stade initial et le stade avancé. Afin d'étudier si un développement équivalent se retrouve en français L2 écrit, nous avons mis l'accent sur l'acquisition du nombre, qui correspond à une catégorie morphologique essentiellement silencieuse à l'oral. À l'écrit, en revanche, le pluriel doit être marqué sur de nombreux éléments, ce qui pourrait en effet poser des problèmes à un apprenant de français L2, qui est confronté parallèlement aux deux modes de production.

Le but principal de cette étude a été de *décrire le développement* de la morphologie du français L2 écrit. Contrairement à l'acquisition de l'écrit des enfants francophones (L1), un champ de recherche où les études sont relativement nombreuses, l'acquisition du système morphosyntaxique en français L2 écrit est encore peu étudiée. Chemin faisant, nous avons également *discuté les facteurs qui influencent ce développement* morphologique en français L2 écrit. En nous interrogeant sur l'itinéraire d'acquisition des morphèmes du nombre, nous soulevons la question des causes du développement observé à la lumière de différentes théories. Par conséquent, nous avons été amenée à appliquer deux approches théoriques différentes sur les données morphologiques en français L2 écrit ; l'une centrée sur l'influence mutuelle de facteurs liés aux propriétés diverses des morphèmes, comme par exemple leur fréquence, leur complexité sémantique ou leur degré de régularité (Goldschneider et DeKeyser, 2001, désormais GDK) ; l'autre mettant l'accent sur les contraintes de traitement grammatical qui pèsent sur la production morphosyntaxique en L2 (la TP de Pienemann, 1998, 2005a, 2007a).

Afin d'avoir accès à la production écrite en français L2 dans le but de l'étudier plus en détail, nous avons établi un corpus de textes écrits (tapuscrits) : le *Corpus CEFLE de Lund* (Ågren, 2005). Ce corpus inclut des textes écrits par des apprenants de français L2 au lycée en Suède et par un groupe de scripteurs francophones dans un groupe contrôle. Il mérite d'être souligné ici que les textes du corpus CEFLE ont un caractère communicatif, avec l'accent sur la création d'un contenu et sur la transmission d'un message.

L'analyse des textes en question a été faite au moyen de deux méthodes différentes. Dans un premier temps, une étude transversale de quatre groupes d'apprenants (N=106) a été effectuée à partir d'une tâche spécifique. La répartition des apprenants en groupes distincts pour l'étude transversale s'est faite à l'aide des *profils grammaticaux* proposés par Bartning et Schlyter (2004) pour le français L2 oral. Ces groupes correspondent aux stades de développement suivants : *initial*, *post-initial*, *intermédiaire* et *avancé bas* (voir section 2.3.1 et la discussion méthodologique des sections 5.2.1 et 7.1). À ce matériel s'ajoute un groupe contrôle (N=30) de scripteurs francophones du même âge que les apprenants suédois.

Dans un deuxième temps, nous avons fait une étude longitudinale approfondie de quinze apprenants du corpus, qui nous ont permis de suivre le développement morphologique en français L2 écrit à un niveau individuel. Ces apprenants, qui participent également à l'étude transversale, ont été suivis pendant une année scolaire entière. Cette analyse longitudinale sur l'émergence des structures morphologiques dans l'interlangue des apprenants nous a permis d'observer de très près la production écrite en français L2.

Il est maintenant temps de dresser le bilan des deux analyses empiriques de cette étude. De manière générale, le résultat montre que le développement morphologique en français L2 écrit est au moins aussi important qu'en français L2 oral. Le stéréotype disant que la langue écrite en L2 est en grande partie correcte dès le début de l'acquisition « puisque l'apprenant n'a qu'à y appliquer les règles de grammaire qui lui ont été enseignées en classe » se trouve contredit par le résultat de notre étude. Malgré un temps de préparation plus long à l'écrit qu'à l'oral, pour la planification, pour la correction et pour le monitoring, cela ne suffit pas pour garantir une production correcte de la morphologie en français L2 écrit de ces apprenants (ni d'ailleurs en français L1 écrit). Au contraire, le développement de l'interlangue dans le domaine observé est graduel et il semble suivre un itinéraire relativement précis. Nous constatons que l'étude du français écrit, avec une morphologie plus riche qu'en français oral (voir la section 4.2), permet des observations pertinentes en ce qui

concerne le développement de l'interlangue des apprenants de français L2. Dans les deux sections qui suivent, nous rappelons les résultats principaux des études transversale (12.2) et longitudinale (12.3). En outre, nous résumons à la section 12.4 la discussion sur les deux approches théoriques employées dans ce travail en proposant des pistes à suivre pour des recherches ultérieures.

12.2 Résultats de l'étude transversale

L'étude transversale du Corpus CEFLE a mis l'accent sur les grandes lignes du développement morphologique en français L2 écrit dans une comparaison entre quatre groupes d'apprenants : les stades *initial* (A), *post-initial* (B), *intermédiaire* (C), *avancé bas* (D) et un *groupe contrôle* de scripteurs francophones. Afin de cerner le développement successif de l'interlangue écrite, nous avons analysé le marquage et l'accord en nombre sur toutes les parties du discours : le nom, le pronom, les différents types de déterminants, l'adjectif et le verbe. Les résultats de cette analyse invitent à faire à quelques observations intéressantes.

Tout d'abord, en s'arrêtant un instant sur les différences observées entre les stades de développement divers, il est possible d'entrevoir un contraste plus prononcé pour certaines parties du discours que pour d'autres. Une comparaison stade par stade (A, B, C, D et Ctrl) montre qu'il existe une différence significative entre tous les stades de développement pour au moins un domaine d'accord étudié. À partir du tableau 12-1, nous pouvons constater que :

- L'accord verbal en nombre montre un effet significatif de taux d'accord correct entre tous les stades, sauf entre le stade D et le groupe contrôle qui ne présentent aucune différence significative pour les phénomènes étudiés (n.s.).
- Inversement, le stade A diffère significativement du stade D dans tous les domaines de marquage et d'accord relatifs au nombre. Les différences entre stades sont les moins prononcées entre le stade B et le stade C où ce n'est que l'accord verbal et adjectival qui diffèrent significativement.
- De manière générale, le marquage nominal et pronominal du pluriel ainsi que l'accord en nombre du déterminant sont produits très tôt et, de ce fait,

Chapitre 12

ils ne sont intéressants que pour distinguer les apprenants au stade A des autres apprenants.

- Le raisonnement inverse vaut pour l'accord adjectival en nombre, qui s'avère être l'accord en nombre le plus tardif en français L2 écrit : on arrive surtout à distinguer les apprenants avancés (stade D) des autres groupes d'apprenants, qui ne diffèrent pas beaucoup entre eux.

Tableau 12-1 : Différences entre stades pour le marquage et l'accord en nombre sur le nom, le pronom, le déterminant, l'adjectif et le verbe.

	Stade A	Stade B	Stade C	Stade D	Ctrl
Stade A		P** D* V**	N* P*** D** V***	N*** P** D*** A*** V***	N*** D*** A*** V***
Stade B	P** D* V**		A* V***	A*** V***	A*** V***
Stade C	N* P*** D** V***	A* V***		A** V**	A*** V***
Stade D	N*** P** D*** A*** V***	A*** V***	A** V**		n.s.
Ctrl	N*** D*** A*** V***	A*** V***	A*** V***	n.s.	

Légende : *N* : marquage du pluriel nominal ; *P* : marquage du pluriel pronominal ; *D* : accord en nombre du déterminant défini et indéfini ; *A* : accord adjectival en nombre (indépendamment du placement de l'adjectif) ; *V* : accord verbal en nombre (les trois groupes de verbes) ; * : différence significative ($p < .05$) entre deux stades pour le marquage ou l'accord en nombre ; ** : différence significative ($p < .01$) entre ; *** : différence significative ($p < .001$) ; *n.s.* : différence non significative entre stades.

Dans l'ensemble, ce premier résultat est très important dans le sens où il montre la pertinence des stades de développement proposés par Bartning et Schlyter (2004) aussi pour le contexte écrit.

Pour ce qui est des détails de l'étude transversale, nous avons mis l'accent sur quatre questions de recherche que nous rappelons ici :

1. Comment et quand les apprenants marquent-ils le nombre dans le syntagme nominal et verbal à l'écrit?
2. Quelle est la séquence d'acquisition du nombre en français écrit ? Les différentes parties du discours, à savoir le nom, le pronom, le déterminant, l'adjectif et le verbe, sont-elles marquées en nombre au même moment dans l'acquisition ou existe-t-il des difficultés particulières liées à des parties du discours spécifiques ?
3. Quelles sont les similitudes et les différences principales entre l'acquisition de la morphologie du nombre du français écrit L1, telle qu'elle est décrite dans la littérature, et du français écrit L2, telle qu'elle est observée dans notre étude empirique ?
4. Jusqu'à quel point les facteurs proposés par Goldschneider et DeKeyser (2001) pourraient-ils rendre compte du développement morphologique observé dans cette étude ?

En résumant le résultat relatif aux *deux premières questions de recherche*, nous constatons que, de manière générale, le résultat de l'étude transversale montre un développement successif des moyens linguistiques pour marquer le nombre en français L2 écrit. Bien que nous ayons pu observer la présence des traits du nombre dès le stade initial, cette morphologie n'est pas exprimée de façon équivalente pour tous les éléments de la phrase. En premier lieu, au stade A, le pluriel est indiqué à l'aide des quantifieurs (voir le tableau 8-8) et des noms/pronoms qui sont marqués au pluriel avec le morphème *-s* (voir les tableaux 8-3 et 8-7). En ce qui concerne les déterminants, leur accord vacille chez un certain nombre d'apprenants au stade A (**son amies, *le roses*) et il semble se mettre en place surtout au stade B, post-initial (voir le tableau 8-9). Au stade A, les apprenants préfèrent largement les quantifieurs (*deux filles, quatre personnes*) aux articles. Par ailleurs, il existe peu de différences entre les stades C et D et le groupe contrôle dans ces domaines.

Ensuite nous avons pu voir que l'accord verbal connaît un développement étendu dans le temps chez les apprenants de français. Au stade A, les verbes ne sont que rarement accordés au pluriel alors qu'au stade D, les apprenants ont atteint le niveau du groupe contrôle (voir le tableau 8-12). L'analyse de la production de l'accord verbal a rendu compte de trois groupes de verbes: les verbes réguliers (*ils parlent*) ; les verbes avec une alternance du

radical + le morphème *-nt* (*ils savent, ils veulent...*) et les verbes irréguliers (formes supplétives : *ils sont/ont/vont/ont*). Bien que l'accord des verbes irréguliers soit produit de manière légèrement plus correcte que les deux autres groupes de verbes, les différences ne sont pas statistiquement significatives. Il a aussi été montré que les verbes avec une alternance de radical s'accordent en premier lieu de manière morphologique avec l'ajout du morphème *-nt*. L'alternance de base verbale, quant à elle, n'est que rarement respectée aux stades B et C. Mais au stade D, les apprenants ont atteint le même taux d'accord en nombre que le groupe contrôle (*cf.* la section 8.4.2)

L'accord adjectival, en revanche, ne suit pas la même trajectoire développementale que l'accord verbal. Au stade A, l'adjectif n'est jamais accordé au pluriel et même au stade C il n'est correct que dans 50 pour cent des contextes obligatoires. Les apprenants les plus avancés du corpus (stade D) font, eux aussi, preuve d'omissions dans l'accord adjectival (voir le tableau 8-10). Les trois positions différentes de l'adjectif : l'antéposition, la postposition et la position attributive, ont été examinées. En prenant en considération tous les stades étudiés, il ne ressort pas clairement dans quelle position l'accord est le mieux maîtrisé. Tandis que l'adjectif en antéposition est le mieux accordé aux stades A et B, la postposition semble légèrement supérieure au stade C. Au stade D, il n'existe pas de différences entre les trois positions de l'adjectif. Le groupe contrôle, au contraire, montre un accord plus correct en antéposition, suivi de la postposition et, en dernier lieu on trouve la position attributive (voir la figure 8A). Il se révèle donc qu'en français L1 écrit, l'accord adjectival est plus facilement omis lorsque l'adjectif s'éloigne du déterminant (avec un pluriel audible).

