

Le développement morphosyntaxique dans la production orale et écrite des lycéens finnophones

Mémoire de master de philologie française
Département des langues modernes
Université de Helsinki
Février 2017
Tommi Manner

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Nykykielten laitos	
Tekijä – Författare – Author Tommi Manner			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Le développement morphosyntaxique dans la production orale et écrite des lycéens finnophones			
Oppiaine – Läroämne – Subject Ranskalainen filologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Helmikuu 2017	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 67 s. + 5 s. liitteitä
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tutkielma käsittelee ranskan oppimista vieraana kielenä. Tavoitteena on tutkia, sopiiko Bartningin ja Schlyterin ruotsinkielisillä oppijoilla kehittämä asteikko kuvailemaan suomalaisten oppijoiden ranskan kielen tasoa, millä tasolla suomalaiset lukiolaiset ovat ja vastaavatko oppijoiden suulliset ja kirjalliset taidot toisiaan.</p> <p>Tutkielman teoriapohja on yllä mainittu Bartningin ja Schlyterin tekemä kooste aiemmasta tutkimuksesta ja tämän pohjalta ehdottama asteikko ruotsinkielisten ranskanoppijoiden kieliopin kehitykselle suullisessa tuotoksessa. Tässä työssä tarkastellaan neljää alkuperäisessä tutkimuksessa esitetyistä kieliopin osa-alueista: verbien finiittisyyttä ja persoonakongruenssia sekä substantiivien sukua ja adjektiivien sukukongruenssia.</p> <p>Aineistoon kuuluu kirjallinen ja suullinen osa. Kirjallisena osana on käytetty ranskan kielen ylioppilaskoekirjoitelmia keväiltä 2012 ja 2013, kymmenen kirjoitelmaa kummaltakin vuodelta. Suullinen osa on lukion toisen vuoden opiskelijoiden tuottamaa puhetta, jossa he kertovat näkemässään kuvasarjassa esitetyn tarinan ranskaksi.</p> <p>Bartningin ja Schlyterin ehdottamat piirteet ovat läsnä myös tämän tutkimuksen aineistossa, joten mallin voi olettaa soveltuvan myös suomenkielisten oppijoiden tuotoksen kuvaamiseen. Verbien osalta finiittisyyden hallinta on kuitenkin hieman korkeammalla tasolla kuin kongruenssin; nominien osalta adjektiivien kongruenssi vaikuttaisi olevan hienoisesti paremmin hallussa kuin substantiivien suku.</p> <p>Tutkimushenkilöt sijoittuivat kuusiportaisen mallin tasoille kolme ja neljä, joskin kirjallisten tuotosten taso on kaikilla tutkituilla kieliopin osa-alueilla noin portaan verran suullisten tuotosten tasoa korkeampi.</p> <p>Tulosten perusteella voi sanoa, että äidinkieli saattaa vaikuttaa eri ilmiöiden kehityksen vauhtiin, mikä selittäisi erot alkuperäiseen malliin. Kirjallisen suorituksen paremmat tulokset taas voivat johtua siitä, että suullisessa tuotoksessa oppija ei ehdi omistaa muutoseikoille niin paljon kognitiivisia resursseja kuin kirjallisessa tuotoksessa: aikapaine siis heikentäisi suoritusta kieliopin osalta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords vieraan kielen oppiminen, kieliopin oppiminen, ranska vieraana kielenä			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	L'acquisition d'une L2	5
2.1	Notions fondamentales	5
2.1.1	Le rôle de la morphologie dans la compétence linguistique et l'acquisition d'une L2.....	6
2.1.2	L'interlangue	7
2.2	Le langage préfabriqué	7
2.3	Modalité orale vs. modalité écrite	9
2.3.1	L'influence de la modalité pour l'apprenant d'une L2.....	9
2.3.2	Le cas du français	9
2.4	Le mode d'apprentissage	10
2.4.1	Acquisition et apprentissage.....	10
2.4.2	Apprentissage guidé et non-guidé	11
2.5	Le développement morphosyntaxique d'une L2.....	11
2.5.1	Apprentissage par règle et apprentissage par item	12
2.5.2	Itinéraires d'acquisition et stades développementaux	13
2.5.3	Un modèle pour le français	15
2.5.3.1	La finitude et l'accord verbal	15
2.5.3.2	Le genre	16
2.5.3.3	Les autres phénomènes traités.....	16
2.5.3.4	Les stades proposés	17
2.5.3.5	Discussion autour du modèle	19
3	Notions grammaticales	20
3.1	Le syntagme verbal.....	20
3.1.1	La finitude	20
3.1.2	L'accord sujet-verbe	21
3.1.3	Les groupes de verbes.....	22
3.2	Le syntagme nominal et les adjectifs.....	23
3.2.1	Le genre.....	23
3.2.2	L'accord nominal.....	25
4	Matériel et méthode.....	25
4.1	Le corpus.....	26
4.1.1	Partie écrite.....	26
4.1.2	Partie orale	26
4.1.3	Comparabilité des deux corpus	27
4.2	La méthode.....	28