À propos de la réponse à *la troisième question de recherche*, portant sur les différences entre les apprenants de français L2 d'un côté, et les scripteurs en français écrit L1 de l'autre, nous avons discuté, tout au long de l'étude transversale, plusieurs différences et ressemblances dans la production de la morphologie du nombre. Étant donné que les jeunes francophones qui font partie de cette étude sont des scripteurs relativement experts, nous avons également fait référence à la littérature concernant l'apprentissage des petits enfants francophones apprenant à écrire dans leur langue maternelle (pour le nombre, voir Fayol, 2003b ; Totereau *et al.*, 1997 ; Totereau, 1998). La comparaison de ces deux contextes d'acquisition du français s'est montrée fructueuse.

Il est bien connu qu'en écrivant dans leur langue maternelle, les enfants francophones se trouvent influencés par la langue parlée, par exemple quant à l'expression du nombre et du genre (Fayol, 2003b ; Largy et Fayol, 2001 ; Bourdin *et al.*, 2004, Totereau *et al.*, 1997)). Par conséquent, l'acquisition de la morphologie dite silencieuse, et surtout son automatisation, est un processus long et relativement lent en français L1 écrit. Dans un corpus de textes écrits par des étudiants à l'université, Barra-Jover (2007) observe la persistance d'omissions de la morphologie du nombre dans les contextes où elle n'est pas soutenue par une réalisation phonétique. Cette tendance se retrouve également chez les adolescents français de notre groupe contrôle. Ces scripteurs montrent que les risques d'omettre l'accord en nombre augmentent lorsque le pluriel n'est pas « audible », comme il est par exemple le cas des verbes réguliers (*ils *parle*), des pronoms sujets à la 3pl (**il*) et du pattern de l'accord adjectival selon sa position dans la phrase (*des trucs vraiment pas *catholique*).

Les apprenants en L2, au contraire, ne manifestent pas les mêmes problèmes dans les domaines morphologiques qui ne s'entendent pas. Le taux de marquage très correct du pronom sujet (*ils/elles*) et de l'accord des verbes réguliers (*ils parlent*) est par exemple plus élevé pour les apprenants au stade D que pour les scripteurs francophones. Un point important pour la production du marquage/accord en nombre en L1 semble être le déterminant, *i.e.* le seul élément de la phrase qui de manière conséquente manifeste un pluriel audible : /lə garsɔ̃ italjẽ/ > /le garsɔ̃ italjẽ/. Le rôle du déterminant pour la production écrite en français L2 semble différent, voire moins important, qu'en L1. Dans le contexte L2, il a été observé que l'emploi des déterminants n'est pas immédiatement maîtrisé par les apprenants suédois, mais que l'omission du déterminant ne semble pas déranger les autres accords de la phrase. Les apprenants en français L2 marquent le pluriel nominal même en cas d'absence totale de déterminant ou lorsque le déterminant ne s'accorde pas au pluriel (**le roses*).

Nous avons abordé *la quatrième question de recherche*, sur l'explication de l'ordre d'acquisition des morphèmes du nombre observé en français L2, en adoptant l'approche théorique de GDK (2001), une approche basée sur la combinaison de plusieurs facteurs portant sur les propriétés diverses des morphèmes. Selon ces auteurs, l'ordre d'acquisition des morphèmes dépend de l'interaction des six facteurs suivants, tous liés aux caractéristiques des morphèmes en question (voir aussi les sections 6.2 et 6.3):

Chapitre 12

- La saillance perceptuelle
- La complexité sémantique
- La catégorie syntaxique
- La régularité morphophonologique
- La fréquence
- Le transfert

À partir de là, nous avons adapté l'analyse de ces facteurs au contexte particulier de la morphologie du français écrit (pour une définition précise des facteurs morphologiques, voir la section 6.3, et pour leur adaptation au contexte du français écrit, voir la section 6.4). L'évaluation et l'analyse de ces facteurs ont été résumées sous forme de prédictions pour l'étude transversale. Plus précisément, chaque facteur a été analysé comme parlant pour (+) ou contre (-) un marquage/accord précoce en français L2. À l'aide d'une cumulation des valeurs calculées pour chaque accord, trois phases d'acquisition, indiquées au tableau 12-2 ci-dessous, ont été prédites pour la production en français L2 écrit : initiale, intermédiaire et tardive (cf. tableau 6-11 et 6-12).

Tableau 12-2 : Les prédictions pour l'étude transversale, basées sur les facteurs morphologiques de Goldschneider et DeKeyser (2001) en relation avec le résultat de l'étude transversale du Corpus CEFLE.

<i>Prédiction de trois phases d'acquisition à partir de GDK</i>	<i>Prédictions pour les diff. parties du discours : pluriel marqué sur...</i>	<i>Valeur cumulée (la quantité de +) Voir le tabl. 6-11 pour les détails</i>	<i>Séquence d'acquisition observée à l'étude transversale</i>
<i>Phase initiale</i>	Déterminant	8	Quantifieur Nom Pronom Déterminant
	Quantifieur	7	
<i>Phase intermédiaire</i>	Pronom	6	Verbe irrégulier Verbe régulier Verbe avec alternance de base verbale
	Nom	5,5	
	Verbe irrégulier (<i>sont, ont...</i>)	5	
<i>Phase tardive</i>	Adjectif	3,5	Adjectif
	Verbe avec alternance de base verbale	3	
	Verbe régulier	2,5	

La réponse à la 4^e *question de recherche*, traitant la pertinence de l'approche combinatoire de GDK pour notre étude empirique, ressort lorsqu'on compare la colonne 2 (les prédictions) et la colonne 4 (le résultat) du tableau 12-2. La comparaison des prédictions basées sur GDK et du résultat de notre étude transversale sera résumée ci-dessous. Qui plus est, à partir de ces résultats, il sera possible de faire plusieurs observations intéressantes sur l'impact spécifique de certains facteurs pour la production de la morphologie du nombre en français L2 écrit.

En ce qui concerne certains domaines d'accord en nombre, les prédictions basées sur l'approche de GDK correspondent bien aux résultats obtenus. Tel est le cas, en début d'acquisition, de la production prédominante du quantifieur dans un contexte au pluriel. La prédiction de l'emploi tardif de l'accord adjectival en nombre a également été confirmée dans l'étude transversale. De même, l'apparition de l'accord verbal des verbes irréguliers (*sont/ont/vont/font*) à une phase intermédiaire correspond aux prédictions émises. L'approche de GDK arrive cependant moins bien à rendre compte d'autres résultats de l'étude transversale. Le marquage nominal et pronominal du pluriel est par exemple produit très tôt dans le processus d'acquisition alors que l'accord du déterminant est produit plus tard et de manière moins correcte que prévu. Qui plus est, la différence prévue entre l'accord verbal des verbes irréguliers d'un côté, et les verbes réguliers et avec alternance de radical de l'autre, n'est pas ressortie dans nos données transversales. Contrairement aux prédictions, aucune différence significative n'a été observée. Par contre, il s'avère exister une différence nette entre la production de l'accord adjectival et celle de l'accord verbal des verbes réguliers, le premier étant significativement plus tardif que le second.

Pour terminer cette discussion sur l'interprétation de nos résultats empiriques à l'aide de l'approche de GDK : qu'avons-nous appris sur le poids particulier des facteurs dits morphologiques soulevés par ces auteurs ? Plusieurs facteurs méritent effectivement d'être soulevés.

D'abord, le facteur d'audibilité du pluriel (saillance phonétique) n'a pas le même impact en français L2 qu'en français L1 (voir *supra*). Il serait *a priori* plus facile de percevoir, et aussi de produire, un morphème qui est audible dans la langue parlée. Mais *a posteriori* on peut constater que le facteur d'audibilité a eu un trop grand impact sur les prédictions de notre étude. Cela s'explique certainement par l'influence trop importante des recherches en français écrit L1 sur la formulation de nos hypothèses. Le résultat de notre analyse empirique montre qu'en vérité l'audibilité du pluriel n'avait pas d'impact décisif sur la

production en français L2 écrit. Le marquage nominal et pronominal (muet) du pluriel est très correct déjà au stade initial (section 8.1) et l'emploi du déterminant au pluriel (audible) n'est stable qu'au stade post-initial (section 8.2). D'ailleurs, comme nous l'avons dit, le marquage nominal se fait en français L2 écrit indépendamment de ce que signale le déterminant et même en cas d'absence totale de déterminant. En outre, aucune différence significative n'a été observée entre l'accord verbal audible des verbes irréguliers et l'accord muet des verbes réguliers (section 8.4). Nous en concluons que, par rapport au contexte d'acquisition du français écrit L1, l'acquisition du français écrit L2 semble plus indépendante vis-à-vis du français parlé. Nous croyons que ce fait est lié à l'acquisition simultanée de l'oral et de l'écrit, ainsi qu'à une large proportion d'input écrit dans ce contexte d'acquisition.

Nous avons également pu observer que le caractère sémantiquement motivé du marquage/accord du pluriel semble important en début d'acquisition du français L2. Un écart a été observé entre un marquage sémantiquement motivé (le quantifieur, le pronom et le nom) et un accord qui est redondant pour la compréhension (surtout celui du verbe et de l'adjectif).

Parallèlement, nous sommes encline à considérer que l'importante régularité morphologique du français écrit est un facteur décisif pour les apprenants en L2. La relation biunivoque entre la forme (-s/-nt) et la fonction (*pluriel*) en français écrit semble rapidement saisie par les apprenants (*cf.* Si nom et pluriel, alors -s et, Si verbe et pluriel, alors -nt, voir la section 6.4.3). Il a été observé que cette règle simple est suremployée dans le domaine des noms irréguliers (**bateaus, *chapaus*). En outre, cette étude a mis en évidence un accord morphologique relativement correct des verbes avec alternance de base verbale (*ils veulent, ils prennent...*) déjà au stade intermédiaire. Or, cet accord se fait initialement de manière morphologique par l'ajout du morphème -nt alors que l'alternance de base verbale est souvent ignorée. Ce fait résulte en de nombreuses formes non natives accordées en nombre : *les filles *prennent, elles *conduisent, etc.* (voir les sections 8.4.2.3 et 11.3.3). Ces observations nous permettent de constater que, contrairement à ce qui se passe à l'oral, le suremploi du pattern régulier à l'écrit résulte en des formes verbales accordées. Nous constatons donc que pour ce qui est de la régularité morphologique de l'écrit, le rôle décisif de ce facteur semble dû à la grande proportion d'input écrit dans les classes de français en Suède (...et ailleurs, voir Granget, 2004). Il est très probable que les apprenants ont très tôt une « vision » de l'accord en nombre, très régulier en français écrit, qui se montre avantageuse dans leur production écrite. Alors qu'un petit Français apprenant à écrire dans sa langue

maternelle se trouve devant l'obstacle de produire à l'écrit ce qu'il n'entend pas à l'oral, il est probable qu'un apprenant de français L2 en salle de classe se trouve dans la situation opposée : il doit apprendre à ne pas prononcer les morphèmes qu'il a l'habitude de lire et d'écrire.

Quant au rôle de la fréquence type des morphèmes du nombre et de la fréquence d'occurrence des formes au pluriel, il a été noté que ces deux facteurs sont en concurrence l'un avec l'autre. Les apprenants sont certainement influencés par la haute fréquence type des morphèmes *-s* et *-nt*, surtout aux stades post-initial et intermédiaire où ils suremployent le pattern le plus fréquent (*les *bateau-s ; ils *alle-nt*). Seuls les verbes irréguliers *être* et *avoir* échappent au suremploi du morphème régulier *-nt* et le scénario est le même pour les noms irréguliers avec une fréquence d'occurrence élevée au pluriel (*yeux, cheveux, animaux*). Mais en considérant l'impact possible du facteur fréquence type du morphème *-s* du pluriel, il ne faut pas oublier que ce facteur n'arrive pas à influencer l'accord adjectival en nombre dans une direction positive. Il est possible qu'une basse fréquence d'occurrence d'adjectifs dans l'*input* retarde l'accord adjectival en français L2. Il semble donc que ce n'est qu'en combinaison avec d'autres facteurs que la fréquence type des morphèmes *-s* et *-nt* contribuent à l'explication du développement morphologique observé.

En ce qui concerne le facteur de transfert de la L1 ou d'une autre L2 vers l'acquisition du français, il semble que ce facteur contribue au pattern morphologique observé en début d'acquisition. Le système du nombre en anglais est par exemple très proche de celui que les apprenants suremployent au stade initial (quantifieurs, noms et pronoms marqués, accord verbal et adjectival omis). Des recherches ultérieures, comparant des groupes d'apprenants avec des L1 différentes, devront montrer jusqu'à quel point ce facteur peut influencer la production écrite initiale en français L2.

Cette observation conclut la discussion sur la pertinence des facteurs évoqués par GDK (2001) en acquisition d'un système morphologique en L2. Il semble que la force de cette approche, à savoir la contribution de composants divers dans la formation d'une interlangue particulière, constitue en même temps sa faiblesse. Bien que la combinaison de maints facteurs pour expliquer le développement morphosyntaxique en L2 semble intuitivement plausible, ce qui est d'ailleurs très souvent mentionné dans la littérature (section 6.1), notre analyse met en évidence à quel point il est complexe de mesurer des facteurs divers dans une langue donnée et de leur attribuer une pertinence particulière à un moment précis de l'acquisition (nous reviendrons à cette observation à la section 12.4).

12.3 Résultats de l'étude longitudinale

S'inscrivant dans le cadre théorique de la théorie de la processabilité de Pienemann (1998, 2005a, 2007a), l'étude longitudinale est basée sur l'analyse de l'*émergence* des structures morphologiques du nombre dans la production écrite de quinze apprenants de français L2 du Corpus CEFLE (*cf.* Pienemann, 1998 et Palotti, 2007 aux sections 10.1 et 10.2). Cette partie de l'étude a mis l'accent sur les questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure le développement individuel suivra-t-il l'évolution observée dans l'étude transversale ?
2. Le développement morphologique des apprenants de l'étude longitudinale suivra-t-il les prédictions basées sur la hiérarchie proposée par la TP ?
3. Jusqu'à quel point le facteur de traitement morphosyntaxique, tel qu'il est interprété dans le cadre de la TP, pourra-t-il rendre compte du développement morphologique observé en français L2 écrit ?

Pour ce qui est de la *première question de recherche*, les résultats de l'étude longitudinale confirment le pattern de développement observé dans l'étude transversale. Le taux de marquage très élevé des noms et des pronoms à l'étude transversale correspond à une présence initiale de ce marquage chez les apprenants individuels de l'étude longitudinale. Le taux d'accord moins élevé des déterminants dans un contexte au pluriel au stade A de l'étude transversale se reflète dans l'émergence de cet accord dans l'interlangue de certains apprenants de l'étude longitudinale. De même, nous avons observé l'émergence d'un accord verbal morphologique chez certains apprenants de l'étude longitudinale qui correspond bien à la croissance graduelle et prononcée du taux d'accord correct observée dans l'étude transversale. Bien que le développement morphologique des apprenants étudiés dans l'étude longitudinale soit relativement restreint, il importe de signaler que le résultat individuel ne contredit pas les observations au niveau des groupes, ce qui facilitera la comparaison des deux approches théoriques employées dans cette étude (voir la section 12.4 ci-dessous).

Quant à la *deuxième question de recherche*, portant sur la relation entre la hiérarchie de développement proposée par la TP et le résultat de l'analyse longitudinale, nous avons émis plusieurs prédictions concernant le marquage et

l'accord en nombre en français L2 écrit. Ces prédictions se résument dans la colonne droite du tableau 12-3, ci-dessous.

Tableau 12-3 : La hiérarchie de traitement proposée par la théorie de la processabilité : Procédures de traitement, conséquences structurales et prédictions pour le marquage et l'accord en nombre en français L2

Stage	Pienemann (1998: 154)			Adaptation à cette étude
	Exchange of information	Procedures	Morphology	Prédictions pour le nombre en français écrit
5	Main-sub. clause	Subord.clause procedure		-
4	Inter-phrasal	S-procedure	SV-agreement	<i>les filles chantent</i> <i>les filles sont intelligentes</i>
3	Phrasal	Phrasal procedure	Plural agreement within NP	<i>les filles suédoises</i> <i>les filles</i> <i>deux filles</i>
2	None	Lexical categories	Plural marking	<i>fille-s</i> <i>elle-s</i>
1	None	-	Words	-

En considérant les grandes lignes du développement morphologique du marquage et de l'accord en nombre, le résultat de l'étude longitudinale confirme, au premier abord, la hiérarchie de développement morphosyntaxique de la TP. Cette observation résulte d'une comparaison entre le marquage lexical au niveau 2 de la hiérarchie (*N-s*), l'accord à l'intérieur du SN entre le nom et le déterminant (*Dét-s+N-s*) au niveau 3 et l'accord intersyntaxmatique entre le sujet et le verbe (*SN+V-nt*) au niveau 4 de la hiérarchie. Notre analyse longitudinale montre que l'accord lexical du pluriel nominal, qui ne dépend pas d'un échange d'information grammaticale entre des éléments différents, précède l'accord entre le nom et le déterminant au niveau du syntagme. Ce dernier accord, qui se fait à l'intérieur du SN, précède à son tour l'accord sujet-verbe fondé sur un échange d'information grammaticale entre le SN et le SV, à savoir à travers les frontières syntagmatiques. Ce résultat est résumé dans le tableau 12-4 (*cf.* tableau 11-17 de la section 11.5) qui montre les accords dans un contexte au pluriel produits dans la deuxième tâche de l'étude longitudinale.

Tableau 12-4 : L'émergence de l'accord morphologique des niveaux 2, 3 et 4 de la TP dans la tâche « Le voyage en Italie »

Stade de B&S	Apprenants	Niveau 2 Lexical (N-s)	Niveau 3 Syntagm. (Dét+N-s)	Niveau 4 Intersynt. (S+V-nt)
4	Daisy	+	+	+
4	Daniella	+	+	+
4	Dagmar	+	+	(+)
4	Deborah	+	+	+
3	Carolina	+	+	+
3	Cecilia	+	+	+
3	Conny	+	+	+
3	Caesar	+	/	+
2	Bibbi	+	+	+
2	Bror	+	+	-
2	Barbara	+	+	-
1	Amie	+	(+)	-
2	Billy	+	-	-
1	Andrea	+	?	-
1	Anders	/	/	/

Légende : *Stade de B&S* : le stade de développement de l'apprenant basé sur les critères de Bartning et Schlyter (2004) ; *N-s* : marquage du pluriel nominal (*filles-s*) ; *Dét+N-s* : accord entre le déterminant et le nom (*les filles-s*) ; *S+V-nt* : accord sujet-verbe régulier avec le morphème *-nt* (*les filles regarde-nt, les filles *prend-nt, etc.*).

Pourtant, et cette question semble importante pour l'interprétation du français L2 dans le cadre théorique de la TP, en regardant le développement morphologique plus en détail, on s'aperçoit qu'il existe des différences à l'intérieur des niveaux de la TP qui ne sont pas un effet des limites du traitement linguistique en tant que tel. À l'instar de Charters et Jansen (2007), qui plaident en faveur d'une analyse diversifiée des modificateurs divers en relation avec le nom dans le SN (voir la section 9.2.3), nous avons comparé l'émergence de l'accord Quant-N, Dét-N et N-Adj à l'intérieur du niveau syntagmatique. En outre, nous avons dégagé deux groupes de verbes (les formes suppletives *sont/ont/vont/font* versus l'application de la règle d'accord V-nt) à l'intérieur du niveau intersyntagmatique. Pour expliquer l'accord extrêmement tardif de l'adjectif épithète, un accord syntagmatique au même titre que l'accord Dét-N d'après la théorie, ainsi que l'émergence rapide de l'accord verbal, il faut prendre en compte d'autres facteurs que les effets des contraintes de traitement syntaxique qui influencent la production linguistique en L2. Le développement hétérogène des accords qui se font à l'intérieur d'un même niveau de traitement

se montre clairement dans le tableau 12-5, repris de la section 11.5 (tableau 11-18).

Tableau 12-5 : L'émergence de l'accord morphologique des niveaux 2, 3 et 4 de la TP dans la tâche « Le voyage en Italie », version étendue.

Stade B&S	Apprenant	Niv. 2	Niveau 3			Niveau 4	
		Lexical	Syntagmatique			Intersyntagmatique	
		N-s	Quant+N-s	Dét+N-s	N-s+Adj-s	S+V-ont	S+V-nt
4	Daisy	+	+	+	+	+	+
4	Daniella	+	+	+	+	+	+
4	Dagmar	+	+	+	+	+	(+)
4	Deborah	+	+	+	+	+	+
3	Carolina	+	(+)	+	-	+	+
3	Cecilia	+	+	+	-	+	+
3	Conny	+	/	+	(-)	+	+
3	Caesar	+	+	/	/	+	+
2	Bibbi	+	(+)	+	-	+	+
2	Bror	+	(+)	+	-	+	-
2	Barbara	+	(+)	+	(-)	+	-
2	Billy	+	+	-	-	+	-
1	Amie	+	+	(+)	-	(-)	-
1	Andrea	+	+	?	/	/	-
1	Anders	/	/	/	/	/	/

Légende : *Stade B&S* : Le stade de développement de l'apprenant basé sur les critères de Bartning et Schlyter (2004) ; *N-s* : marquage du pluriel nominal (*filles-s*) ; *Quant+N-s* : accord entre le quantifieur et le nom (*cinq filles-s*) ; *Dét+N-s* : accord entre le déterminant et le nom (*les filles-s*) ; *N-s+Adj-s* : accord entre le nom et l'adjectif épithète (*filles-s suédoise-s*) ; *S+V-ont* : accord en nombre sujet-verbe irrégulier (*les filles sont/ont/vont/font*) ; *S+V-nt* : accord en nombre sujet-verbe régulier avec le morphème *-nt* (*les filles regarde-nt, les filles *prende-nt, etc.*).

En guise de réponse à la 3^e question de recherche, qui demande jusqu'à quel point le facteur de traitement morphosyntaxique rend compte du développement morphologique en français L2 écrit, nous avons montré que le résultat de l'étude longitudinale correspond relativement bien aux prédictions basées sur la TP. Cela concerne avant tout l'état initial, qui décrit très bien la production du marquage lexical du nombre observé en début d'acquisition. Il existe cependant certaines difficultés quant à l'interprétation de nos résultats dans ce cadre théorique, dont la plus frappante est celle de l'accord extrêmement tardif des adjectifs à l'intérieur du SN. Il ressort clairement des résultats de notre analyse que ces adjectifs sont accordés en nombre bien plus tardivement que les verbes, qui normalement dépendent d'un processus de traitement intersyntagmatique plus élevé. Une différence nette a donc été observée entre l'accord Dét-N et

celui N-Adj qui, d'après la TP, appartiennent au même niveau de traitement. De même, il ressort du tableau 12-5 que l'accord entre un quantifieur numéral et un nom émerge très tôt dans l'interlangue des apprenants. Il a été suggéré par Charters et Jansen (2007) que cette structure repose sur la coactivation du trait inhérent du nombre de ces deux items plutôt que sur l'unification des traits grammaticaux. Dans notre analyse longitudinale, la production de la structure Quant-N au pluriel (*deux femmes*) accompagne plutôt le marquage lexical du nom (*femmes*) au niveau 2 que l'accord entre le déterminant et le nom (*les femmes*) au niveau 3, ce qui confirme la prédiction de Charters et Jansen.

Ainsi, cette discussion actualise la question de l'existence de différences à l'intérieur des niveaux de la TP qui ne découlent pas du traitement linguistique en tant que tel. Notre étude montre que les notions d'« intra-stades » ou de « structure optimale », discutées par entre autres Mansouri et Håkansson (2007) et Håkansson (2007), semblent importantes pour rendre compte des différences observées à l'intérieur d'un même niveau de traitement. Selon Håkansson, une structure qui représente une relation simple entre la forme et la fonction, qui est sémantiquement transparente et qui est fréquente dans l'input émergera en premier parmi les différentes structures possibles à chaque niveau de traitement.