5	Résultats	29
5.1	Production écrite	29
5.1.1	Le syntagme verbal.....	29
5.1.1.1	La finitude	30
5.1.1.2	L'accord sujet-verbe	32
5.1.2	L'accord nominal.....	33
5.1.2.1	Le genre du déterminant	35
5.1.2.2	L'accord déterminant-adjectif.....	37
5.2	Production orale	40
5.2.1	Considérations individuelles	40
5.2.2	Le syntagme verbal.....	43
5.2.2.1	La finitude	44
5.2.2.2	L'accord sujet-verbe	47
5.2.3	L'accord nominal.....	49
5.2.3.1	Le genre du déterminant	50
5.2.3.2	L'accord déterminant-adjectif.....	52
6	Discussion.....	54
6.1	Le syntagme verbal.....	54
6.1.1	La finitude	55
6.1.2	L'accord sujet-verbe	56
6.1.3	Le domaine verbal : bilan.....	57
6.2	L'accord nominal	58
6.2.1	Le genre.....	58
6.2.2	L'accord de l'adjectif.....	59
6.2.3	Le domaine nominal : bilan.....	61
6.3	Le niveau global	61
7	Conclusion	62
	Bibliographie	65
	Annexe A : les tâches écrites en version originale	68
	Annexe B : les tâches écrites en version française	70
	Annexe C : Quelques exemples de la série d'images pour la tâche orale.....	72

1 Introduction

L'acquisition des langues est depuis longtemps un centre d'intérêt pour la linguistique appliquée, possiblement à cause de l'applicabilité inhérente de ses résultats : la compréhension de la façon dont les langues sont apprises peut éventuellement rendre l'enseignement plus efficace.

Il existe une multitude de modèles théoriques qui cherchent à expliquer le déroulement du processus d'apprentissage et les facteurs qui l'influencent. Certains essaient d'offrir un modèle universel qui soit applicable à toutes les combinaisons de langue maternelle et de langue cible (p.ex. Chomsky 1965, Klein & Perdue 1997, Pienemann 1998), tandis que d'autres se concentrent sur une langue cible donnée (p.ex. Dulay & Burt 1973, 1974). Un tel modèle existe pour le français comme langue seconde ou étrangère (Bartning & Schlyter 2004) ; il a servi comme point de départ à plusieurs autres chercheurs (v. p.ex. Ågren 2008, Housen *et al.* 2009, Ågren *et al.* 2012, Michot 2015) et il a déjà été complété à quelques occasions (v. Bartning 2012 pour une synthèse). Il forme également la base théorique de la présente étude.

Parmi les traits observés par Bartning et Schlyter (2004), nous proposons d'en choisir quatre qui seront examinés ci-dessous. Deux relèvent du domaine verbal, à savoir la finitude verbale et l'accord sujet-verbe, tandis que deux sont liés au domaine nominal, le genre des noms et l'accord en genre de l'adjectif. Ce choix de traits nous permettra d'adopter une perspective comparative entre les domaines verbal et nominal.

Le corpus de la présente étude se composera de deux parties : l'une est écrite et l'autre orale. Les informateurs sont des lycéens finlandais, avec le finnois comme langue maternelle, ayant étudié le français entre deux et cinq ans comme langue étrangère dans un contexte scolaire. Ils sont vingt pour le corpus écrit et quatre pour le corpus oral, mais les productions orales sont plus longues que les productions écrites. Le fait que leur langue maternelle diffère de celles des informateurs dans les études antérieures permettra de prendre en considération ce facteur quand les résultats seront évalués.

Le but de la présente étude est de trouver la réponse à deux questions de recherche principales :

1. Le modèle de Bartning et Schlyter est-il applicable aux apprenants finnophones ? Si oui, à quel niveau se trouvent-ils ?
2. La modalité du discours a-t-elle un effet sur les résultats ? Si oui, lequel ?

La réponse à la première permettra de placer les lycéens finnophones sur l'échelle développementale de Bartning et Schlyter et de voir si celle-ci peut s'appliquer aux corpus de la présente étude. La deuxième montrera si la performance est la même dans les deux corpus, ou si elle dépend de la modalité du discours, oral ou écrit. Nous reviendrons à ces questions dans la discussion sur les résultats et dans la conclusion.

Les deux chapitres suivants seront consacrés aux bases théoriques. Dans le chapitre 2, seront présentées des théories concernant le domaine de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, tandis que le chapitre 3 se concentrera sur les quatre phénomènes que nous avons choisi d'étudier plus en détail. Le chapitre 4 présentera les deux corpus et traitera des questions méthodologiques. Les résultats empiriques seront présentés dans le chapitre 5 et discutés à partir des fondements théoriques dans le chapitre 6. Le chapitre 7 présentera les conclusions que les données analysées permettent de tirer.