Une difficulté apparente dans l'interprétation des résultats empiriques à partir du cadre théorique de la TP semble être que la mise en place progressive des procédures de traitement laisserait croire que l'émergence des structures grammaticales peut être prédite par leur seule appartenance à un niveau de traitement spécifique (conceptuel, syntagmatique, intersyntagmatique, *etc.*). On s'attendrait alors à ce que tous les accords syntagmatiques se fassent avant les accords intersyntagmatiques. Or, notre étude montre que cela n'est manifestement pas le cas en français L2 écrit. Il semble donc très important à signaler, comme le fait Pienemann (1998 : 115), que le fait de partager un même processus de traitement n'implique pas forcément que deux structures émergent simultanément dans l'interlangue. Pour lui, l'explication de l'émergence graduelle des structures appartenant au même niveau de traitement correspond à une tâche supplémentaire, qui est externe au développement du processus de traitement. Mansouri et Håkansson (2007) ajoutent que :

[t]his gradual development in the learner language can be captured in the intra-stage phenomenon where a formalised differentiation between optimal and no-optimal L2 structures can be the source of additional explanatory modules (Mansouri et Håkansson, 2007 : 112).

Le résultat de notre analyse longitudinale montre que, pour comprendre le développement morphologique du français L2 dans toutes ses dimensions, la hiérarchie de traitement morphosyntaxique proposée par la TP doit être complétée par d'autres dimensions linguistiques du français, *i.e* des modules explicatives supplémentaires. Il semble nécessaire d'élargir l'analyse linguistique et de rendre compte de plusieurs facteurs spécifiques du français (écrit) dont certains sont discutés par Goldschneider et DeKeyser (2001).

- Il semble important de rendre compte du *statut syntaxique des items* en français, comme dans le cas du déterminant (*les filles*) et de l'adjectif (*filles suédoises*). Étant donné que le déterminant, dans le sens de Dewaele et Véronique (2001 : 290) correspond à un «*'syntactic' lemmata, which, unlike adjectives, do not have a matched concept in the preverbal message*», il est probable que son accord est moins lourd que celui de l'adjectif. Une différence semblable existe en effet entre le pronom sujet (*elles chantent*) et le sujet SN (*les filles chantent*) en français. Il importe de signaler ici qu'un pronom sujet n'a pas le même statut syntaxique en français (où il est faible à l'écrit) qu'en anglais (où il est fort avec le même statut qu'un SN), et l'analyse selon la hiérarchie de la TP doit en rendre compte. Nous discernons ici le besoin d'une description syntaxique plus élaborée pour le français. Des études ultérieures devront soulever l'interprétation de ces particularités du français dans le cadre de la théorie de LFG.
- *Les effets de la fréquence dans l'input*, comme dans le cas de l'adjectif, ne semblent pas à ignorer dans le contexte d'accord en nombre en français L2. Il est possible que la particularité des adjectifs dans ce domaine (ils sont facultatifs, donc rares) explique pourquoi il n'y a pas de différence significative entre l'accord de l'adjectif épithète (niveau 3) et celui en position attributive (niveau 4), comme il a aussi été observé par Dewaele et Véronique (2001) et par Bartning (2000). Une comparaison de l'accord Dét-N (la structure optimale du niveau 3) et l'accord de l'adjectif attributif (niveau 4) montrerait probablement un résultat différent. Cette remarque soulève le besoin qui existe dans ce domaine de recherche de mieux connaître les caractéristiques de l'input (écrit et oral) en salle de classe de français L2.

- *La régularité morphologique* en français écrit contribue à une relation claire entre forme et fonction dans le domaine du pluriel. Cette relation biunivoque pour le morphème –s et le pluriel, dans le SN, ou pour le morphème –nt et la 3^e personne du pluriel, dans le SV, ne doit pas être sous-estimée dans l’acquisition du français écrit pour un apprenant en L2 qui peut être fortement influencé par un input écrit.

La TP, qui a été examinée en relation avec de nombreuses L2, n’a pas souvent été employée dans le cadre de l’acquisition du français L2. Les rares études qui ont testé cette théorie sur des données en français ont présenté des résultats qui, d’après les auteurs, ne corroborent pas la hiérarchie de développement proposée par la TP en ce qui concerne des apprenants plus avancés (Bartning, 2000 ; Dewaele et Véronique, 2001). À notre avis, il n’apparaît pas clairement si cela est dû à la méthodologie différente de ces études ou si ce résultat montre l’incompatibilité des spécificités de la morphologie du français avec ce cadre théorique. Dans notre étude, nous avons eu l’intention de clarifier cette question en adaptant notre méthodologie au cadre méthodologique proposée par la TP (le critère d’émergence, voir la section 10.1) et en mettant l’accent sur des apprenants en début d’acquisition, comme c’est le cas aussi chez Pienemann. L’observation principale de notre interprétation des données en français L2 dans le cadre théorique de la TP est la suivante : les phases initiales du développement morphologique en français L2 écrit confirment la hiérarchie de traitement grammatical proposée par la TP, mais la compréhension du développement morphologique dans toutes ses dimensions nécessite une prise en compte de facteurs supplémentaires.

12.4 Perspectives

Il est maintenant temps de mettre fin à cette étude qui se veut une réflexion sur l’acquisition du système morphologique du français L2 écrit. Nous espérons que ce travail pourra contribuer à une discussion scientifique dans plusieurs domaines qui se trouvent au carrefour de la linguistique appliquée, de l’acquisition de la morphosyntaxe en L2 et du français (écrit). Les perspectives de recherches ultérieures qui se dessinent à partir de là prennent des dimensions à la fois théoriques et empiriques.

12.4.1 Perspectives théoriques

Tout au long de notre analyse empirique, nous nous sommes intéressée aux facteurs qui influencent le développement de la morphologie dans les textes écrits en français L2. Étant donné que les deux approches théoriques employées expliquent le développement morphologique en L2 de manières fondamentalement différentes, nous avons maintenant la possibilité de comparer ces deux approches de manière plus précise. Plutôt que de plaider en faveur de l'une ou de l'autre, nous sommes de l'avis que les deux approches présentent des avantages et des inconvénients lorsqu'elles sont affrontées aux données empiriques du français L2 écrit. On pourrait effectivement se poser la question de savoir si, dans de futures recherches, une synthèse des idées incorporées dans ces deux approches serait possible.

En comparant plusieurs dimensions de ces deux approches théoriques, il est évident que la TP constitue une théorie qui, à l'heure actuelle, a atteint une certaine maturité : elle est fondée sur une base théorique solide et testée sur de nombreuses L2 (l'anglais, Pienemann, 1998 ; l'allemand, Jansen, 2008 ; les langues scandinaves, Glahn *et al.*, 2001 ; l'italien et le japonais, BiBiase et Kawaguchi, 2002 ; le chinois, Zhang, 2005 ; l'arabe, Mansouri, 2000, *etc.*). Cette théorie prédit le développement grammatical en L2 à la fois en ce qui concerne la morphologie et la syntaxe, considérant que ces deux domaines dépendent des mêmes contraintes de traitement. À ce propos, nous avons soulevé le besoin d'une description syntaxique étendue de la langue française dans l'approche de LFG.

L'approche combinatoire de GDK, basée sur de nombreuses sources théoriques dans des domaines divers, est plus restreinte, puisqu'elle se préoccupe exclusivement de l'ordre d'acquisition des morphèmes. Les morphèmes sont considérés isolément et non pas en relation avec les mots qui les entourent. Par conséquent, cette approche n'a pas comme objectif de se prononcer sur l'acquisition des morphèmes dans un contexte plus large incluant les dimensions du syntagme et des propositions. À partir de nos données empiriques, il est difficile de soutenir que la syntaxe influence l'acquisition de la morphologie de manière prépondérante. Il a par exemple été impossible d'évaluer l'influence de la position de l'adjectif pour son accord en nombre. Le petit nombre d'adjectifs employés par les apprenants ne montre pas un accord plus correct au niveau syntagmatique (adjectif épithète) qu'au niveau intersyntagmatique (adjectif attribut). Il faut pourtant souligner que notre étude n'intègre pas de structures du niveau 5 (*sub.clause procedure*) de la TP,

incluant des phénomènes liés à l'emploi des propositions subordonnées. Il faudrait, dans une étude ultérieure, inclure la production de structures du niveau 5 de la hiérarchie de traitement aussi pour le français. D'autres études contribuent cependant à valider l'importance de la dimension syntaxique pour l'acquisition de la L2 (*cf.* par exemple Pienemann et Håkansson, 1999 ; Jansen, 2008).

Pour ce qui est de l'approche de GDK, elle peut s'appliquer à des phénomènes morphologiques divers qui sont mesurés en pourcentage d'accord correct dans des contextes obligatoires. Par conséquent, elle est pertinente pour le développement morphologique à tous les niveaux d'acquisition, du stade initial au stade avancé. La TP, quant à elle, ne fait de prédictions que pour l'émergence des procédures de traitement et, de ce fait, elle est intéressante surtout pour mesurer le développement grammatical aux stades initiaux d'acquisition. Au stade avancé, où les procédures de traitement sont au moins partiellement intégrées, nous avons vu que ce critère d'acquisition ne nous renseigne pas sur la progression de l'acquisition.

En dernier lieu, la définition des concepts de base inclus dans les deux approches pose des problèmes à la fois à la TP et à GDK. En ce qui concerne la TP, Jordan soulève la difficulté de savoir quelle est la structure qui montre l'acquisition d'un niveau de traitement particulier : « *the question of exactly what constitutes the acquisition of each level is not entirely resolved* » (Jordan, 2004 : 227) (voir par exemple Pienemann, 2005c : 62 concernant l'accord en genre). Qui plus est, Pallotti (2007) souligne que l'émergence est une notion qui, à l'origine, n'a pas été clairement définie dans le cadre de la TP, ce qui invite à une adaptation variée de ce concept dans des études différentes. Pour ce qui est de l'approche de GDK, ces auteurs mentionnent à plusieurs reprises les problèmes de définition des facteurs pris en compte (voir les sections 6.3.1 et 6.3.2 pour la *saillance perceptuelle* et pour la *complexité sémantique*). Dans le cas de la fréquence dans l'input, c'est plutôt l'opérationnalisation de ce facteur qui pose problème : « *finding a good operationalized measure of input frequency is not easy* » (Goldschneider et DeKeyser, 2001 : 30). Ces difficultés sont clairement ressorties de notre adaptation de l'approche de GDK au contexte du système morphologique du français écrit.

En conclusion, il serait intéressant, dans l'avenir, d'essayer de compléter la TP avec certaines dimensions linguistiques évoquées par GDK. En prenant en compte à la fois les contraintes de traitement morphosyntaxique d'un côté et des facteurs comme la fréquence dans l'input, la régularité morphologique et la complexité syntaxique et sémantique de l'autre, nous obtiendrons un outil

d'analyse qui permettrait d'expliquer les détails du développement morphosyntaxique en L2 auxquels nous nous sommes intéressée au cours de ce travail.

12.4.2 Perspectives empiriques

En décrivant un domaine de l'acquisition du français L2 qui jusqu'à présent a été relativement peu connu, mais qui néanmoins concerne une grande partie des apprenants de français L2, notre objectif a été de contribuer à enrichir les connaissances sur le développement du système grammatical du français L2. Il nous semble évident que la description de l'interlangue écrite a du retard sur celle de l'interlangue parlée. Par conséquent, de nombreux domaines liés au système morphosyntaxique du français écrit restent à découvrir dans de futures recherches. Il serait très intéressant, par exemple, de mettre l'acquisition de l'accord en nombre en français écrit en relation avec d'autres domaines, tels que le genre, la finitude, les temps du passés, *etc.* Ainsi, le Corpus CEFLE, pourra dans l'avenir contribuer à la description d'autres domaines linguistiques que le nombre. En outre, dans l'avenir, le corpus doit être complété et enrichi de textes écrits par des apprenants du français L2 à des niveaux plus avancés, à savoir au niveau universitaire.

À l'heure actuelle, il existe un nombre de corpus relativement important portant sur le français L2 parlé, dont certains sont accessibles sur le site de FLLOC : *French Learner Language Oral Corpora*⁸⁰. Pour permettre aux chercheurs en linguistique appliquée de profiter de notre base de données écrites en français L2, nous avons l'intention de publier le Corpus CEFLE dans un projet de recherche prévu pour l'année 2009 (voir le site <http://project.sol.lu.se/cefle>). Les textes du corpus sont déjà accessibles à ce site alors que la création d'un moteur de recherche ainsi qu'une annotation du corpus facilitera l'accessibilité de ce matériel pour de futurs projets de recherches dans le domaine du français L2 écrit.

⁸⁰ Voir le site de FLLOC (Myles et Mitchell): <http://www.flloc.soton.ac.uk/index.php>.

Références bibliographiques

- Abeillé, A. (1993), *Les Nouvelles Syntaxes : Grammaires d'unification et analyses du français*, Paris : Armand Colin.
- Abeillé, A. (2007), *Les grammaires d'unification*, Paris : Lavoisier.
- Abeillé, A. et Godart, D. (1999), « La position de l'adjectif épithète en français : le poids des mots », *Recherches Linguistiques de Vincennes 1999*. Accessible au site: www.llf.cnrs.fr/Gens/Abeille/publications-fr.php (2008-09-26).
- Abeillé, A. et Clément, L. (2003), « Annotation morpho-syntaxique. Les mots simples et les mots composés : Corpus *Le Monde* », accessible au site: www.llf.cnrs.fr/Gens/Abeille/French-Treebank-fr.php (2008-09-26).
- Abney, S. (1987), *The English noun phrase in its sentential aspect*. Thèse pour le doctorat inédite, Cambridge (Mass.), MIT.
- Ågren, M. (2005), *Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit. Étude transversale*, PERLES no 21, Thèse de licentiat, Département de Langues et de Littérature, Université de Lund.
- Ågren, M. (sous presse), « The advanced writer of French as a foreign language - A study of number agreement in Swedish learners » in E. Labeau et F. Myles (éds.) *The advanced learner variety: the case of French*, Contemporary Studies in Descriptive Linguistics, Peter Lang.
- Ågren, M. (sous presse), « Morphological Development in Written L2 French : A Processability Perspective », in J. Kessler et D. Keating (éds): *Research in Second Language Acquisition: Empirical Evidence Across Languages*, Cambridge Scholars Publishing Company.
- Andersen, R. (1976), « A function acquisition hierarchy study in Puerto Rico », Présentation faite à *10th annual TESOL Conference*, New York, mars, 1976.
- Andersen, R. W. (1978), « An implicational model for second language research », *Language Learning* 28: 221-282.
- Andersen, R. W. (1983), « Transfer to Somewhere », in S. Gass et L. Selinker (éds.) *Language Transefer in Language Learning*, Newbury House Publishers : Rowley (Mass.) : 177-201.
- Andersen, R. W. (1984), « The one to one principle in interlanguage construction », *Language Learning* 34 (4) : 77-95.
- Bailey, N., Madden, C. et Krashen, S. D. (1974), « Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? », *Language Learning* 24: 235-243.
- Barbier, M. L. (2003), « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », papier accessible au site : <http://www.arobase.to>, pages 6-21 (2008-09-30).
- Barbier, M. L. (2004), « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? », in A. Piolat (éd.) *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Bardovi-Harlig, K. (2000), « Tense and Aspect in Second Language Acquisition : Form, Meaning and Use », *Language Learning* 50 (0).
- Bardovi-Harlig, K. et Bofman, T. (1989), « Attainment of Syntactic and Morphological accuracy by advanced language learners », *Studies in Second Language Acquisition* 11: 17-34.
- Barra-Jover, M. (2007), « Comment évolue un trait grammatical : Le pluriel en français dans une perspective romane », *Romance Philology* 60 : 1-46.

Références bibliographiques

- Bartning, I. (1997), « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 9 : 9-50.
- Bartning, I. (1999), « Stratégies d'acquisition dans l'emploi du genre et de l'accord adjectival en français parlé » in M. Plénat, M. Aurnague, A. Condamine, J-P Maurel, Ch. Molinier et C. Muller (éds.) *L'emprise du sens. Structures linguistiques et interprétations. Mélanges de sémantique et de syntaxe offerts à Andrée Borillo par un groupe d'amis, de collègues et de disciples*, Amsterdam : Rodopi : 45-60.
- Bartning, I. (2000), « Gender agreement in L2 French : Pre-advanced vs. advanced learners », in *Studia Linguistica*, 54 (2): 225 – 237.
- Bartning, I. (2004), « Late morphosyntactic and discourse features in advanced and very advanced L2 French – a view towards the end state », in S. Habermehl (éd.) *The End State of L2 Acquisition*, Berlin : Mouton De Gruyter.
- Bartning, I. (2005), « Je ne pense pas que ce soit vrai. Le subjonctif : un trait tardif dans l'acquisition du français L2. », in M. Metzeltin (éd.) *Hommage à Jane Nystedt*. Wien : 3 Eidechsen. 31-49.
- Bartning, I. et Schlyter, S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French Language Studies* 14 : 281-299.
- Biber, D. (1988), *Variations across speech and writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1983), « The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity », *Language Learning* 33: 1-17.
- Bourdin, B., Leuwers, C. et Bourbon, C. (2004), « Acquisition de l'accord en genre de l'adjectif en français écrit », *Le langage et l'homme*, 39 (2) : 35-43.
- Bressnan, J. (1982) (éd.), *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Bressnan, J. (2001), *Lexical Functional Syntax*, Malden (MA.): Blackwell Publishing Company.
- Brissaud, C. (2000), « Acquisition de la morphologie verbale à l'oral et à l'écrit : convergences et débats ? », *Lidil* 22.
- Brissaud, C. et Jaffré, J. P. (2003), « Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII (1) : 5-13.
- Brown, R. (1973), *A First Language : The Early Stages*, Cambridge MA : Harvard University Press.
- Brown, J. D. (1983), « An exploration of morpheme-group interactions », in K. M. Bailey, M. Long et S. Peck (éds.) *Second Language Acquisition Studies*, Rowley (MA): Newbury House: 25-40.
- Burt, M. K. et Dulay, H. C. (1980), « On acquisition orders », in S. W. Felix (éd.) *Second Language Development : Trends and Issues*, Tübingen : Gunter Narr: 265-327.
- Bybee, J. L. (1985), *Morphology – A study of the relation between meaning and form*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Bybee, J.L. (1991), « Natural morphology : the organization of paradigms and language acquisition », in T. Huebner et C. A. Ferguson (éds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 67-91.
- Bybee, J. L. (2001), *Frequency and the emergence of linguistic structure*, Amsterdam: Benjamins.
- Cardinaletti, A. (1999), « Pronouns in Germanic and Romance Languages: An overview », in H. van Riemsdijk (éd.) *Clitics in the Languages of Europe*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter: 33-82.
- Cardinaletti, A. et Starke, M. (1999), « The typology of structural deficiency: a case study of the three classes of pronouns », in H. van Riemsdijk (éd.) *Clitics in the Languages of Europe*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter: 145-233.

- Carlo, C., Granget, C., Kim, J. Prodeau, M. et Véronique, D. (manuscrit), « Acquisition de la grammaire du français langue étrangère », DILTEC-ELCA, Université de Paris III.
- Carroll, S. (2000), *Input and Evidence: The raw material of Second Language Acquisition*, Amsterdam: Benjamins.
- Carson, S. B. (1988), « Cultural differences in writing and reasoning skills », in A. C. Purves (éd.) *Writing across languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, New York: Sage.
- Cenoz, J. (2003), « The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition », in J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (éds.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*, Clevedon : Multilingual Matters : 8-20.
- Chafe, W. (1994), *Discourse, consciousness and time*, Chicago: University of Chicago Press.
- Chafe, W. et Tannen, D. (1987), « The relation between written and spoken language », *Annual Review of Anthropology* 16: 383-407.
- Charters, H. et Jansen, L. (2007), « Do we agree? The SLA of number concepts, features morphs and agreement », Communication faite à EUROSLA 17, Newcastle, Angleterre, sept. 2007, Accessible sur le Net: www.arts.auckland.ac.nz/FileGet.cfm?ID=af1d0bda-1436-4cdf-a5ba-99d7660503ca
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*. The Hague : Mouton.
- Chomsky, N. (1991), « Some notes on economy of derivation and representation », in R. Freidin (éd.) *Principles and parameters in comparative grammar*, Cambridge, MA: MIT Press : 417-454.
- Clahsen, H., Miesel, J. et Pienemann, M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache : der Spracherwerb Ausländischer Arbeiter* [German as a second language: The language acquisition of foreign workers]. Tübingen: Narr.
- Clark, E. V. (1998), « Lexique et syntaxe dans le développement du français », *Langue Française* 118 : 49-60.
- Cleland, A. C. et Pickering, M. J. (2006), « Do writing and speaking employ the same syntactic representations ? », *Journal of Memory and Language* 54: 185-198.
- Content, A., Mousty, P. et Radeau, M. (1990), « Brulex : une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé », *L'Année Psychologique* 90 : 551-566.
- Cook, V. (2002), « Background to the L2 user », in V. Cook (éd.) *Portrait of the L2 user*, Clevedon : Multilingual Matters : 1-27.
- Corbett, G. G. (2000), *Number*, Cambridge textbooks in linguistics, Cambridge : CUP
- Corder, S. P. (1967), « The significance of learners' errors », *International Review of Applied Linguistics* 5 : 161-169.
- Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999), *La production écrite* (2ème édition), Paris: CLE international.
- Crystal, D., Fletcher, P. et Garman, M. (1976), « The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation », *Studies in Language Ability and Remediation* 1, London: Edward Arnold.
- Crystal, D. (1979), *Working with LARSP*, London: Arnold.
- Cumming, A. et Riatzi, A. (2000), « Building models of adult second language writing instruction », *Learning and Instruction* 10 : 55-71.
- Dao, L. (2007), *Foreign Language Acquisition: Processes and Constraints*, Thèse de doctorat, Australian National University (School of Language Studies).
- DeBot, K. (1992), « A bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' model adapted », *Applied Linguistics*, 13 (1): 1-24.
- Dewaele, J-M. (1994), « Variation synchronique des taux d'exactitude. Analyse de la fréquence d'erreurs morphologiques dans trois styles oraux d'interlangue française », *IRAL XXXIII* 4 : 275-300.

Références bibliographiques

- Dewaele, J-M. (2005), *Focus on French as a foreign language: Multidisciplinary Approches*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dewaele, J-M et Véronique, D. (2000), « Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage », *Studia Linguistica*, 54 (2): 212-224.
- Dewaele, J-M et Véronique, D. (2001), « Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage : a cross-sectional study », *Bilingualism : Language and Cognition*, 4 (3) : 275-297.
- DiBiase, B. et Kawaguchi, S. (2002), « Exploring the typological plausibility of Processability Theory: language development in Italian second language and Japanese second language », *Second Language Research*, 18(3): 274-302.
- Dubois, J. (1965), *Grammaire structurale du Français : nom et pronom*, Paris : Larousse.
- Dubois, J. (1967), *Grammaire structurale du Français : le verbe*. Paris : Larousse.
- Dulay, H. C. et Burt, M. (1973), « Should we teach children syntax? », *Language Learning* 23: 245-258.
- Dulay, H. C. et Burt, M. (1974), « Natural sequences in child second language acquisition », *Language Learning* 24: 37-53.
- Eckman, F. R. (1977), « Markedness and the contrastive analysis hypothesis », *Language Learning* 27 (2): 315-330.
- Edelsky, C. (1982), « Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts », *TESOL Quarterly* 16 (2).
- Ellis, N. (2002), « Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.
- Ellis, N. (2003), « Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure », in C. J. Doughty and M. H. Long (éds.) *The handbook of second language acquisition*, London: Blackwell, 63-103.
- Ellis, N. et Larsen-Freeman, D. (2006), « Language Emergence: Implications for Applied Linguistics », *Applied Linguistics* 27 (4): 558-589.
- Ellis, R. (1988), « The effects of the linguistic environment on the second language acquisition of grammatical rules », *Applied Linguistics* 9: 257-274.
- Falk, Y. N. (2001), *Lexical Functional Grammar. An Introduction to Parallel Constraint-based Syntax*, CSLI Lecture Notes, no. 126, Stanford : CSLI Publications.
- Fayol, M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2003a), « L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et procédurales », in J. P. Jaffré (éd.) *Faits de Langue. Dynamiques de l'écriture : Approches pluridisciplinaires*, Paris : Ophrys : 47-55.
- Fayol, M. (2003b), « L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives », *Rééducation Orthographique*, 213 : 151-166.
- Fayol, M. et Got, C. (1991), « Automatisme et contrôle dans la production écrite », *L'année psychologique* 91 : 187-205.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992), « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale », *Langue Française* 95 : 70-80.
- Fayol, M., Hupet, M. et Largy, P. (1999), « The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novice to expert errors », *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal* 11 : 153-174.
- Forsberg, F. (2006), *Le langage préfabriqué en français parlé L2. Étude acquisitionnelle et comparative*, Cahier de la recherche 34, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- Gadet, F. (1996), « Une distinction bien fragile : oral/écrit », *Discours oraux – discours écrits : quelles relations ? Actes du 4^{ème} colloque d'orthophonie/logopédie*, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.

- Gass, S. (1983), « Language Transfer and Universal Grammatical Relations », in S. Gass et L. Selinker (éds.) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley (MA): Newbury House Publishers: 69-82.
- Gass, S. et Selinker, L. (1983), *Language Transfer in Language Learning*, (première édition) Rowley (MA): Newbury House Publishers.
- Gass, S. et Selinker, L. (1992), *Language Transfer in Language Learning* (édition révisée), Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Gass S. et Selinker, L. (1994), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, (première édition), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gayraud, F. (2000), *Développement de la différenciation oral/écrit vu à travers le lexique*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2.
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A. et Lund, K. (2001), « Processability in Scandinavian Second Language Acquisition », *Studies in Second Language Acquisition* 23 : 389-416.
- Goldschneider, J. M. et DeKeyser, R. M. (2001), « Explaining the ‘Natural Order of L2 Morpheme Acquisition’ in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants », *Language Learning* 51 (1): 1-50.
- Grabe, W et Kaplan, R. B. (1996), *Theory and practice of writing*, London : Longman.
- Grabe, W. (2001), « Notes toward a theory of second language writing », in T. Silva et P. K. Matsuda (éds.) *On second language writing*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Granfeldt, J. (2003), *L’acquisition des catégories fonctionnelles, Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, Thèse de doctorat, Études Romanes de Lund 67, Université de Lund.
- Granfeldt, J. (2004), « Domaines syntaxiques et acquisition – L’exemple du DP », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 21 : 47-84.
- Granfeldt, J. (2007), « Speaking and Writing in French L2: Exploring Effects on Fluency, Complexity and Accuracy », *Proceedings of the conference on Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*. Brussels : Contactforum, 87-98.
- Granfeldt, J. et Schlyter, S. (2004), « Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2 », in P. Prévost et J. Paradis (éds.) *The acquisition of French in different learners: Focus on Functional Categories*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 442-493.
- Granfeldt, J. et Schlyter, S. (2005), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du ‘Festival de la morphologie’*, PERLES no. 20, Université de Lund.
- Granfeldt, J., Nugues, P., Persson, E., Persson, L., Kostadinov, F., Ågren, M. et Schlyter, S. (2005), « Direkt Profil: A system for evaluating texts of second language learners of French based on developmental sequences », *Proceedings of the 2nd workshop on building educational applications using NLP, 43rd Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics*, Ann Arbor, June 2005 : 53-60.
- Granfeldt, J., Nugues, P., Ågren, M., Thulin, J., Persson, E. et Schlyter, S. (2006), « CEFLE and Direkt Profil: a New Computer Learning Corpus in French L2 and a System for Grammatical Profiling », *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation*, Genoa, Italy, May 2006: 565-570.
- Granfeldt, J. et Nugues, P. (2007a), “Evaluating stages of development in second language French: A machine learning approach”, in J. Nivre, H.-J. Kaalep, K. Muischnek et M. Koit (éds.) *NODALIDA 2007 Conference Proceedings*, Tartu, mai 2007: 73-80.
- Granfeldt, J et Nugues. P. (2007b), « Évaluation des stades de développement en français langue étrangère », *Actes de la 14^e Conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles*, Toulouse, juin 2007 : 357-366.
- Granget, C. (2004), *L’acquisition par des apprenants germanophones de la référence au*

Références bibliographiques

- passé français : un cas d'école*, Thèse de doctorat, Université de Paris III.
- Granget, C. (2005), « Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés du français », in J. Granfeldt et S. Schlyter (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle, Actes du « Festival de la morphologie » mars 2005 à Lund*, PERLES no 20, Université de Lund : 111-123.
- Gregg, K. (1996), « The logical and developmental problems of second language acquisition » in W. C. Ritchie (éd.) *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press, 49-81.
- Greenberg, J. (1966), *Universals of language*, Cambridge, MA : MIT Press.
- Gunnarsson, C. (2006), *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*, Études Romanes de Lund 78, Thèse de doctorat, Université de Lund.
- Hamann, C., Rizzi, L. et Frauenfelder, U. (1995), « On the acquisition of the pronominal system in French », *Recherches linguistiques de Vincennes* 24 : 83-101.
- Hamann, C., Rizzi, L. et Frauenfelder, U. (1996), « On the Acquisition of Subject and Object Clitics in French », in H. Clahsen (éd.) *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 309-334.
- Hammarberg, B. (1996), « Examining the Processability Hierarchy: The case of adjective agreement in L2 Swedish », in E. Kellerman, B. Weltens et T. Bongaerts (éds.): *Eurosla 6: A Selection of Papers. Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 55(2): 75-88.
- Hammarberg, B. (2001), « Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition », in J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (éds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Hancock, V. (2000), *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*, Cahier de la recherche 16, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- Harklau, L. (2002), « The role of writing in classroom second language acquisition », *Journal of Second Language Writing* 11: 329-350.
- Harley, B. (1992), « Patterns of second language development in French immersion », *Journal of French Language Studies* 2: 159-183.
- Hawkins, R. (2001), *Second Language Syntax*, Oxford: Blackwells.
- Heinen, S. et Kadow, H. (1990), « The acquisition of French by monolingual children : A review of the literature » in J. M. Meisel (éd.) *Two First Languages: Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht: Foris, 47-71.
- Herslund, M. (2003), « Article et Pronom. Réflexions sur le syntagme nominal » in P. Hadermann, A. van Slijcke et M. Berré (éds.) *La Syntaxe Raisonnée*, Bruxelles : De Boeck Duculot, 105-116.
- Hinkel, E. (2001), *Second Language Writers' Text. Linguistic and Rhetorical Features*, Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Housen, A., Kemps, N. et Pierrard, M. (2006), « Le développement de la morphologie verbale chez des apprenants avancés de FLE: apports et limites du contexte instructionnel », *Actes du Colloque International « Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes »*, Paris, septembre 2006 : Accessible au site <http://www.grouperca.org/h/colloque2006/actes.html> (2008-09-29).
- Hulk, A. (1995), « L'acquisition du sujet en français », *Recherches linguistiques de Vincennes* 24 : 33-53.
- Hulk, A. (2000), « L'acquisition des pronoms clitiques français par un enfant bilingue français-néerlandais », *Canadian Journal of Linguistics* 45(1/2) : 97-117.
- Hulstijn, J. H. (2007), « Fundamental issues in the study of second language acquisition », in Roberts, L., Gürel, A., Tatar, S. et Marti, L. (éds.) *EUROSLA Yearbook*, volume 7, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 190-203.

- Hunt, K. W. (1970), « Recent measures in syntactic development », in M. Lester (éd.) *Readings in applied transformational grammar*, New York: Holt, Rinehart, 187-200.
- Håkansson, G. (2007), « Intra-stage sequencing in Swedish as a second language », Présentation faite à 17th EUROSLA Conference, Newcastle, septembre 2007.
- Håkansson, G., Pienemann, M. et Sayehli, S. (2002), « Transfer and typological proximity in the context of second language processing », *Second Language Research* 18 (3): 250-273.
- Håkansson, G. et Norrby, C. (2007), « Processability Theory applied to written and oral L2 Swedish », in F. Mansouri (éd.) *Second language acquisition research: Theory-construction and testing*, Cambridge: Cambridge Scholars Press, 81-94.
- Jaffré, J. P. (1992), « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques », *Langue Française* 95: 27-48.
- Jaffré, J. P. et David, J. (1999), « Le nombre : Essai d'analyse génétique », *Langue Française* 124 : 7-23.
- Jakubowicz, C. et Rigaut, C. (2000), « L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français », *Canadian Journal of Linguistics* 45(1/2) : 119-157.
- Jansen, L. (2003), « Formal acquisition of German by native speakers of French : The Geneva data from a PT perspective », présentation faite au *3rd Australian Symposium on SLA and PT*, Sydney, 12-13 février, 2003, papier accessible au site : <http://marcs.uws.edu.au/events/seminars/archive/2003/sla3/documents/3rdPTSymposiumDiGSPapForC4.pdf> (2008-09-30).
- Jordan, J. (2004), *Theory Construction in Second Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kaiser, G. (1994), « More about INFL-lection and Agreement: The Acquisition of Clitic Pronouns in French » in J. M. Meisel (éd.) *Bilingual First Language Acquisition: French and German grammatical development*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 131-159.
- Kahlmann, H. (1988), *Diagnostiskt Prov I B-franska, årskurs 1*, Stockholm: Saskia Läromedel.
- Kaplan, R. et Bresnan, J. (1982), « Lexical Functional Grammar: A formal system for grammatical representation », in J. Bresnan (éd.) *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Cambridge MA: The MIT Press, 173-281.
- Kayne, R.S. (1975), *French Syntax*, Cambridge Mass: MIT Press.
- Kempen, G. et Hoenkamp, E. (1987), « An incremental procedural grammar for sentence formulation », *Cognitive Science* 11: 201-258.
- Kihlstedt, M. (1998), *La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Cahier de la recherche 6, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- Kirschmeyer, N. (2002), *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Cahier de la recherche 17. Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- Klein, W. et Perdue, C. (1992), *Utterance Structure. Developing grammars again*. Studies in bilingualism 5, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Klein, W. et Perdue, C. (1997), « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?) », *Second Language Research* 13 (4): 301-347.
- Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, New York: Prentice Hall.
- Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R. et Robertson, J. (1978), « Two studies in language acquisition and language learning », *International Review of Applied Linguistics* 16: 73-92.
- Koehn, C. (1994), « The acquisition of gender and number morphology within NP » in J. M.

Références bibliographiques

- Meisel (éd.) *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 29-51
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Largy, P. (2002), *Apprentissage et mise en œuvre de la morphologie flexionnelle du nombre*, Thèse d'habilitation, U.F.R de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'éducation, Université de Rouen.
- Largy, P. (2005), « Approche psycholinguistique de la mise en œuvre de la morphologie flexionnelle du nombre verbal en français langue maternelle » in J. Granfeldt et S. Schlyter (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle, Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund*, PERLES no 20, Université de Lund.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001), « Oral cues improve subject-verb agreement in written French », *International Journal of Psychology*, 36 (2): 121-132.
- Largy, P. et Cousin, M. P. (2004), « Apprendre implicitement le –s du pluriel » in A. Piolat (éd.) *Écriture – Approches en sciences cognitives*, Publications de l'Université de Provence.
- Largy, P., Cousin, M.P. et Fayol, M. (2004), « Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? » in C. Brissaud et C. Totereau (éds.) *Acquisition et enseignement de la morphographie*, Revue de linguistique et de didactique des langues, no. 30 : 39-54.
- Largy, P., Ganier, F., Dedeyan, A. et Fayol, M. (manuscrit), « Revision of verbal agreement in French: how to deal with a morphology which is for the eyes only ».
- Larsen-Freeman, D. E. (1975), « The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students », *TESOL Quaterly* 9: 409-419.
- Larsen-Freeman, D. E. (1976), « An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners », *Language Learning* 26: 125-134.
- Larsen-Freeman, D. E. et Strom, V. (1977), « The construction of a second language acquisition index of development », *Language Learning* 27 (1): 123-134.
- Larsen-Freeman, D. E. et Long, M. H. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York : Longman.
- Levelt, W. J. M. (1989), *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- MacWhinney, B. (2001), « The competition model: the input, the context and the brain », in P. Robinson (éd.) *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 60-90.
- MacWhinney, B. (2000) [1995]. *The CHILDES project : Tools for analysing talk*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Mansouri, F. (2000), *Grammatical markedness and information processing in the acquisition of Arabic as a second language*, München : LINCOM EUROPA Academic Publishers.
- Mansouri, F. et Håkansson, G. (2007), « Conceptualising intra-stage sequencing in the learner language », in F. Mansouri (éd.) *Second Language Acquisition Research : Theory Construction and Testing*, Newcastle : Cambridge Scholars Press, 95-113.
- Marcus G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. et Xu, F. (1992), *Overregularisation in Language Acquisition*, Chicago U.S: Monographs of the Society for Research in Child Development, serial number 228, Vol. 57, No. 4.
- Marty, F. (2001), « Les signaux morphologiques du français parlé ». *Le français moderne* LXIX (2) : 211-240.
- Matsuda, P. K. (2003), « Changing currents in second language writing research », *Journal of Second Language Writing* 12: 151-179.
- Meisel, J. M., Clahsen, H. et Pienemann, M. (1981), « On determining developmental stages in natural second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition* 3 : 109-135.

- Mitchell, R. et Myles, F. (2004), *Second language learning theories*, 2^{ème} Édition, London: Edward Arnold.
- Müller, N. (1995), « L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français-allemand) », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 6 : 63-99.
- Mutta, M. (2007), *Un processus cognitive peut en cacher un autre : Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*, Thèse de doctorat, Université de Turku, Finlande.
- New, B. (2004), « Le traitement des mots singuliers et pluriels en français et en anglais », *Fondation Fyssen* 19 : 131-138.
- New, B., Pallier, C., Ferrand, L. et Matos, R. (2001), « Une base de données lexicales du français contemporain sur internet : Lexique » *L'année psychologique* 101 : 447-462.
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M. et Ferrand, L. (2004), « Lexique 2 : a new French lexical database », *Behaviour Research Methods, Instruments and Computers*, 36 (3): 516-524.
- New, B. (2006), « Lexique 3: Une nouvelle Base de Données Lexicales », *Actes de la conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN)*, avril 2006, Louvain, Belgique.
- Odlin, T. (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (1992), L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue Française* (95) : 23-39.
- Pacton, S. (2003), « Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches », *Rééducation Orthophonique* 213 : 27-55.
- Pacton, S. (sousmis), « The role of homophony, frequency and syntactic position on agreement errors: Evidence from 12 year-old French children spellings », (*Quarterly Journal of Experimental Psychology*).
- Pallotti, G. (2002), « La classe de langue dans une perspective écologique de l'acquisition », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 16, Accessible au site: <http://aile.revues.org/> (2008-10-25).
- Pallotti, G. (2007), « An operational definition of the emergence criterion », *Applied Linguistics* 28(3): 361-382.
- Parodi, T., Schwartz, B. et Clahsen, H. (1997), « On the acquisition of the morphosyntax of German nominals », *Essex Research Reports in Linguistics* 15: 1-43.
- Perdue, C. (1984), *Second Language Acquisition by Adult Migrants. A Field Manual*, Rowley (Mass.): Newbury House.
- Perdue, C. et Gaonac'h, D. (2000), « Acquisition des langues secondes », in M. Kail et M. Fayol (éds.) *L'acquisition du langage*, Paris: PUF, 215-246.
- Philipsson, A. (2007), *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish: Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Dissertations in Bilingualism 13, Université de Stockholm.
- Pica, T. (1983), « Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure », *Language Learning* 33: 465-497.
- Pica, T. (1984), « Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data », *Studies in Second Language Acquisition* 6(1): 69-78.
- Pienemann, M. (1984), « Psychological constraints on the teachability of languages », *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language development – Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. (2005a), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. (2005b), « An introduction to Processability Theory », in M. Pienemann (éd.) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia: John

Références bibliographiques

- Benjamins Publishing Company, 1-60.
- Pienemann, M. (2005c), « Discussing PT », in M. Pienemann (éd.) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 61-83.
- Pienemann, M. (2007a), « Processability Theory », in B. Van Patten et J. Williams (éds.) *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pienemann, M. (2007b), « Processability Theory: Theory construction and application », Présentation faite à EUROSLA 17, Newcastle, Angleterre, septembre 2007.
- Pienemann, M. et Håkansson, G. (1999), « A unified approach towards the development of Swedish as L2: A processability approach », *Studies in Second Language Acquisition* 21: 383-420.
- Pienemann, M., DiBiase, B., Kawaguchi, S. et Håkansson, G. (2005), « Processability, typological distance and L1 transfer », in M. Pienemann (éd.) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 85-116.
- Pienemann, M et Lin, B.-J. (2008), « Automatic Linguistic Profiling », Présentation faite au 8th International Symposium on Processability Approaches to Language Acquisition, à Verona, Italie, septembre 2008.
- Pietro de J. F. et Wirthner, M. (1996), « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français » in *Discours oraux – discours écrits : quelles relations ?* Actes du 4^{ème} colloque d'orthophonie / logopédie, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Pochard, J. C. (1994a), *Profils d'apprenants. Actes du IXe colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches'*, St. Étienne: Publications de l'Université de St. Étienne.
- Pochard, J. C. (1994b), « Profil(s) d'apprenant(s) », in J.-C. Pochard (éd.) *Profils d'apprenants. Actes du IXe colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches'*, 15-28.
- Pollock, J.-Y. (1997), *Langage et cognition. Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*, Paris : Press Universitaire de France.
- Porquier, R. et Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*, Paris : Didier.
- Prodeau, M. (2005), « Gender and Number in French L2: Can we find out more about the constraints on production in L2? », in J.M. Dewaele (éd.) *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approches*, Clevedon: Multilingual Matters, 135-163.
- Rahkonen, M. et Håkansson, G. (2008), « Production of written L2 Swedish – Processability or Input Frequencies? » in H.-J. Kessler (éd.) *Processability Approches to Second Language development and Second Language Learning*, Newcastle: Cambridge Scholars Press, 135-161.
- Rast, R. et J.-Y. Dommergues (2003): « Towards a characterisation of saliency on first exposure to a second language », *EUROSLA Yearbook* 3, 131-156.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994), *Grammaire Méthodique du Français*, Paris : PUF.
- Roca de Larios, J., Marin, J. et Murphy, L. (2001), « A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing », *Language Learning* 51 : 497-538.
- Roca de Larios, J., Murphy, L. et Marin, J. (2002), « A critical examination of L2 writing process research », in S. Ransdell et M. L. Barbier (éds.) *New Directions in Research on L2 Writing*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 11-47.
- Sanell, A. (2007), *Parcours acquisitionnel de la négation et de quelques particules de portée en français L2*, Cahier de la recherche 35, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- Saussure, F. de (1974), *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.

- Schachter, J. (1992), « A New Account of Language Transfer », in S. Gass et L. Selinker (éds.) *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 32-46.
- Schlyter, S. (1996), « Télécité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, 1: 107-118.
- Schlyter, S. (1995), « Morphoprosodic schemata in Swedish and French bilingual acquisition », in H. Pishwa et K. Maroldt (éds.) *The development of morphological systematicity: a cross-linguistic perspective*, Tübingen: Günter Narr Verlag, 79-106.
- Schlyter, S. (2003), « Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French », in C. Dimroth et M. Starren (éds.) *Information structure and the dynamics of learner language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Schoonen, R., Van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. et Stevenson, M. (2003), « First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of processing and metacognitive knowledge », *Language learning* 53(1): 165-202.
- Schwartz, B. et Sprouse, R. (1996), « L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access Model », *Second Language Research* 12(1) : 40-72.
- Sharwood-Smith, M. et Truscott, J. (2005), « Stages or Continua in Second Language Acquisition: A MOGUL Solution », *Applied Linguistics* 26(2): 219-240.
- Selinker, L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Selinker, L. (1992), *Rediscovering Interlanguage*, London/New York: Longman.
- Silva, T. (1990), « Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL », in B. Kroll (éd.) *Second language writing. Research insights for the Journal* 10 (1):
- Silva, T. (1992), « L1 vs. L2 writing : ESL graduate students' perceptions », *Journal of Second Language Writing* 12: 162-165.
- Slobin, D. (1970), « Universals of grammatical development in children », in G. Flores d'Arcais et W. Levelt (éds.) *Advances in Psycholinguistics*. Amsterdam: North-Holland Publishing.
- Tannen, D. (1982), « Spoken and Written Language », *Advances in Discourse Processes*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Thévenin, M.G., Totereau, C., Fayol, M. et Jarousse, J.P. (1999), « L'apprentissage /enseignement de la morphologie écrite du nombre en français », *Revue française de Pédagogie* 126 : 39-52.
- Tiersma, P. M. (1982), « Lokal and general markedness », *Language* 58: 832-849.
- Totereau, C. Thevenin, M-G. et Fayol, M. (1997), « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français », in L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti (éds.) *Des orthographes et leur acquisition*, Paris : Delacroix et Niestlé, 147-167.
- Totereau, C., Barrouillet, P. et Fayol, M. (1998), « Overgeneralisations of number inflexions in the learning of written French : The case of noun and verb », *British Journal of Developmental Psychology* 16: 447-464.
- Totereau, C. (1998), *Un exemple d'apprentissage du système orthographique : la morphologie écrite du nombre en français*, Thèse de doctorat, U.F.R des Sciences Humaines, Université de Bourgogne, France.
- Towel, R. (2004), « Research into the second language acquisition of French: achievements and challenges » in F. Myles et R. Towell (éds.) *The acquisition of French as a second language, French Language Studies, Special Issue*, Cambridge University Press.
- Towell, R. (2007), « Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition Research », in S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard et I. Vedder (éds.)

Références bibliographiques

- Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*, Brussel : Contactforum, 285-299.
- Truscott, J. et Sharwood-Smith, M. (2004), « Acquisition by Processing: A modular approach to Language Development », *Bilingualism: Language and Cognition* 7(1): 1-20.
- Vainikka, A. et Yong Sholten, M. (1994), « Direct Access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German », in T. Hoekstra et B.D. Schwartz (éds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Amsterdam: Benjamins.
- Vainikka, A. et Young Sholten, M. (1998), « Morphosyntactic triggers in adult SLA », in M-L. Beck (éd.) *Morphology and its interfaces in second language knowledge*, Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins Publishing Company, 89-113.
- Valdés, G., Haro, P. et Echevarriarza, M. P. (1992), « The development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 Writing », *The Modern Language Journal* 76 (3): 333-352.
- Véronique, D. (1992), « Recherches sur l'acquisition des langues secondes: Un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 1 : 5-35.
- Véronique, D. (1995), « Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation », in R. Chaudenson (éd.) *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*. CIRELA/ACCT, Paris, 29-45.
- Viberg, Å., Ballardini, K. et Stjärnlöf, S. (1986), *Précis de grammaire suédoise* [Svensk grammatik på franska], MÅL, Stockholm: Natur och Kultur.
- Wang, W. et Wen, Q. (2002), « L1 use in L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL learners », *Journal of Second Language Writing* 11: 225-246.
- Warschauer, M. (2003), « Technology and second language writing: Researching a moving target », *Journal of Second Language Writing* 12: 151-179.
- Weissberg, B. (2000), « Developmental relationship in the acquisition of English syntax: writing vs. speech », *Learning and instruction* 10: 37-53.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. et Kim, H.J. (1998), *Second Language Development in Writing : measures of fluency, accuracy and complexity*, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Wolff, D. (2000), « Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues », *Learning and Instruction* 10: 107-112.
- Zhang, Y. (2005), « Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes », in M. Pienemann (éd.) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins Publishing Company, 155-177.
- Ziegler, J. C., Jacobs, A. M. et Stone, G. O. (1996), « Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French », *Behaviour Research Methods, Instruments and computers*, 28(4): 504-515.
- Ziegler, J.C. (1998), « La perception des mots, une voie à double sens? » *Annales de la fondation Fyssen* 13: 81-88.
- Zimmermann, R. (2000), « L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction* 10: 73-99.
- Zobl, H. et Liceras, J. (1994), « Functional Categories and Acquisition Orders », *Language Learning* 44: 159-180.
- Zribi-Hertz, A. (1994), « The Syntaxe of Nominative Clitics in Standard and Advanced French », in G. Cinque, J. Koster, J-Y. Pollock, L. Rizzi et R. Zanuttini (éds.) *Paths Towards Universal Grammar*, Washington DC: Georgetown University Press, 453-472.

Annexes

Tableau A: Fréquence d'occurrence d'un certain nombre de noms provenant du sous-corpus "Le voyage en Italie", calculée en occurrences par million de mots, selon la base de données Freqfilms et Freqlivres dans Lexique3 (www.lexique.org)

NOM	Noms réguliers	Lexique3 Freqfilms	Lexique3 Freqlivres
	Chambre	263.93	380.07
	Chambres	24.71	33.24
	Écharpe	4,68	11.22
	Écharpes	0.46	2.70
	Femme	806.57	680.20
	Femmes	242.75	315.54
	Fille	627.59	417.03
	Filles	213.97	175.20
	Homme	781.11	852.23
	Hommes	342.44	546,62
	Maison	570.30	461.55
	Maisons	35.44	113.78
	Plage	44.99	72.03
	Plages	3.20	14.86
	Restaurant	44.29	38.85
	Restaurants	5.75	10.14
	Voiture	388.87	221.15
	Voitures	40.53	61.96
	<i>Noms irréguliers</i>		
	Bateau	106.55	61.22
	Bateaux	18.27	21.15
	Chapeau	48.61	72.91
	Chapeaux	6.29	15.14
	Oiseau	43.78	47.97
	Oiseaux	33.96	65.07
	<i>Haute fréquence au pluriel</i>		
	Animal	36.89	47.23
	Animaux	43.62	35.41
	Chaussure	12.49	8.78
	Chaussures	61.09	47.70
	Cheveu	5.11	7.50
	Cheveux	116.16	263.18
	Œil	97.13	278.51
	Yeux	315.89	955.68
	Parent	10.03	4.53
	Parents	177.04	138.72

Références bibliographiques

Tableau B : Fréquence d'occurrence d'un certain nombre d'adjectifs provenant du sous-corpus "Le voyage en Italie", calculée en occurrences par million de mots, selon la base de données Freqfilms et Freqlivres dans Lexique3 (www.lexique.org)

ADJECTIF	<i>Position pré-nominale</i> <i>Adjectifs courts et fréquents</i>	<i>Lexique3</i> <i>Freqfilms</i>	<i>Lexique3</i> <i>Freqlivres</i>
	Beau	281.23	270.07
	Beaux	57.20	63.78
	Grand	338.27	537.97
	Grands	59.52	201.55
	Jeune	234.90	432.64
	Jeunes	62.12	136.55
	Petit	573.72	653.78
	Petits	112.92	244.19
	Petite	355.66	491.82
	Petites	64.50	152.16
<i>Adjectifs en post-position</i>			
	Anémique	0.52	0.81
	Blonde	8.46	29.93
	Blondes	0.81	7.16
	Blond	8.73	21.28
	Blonds	3.45	18.38
	Italien	13.01	13.51
	Italiens	4.54	6.55
	Vert	24.74	59.12
	Verte	14.24	38.45
	Verts	9.32	23.85
	Vertes	4.29	23.72

Tableau C : Fréquence d'occurrence des pronoms sujet calculée en occurrences par million de mots, selon la base de données Freqfilms et Freqlivres dans Lexique3 (www.lexique.org)

PRONOM	<i>Pronom sujet</i>	<i>Lexique3</i> <i>Freqfilms</i>	<i>Lexique3</i> <i>Freqlivres</i>
	Il	9999.99	9999.99
	Ils	3075.07	2809.53
	Elle	4520.53	6991.49
	Elles	420.50	605.14
	Je	9999.99	9999.99
	Nous	4772.12	3867.84
	Tu	9999.99	2537.03
	Vous	9999.99	3507.16

Tableau D : Fréquence d'occurrence des déterminants calculée en occurrences par million de mots, selon la base de données Freqfilms et Freqlivres dans Lexique3 (www.lexique.org)

DÉTERMINANT	<i>Déterminants défini, indéfini et possessif</i>	<i>Lexique3 Freqfilms</i>	<i>Lexique3 Freqlivres</i>
	Le	9999.99	9999.99
	La	9999.99	9999.99
	Les	8720.38	9999.99
	Un	9999.99	9999.99
	Une	7907.85	9587.97
	Des	6055.71	9999.99
	Mon	3848.99	2307.97
	Ma	2346.90	1667.16
	Mes	1102.23	1023.11
	Son	1740.43	4696.15
	Sa	1276.29	3732.43
	Ses	757.68	3105.41
	Notre	1022.94	680.68
	Nos	524.63	579.19
	<i>Quantifieurs</i>		
	Deux	1009.01	1557.91
	Trois	380.80	660.34
	Quatre	150.93	282.64
	Cinq	161.96	220.61
	Dix	118.29	209.86
	Quelques	337.35	732.57
	Plusieurs	66.98	203.58

Références bibliographiques

Tableau E : Fréquence d'occurrence d'un certain nombre de verbes provenant du sous-corpus "Le voyage en Italie", calculée en occurrences par million de mots, selon la base de données Freqfilms et Freqlivres dans Lexique3 (www.lexique.org)

VERBE	Verbe régulier	Lexique3 Freqfilms	Lexique3 Freqlivres
	Écoute	214.67	83.58
	Écoutent	6.05	5.00
	Mange	103.81	31.96
	Mangent	13.77	8.18
	Parle	451.68	168.78
	Parlent	32.08	29.39
	Regarde	613.45	203.65
	Regardent	14.68	22.30
<i>Verbes avec alternance de base verbale</i>			
	Boit	25.63	21.08
	Boivent	5.47	5.95
	Conduit	34.51	33.45
	Conduisent	2.90	3.31
	Peut	1209.63	508.99
	Peuvent	133.30	69.32
	Prend	179.02	129.05
	Prennent	27.90	29.12
	Sait	401.46	245.00
	Savent	64.32	44.53
	Veut	701.19	210.61
	Veulent	142.38	39.05
<i>Verbes irréguliers</i>			
	A (lex)	5498.34	1669.39
	A (aux)	6350.91	2926.69
	Ont (lex)	381.18	240.61
	Ont (aux)	1063.32	553.31
	Est (lex)	9999.99	6331.76
	Est (aux)	3318.95	1600.27
	Sont (lex)	1449.03	713.18
	Sont (aux)	518.66	386.35
	Fait	2751.99	1459.26
	Font	193.61	153.92
	Va	3382.55	694.59
	Vont	281.35	116.62

Tableau F: Présentation des apprenants du français L2 et des scripteurs en français L1 à partir du stade de développement (A, B, C, D et Ctrl), du sexe et de l'année d'études du français.

<i>Stade A (N=16)</i>				<i>Stade C (N=30)</i>			
(F=10)		(G=6)		(F=24)		(G=6)	
Agnès	1 ^e	Albin	1 ^e	Cajsa	4 ^e	Caesar	4 ^e
Amélie	1 ^e	Alfred	1 ^e	Camille	5 ^e	Calle	4 ^e
Amie	4 ^e	Andy	2 ^e	Carla	2 ^e	Carl	4 ^e
Andrea	4 ^e	Anders	4 ^e	Carin	2 ^e	Claes	5 ^e
Angela	1 ^e	Arvid	1 ^e	Carina	2 ^e	Conny	4 ^e
Anna	2 ^e	August	1 ^e	Carita	4 ^e	Constantin	4 ^e
Annette	1 ^e			Carole	5 ^e		
Annika	2 ^e			Carolina	4 ^e		
Asta	1 ^e			Caroline	2 ^e		
Astrid	1 ^e			Catarina	4 ^e		
<hr/> <i>Stade B (N=30)</i> <hr/>				Catja	5 ^e		
(F=16)		(G=14)		Cathy	5 ^e		
Barbara	4 ^e	Baltsar	1 ^e	Cassandra	2 ^e		
Barbro	2 ^e	Bartolomeus	4 ^e	Cecilia	4 ^e		
Bea	4 ^e	Bengt	2 ^e	Céline	4 ^e		
Beata	2 ^e	Benjamin	1 ^e	Charlotta	4 ^e		
Beatrice	2 ^e	Bernhard	2 ^e	Chloé	5 ^e		
Beda	2 ^e	Bernt	4 ^e	Christine	4 ^e		
Bella	2 ^e	Berthold	4 ^e	Clothilde	4 ^e		
Berit	2 ^e	Bertil	4 ^e	Cirsten	5 ^e		
Berta	1 ^e	Billy	4 ^e	Colette	5 ^e		
Bibbi	4 ^e	Björn	4 ^e	Coralia	5 ^e		
Birgit	2 ^e	Bob	4 ^e	Cornelia	5 ^e		
Blenda	2 ^e	Bror	4 ^e	Crysmynta	5 ^e		
Bodil	2 ^e	Bruno	2 ^e				
Boel	1 ^e	Brynolf	4 ^e				
Bonnie	1 ^e						
Bonita	4 ^e						

Légende: *N*: le nombre de participants par stade; *F*: le nombre de filles; *G*: le nombre de garçons.

Références bibliographiques

Tableau F (suite): Présentation des apprenants du français L2 et des scripteurs en français L1 à partir du stade de développement (A, B, C, D et Ctrl), du sexe et de l'année d'études du français.

<i>Stade D (N=30)</i>		<i>Groupe Contrôle (N=30)</i>	
<i>(F=25)</i>	<i>(G=5)</i>	<i>(F=14)</i>	<i>(G=16)</i>
Daga	5 ^e	Damien	Ebbe
Dagmar	5 ^e	Daniel	Eddy
Dagny	5 ^e	David	Edgard
Daisy	5 ^e	Dennis	Edouard
Dalia	5 ^e	Didier	Edvin
Dalila	6 ^e		Egon
Damiana	6 ^e		Elias
Daniella	5 ^e		Elliot
Danna	6 ^e		Elmer
Daria	6 ^e		Emanuel
Darleen	6 ^e		Emil
Déa	5 ^e		Eric
Debbie	6 ^e		Erland
Deborah	5 ^e		Ernest
Délfine	6 ^e		Etienne
Denise	5 ^e		Eugène
Diana	5 ^e		
Didi	5 ^e		
Disa	4 ^e		
Divine	6 ^e		
Dominica	6 ^e		
Dominique	5 ^e		
Donna	5 ^e		
Dora	6 ^e		
Doris	5 ^e		

Légende: *N*: le nombre de participants par stade; *F*: le nombre de filles; *G*: le nombre de garçons.

ÉTUDES ROMANES DE LUND
SÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ED. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIII^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIII^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique*. 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XII^e siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XII^e siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin -bilis en français*. 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie*. 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre soi et lui, eux, elle(s). Étude de syntaxe historique française*. 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne*. 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine*. 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec avoir. Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*. 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XV^e et XVI^e siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque*. 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIII^e siècle, tirés du recueil des Vies des Pères*. 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans Les Thibault de Roger Martin du Gard*. 1968.

Références bibliographiques

17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive*. 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard*. 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica*. 1970.

ED. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal*. 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de davantage avec plus dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel*. 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative*. 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé*. 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar*. 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, *Morale et les autres lexèmes formés sur le radical moral-étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIII^e siècle. Étude de sémantique structurale*. 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit*. 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles*. 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative*. 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives*. 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, « *La guerre de Troie* » aura lieu. *La préparation de la pièce de Giraudoux*. 1979.
31. KELLNER, SVEN, « *Le Docteur Pascal* » de Zola: *Rétrospective des Rougon-Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse*. 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie*. 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives*. 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en -ment. Étude psycho-mécanique et psycho-systématique*. 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren*. 1982.

36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau*. 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada. Victor ou les Enfants au pouvoir de Roger Vitrac : texte et représentation*. 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski*. 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le Roman de Tristan de Béroul*. 1984.

ED. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français*. 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France*. 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIV^e siècle*. Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIV^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal*. 1989.
45. *Actes du X^e Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

ED. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832*. 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento*. 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évrout. Poème normand du XIV^e siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno*. 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*. 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel Nome della rosa di Umberto Eco. Parte I. La Divina Commedia di Dante*. 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.

Références bibliographiques

53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian*. 1996.
54. BENGTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIII^e et XV^e siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire*. 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. 1996.
56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIII^e siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire*. 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*. 1997.
58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois*. 1997.
60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne*. 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*. 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq*. 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boullosa*. 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de La Force des choses de Simone de Beauvoir*. 2001.
65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du Rouge et le Noir et de la Chartreuse de Parme à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard*. 2003.
66. JARLSBO, JEANA, *Écriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio : Désert, Onitsha et La quarantaine*. 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions*. 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement*. 2004.
70. WILHELMI, JUAN - ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso. Serie de estudios hispánicos*. 2004.

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua. Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP*. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANNA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887-1896. José Asunción Silva: El poeta novelista*. 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive*. 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais*. 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*. 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione*. 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005*. 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. 2006.
79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans Le Conte du Graal de Chrétien de Troyes*. 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista*. 2008.
81. BACQUIN, MARI, *Theseus de Cologne, édition partielle d'une chanson de geste du XIV^e siècle*. 2008.
82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire*. 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia, Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca*. 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. 2008.