2 L'acquisition d'une L2

Le processus d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère¹ (désormais L2) a fait l'objet d'une multitude d'études et de théories. Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord quelques notions fondamentales qui se sont avérées utiles dans la description du processus. Ensuite, trois points d'intérêt général dans l'acquisition d'une L2 seront traités : le premier concernera les limites de la productivité grammaticale et du lexique, le deuxième les différences entre les modalités écrite et orale de la langue et le troisième les différences entre les modes d'apprentissage. Pour finir, nous nous concentrerons sur le développement de la grammaire en L2 et sur les modèles qui ont été conçus pour le décrire, surtout dans le cas du français.

2.1 Notions fondamentales

Le rôle de la morphologie dans l'acquisition d'une L2 est d'une importance considérable. Étant donné les points d'intérêt de la présente étude, la première section de ce sous-chapitre y sera donc consacrée. Ensuite, nous introduirons le concept d'interlangue, fondamental dans la recherche sur l'acquisition d'une L2.

¹ Parfois, le terme *langue seconde* est utilisé pour une langue apprise dans un environnement naturel, où cette langue est parlée dans la vie quotidienne et *langue étrangère* pour une langue apprise dans un contexte guidé, sans exposition à la langue en question hors de la classe. Dans la présente étude, nous n'avons pas besoin de faire la différence puisque tous nos informateurs apprennent le français dans un pays non francophone et dans un contexte scolaire guidé.

2.1.1 *Le rôle de la morphologie dans la compétence linguistique et l'acquisition d'une L2*

La morphologie permet d'ajouter des contenus sémantiques à un énoncé et de clarifier les rôles et les relations des contenus déjà présents les uns vis-à-vis des autres (Riegel *et al.* 2009 : 894–895). Les indices morphologiques donnent la possibilité, entre une pléthore de fonctions, d'indiquer le nombre d'actants concernés (*nombre grammatical*), l'éloignement temporel d'un évènement du moment de la parole et les relations temporelles entre évènements (*temps* et *aspect*), l'attitude du locuteur vis-à-vis du contenu de l'énoncé (*mode*)... La morphologie est donc un élément très important (en fonction de la langue, bien sûr) de la communication langagière, ce qui souligne l'importance de découvrir la manière de l'acquérir, ce qui fait de l'acquisition de la morphologie une sous-catégorie importante dans le domaine plus vaste de la recherche sur l'acquisition de langues.

La tâche de l'apprenant, face à une nouvelle langue, et de trouver d'abord les différentes formes propres à chaque classe de mots et d'attacher ensuite des significations à ces formes (DeKeyser 2005 : 5–11). La difficulté de la première tâche dépend de la richesse morphologique de la langue cible. Celle de la deuxième dépend de deux facteurs : de la difficulté inhérente à chaque signification et de la transparence des relations entre les formes et les significations. Ce sont tous des facteurs qui doivent être pris en compte lorsque le développement morphologique des apprenants d'une langue donnée est étudié.

La difficulté inhérente à une signification relève du niveau de complexité sémantique et d'abstraction (DeKeyser 2005 : 5). Par exemple, le concept de *nombre* est facile parce qu'il dénote un phénomène facilement envisageable. Par contre, les phénomènes de *temps* et d'*aspect*, le plus souvent entremêlés comme dans la langue française, requièrent un niveau d'abstraction élevée, ce qui rend leur apprentissage plutôt difficile, comme c'est le cas pour le système aspecto-temporel du français. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une L2, le degré d'éloignement entre elle et la L1 peut également rendre la forme plus difficile à apprendre (*loc. cit.*).

La relation entre forme et fonction dépend du nombre d'allomorphes et du nombre de significations que porte le même morphe (DeKeyser 2005 : 7–11). Par exemple, le présent de la 3^e personne du pluriel d'un verbe français présente souvent des difficultés aux apprenants à cause de la multitude d'allomorphes qui l'expriment.

2.1.2 L'interlangue

La notion d'*interlangue* (angl. *interlanguage*) est habituellement attribuée à Selinker (1972). Elle est constituée de l'idée que les compétences langagières d'un apprenant d'une L2 se développent selon des phases discrètes. Par rapport à la recherche antérieure, l'innovation de Selinker était d'inclure dans sa théorie le processus d'apprentissage ; jusqu'alors, on avait essayé de décrire les variantes linguistiques des apprenants comme ne dépendant que de la L1 et de la L2 (v. p.ex. Corder 1967). Selon Selinker, ces deux facteurs sont importants, mais certaines caractéristiques dans le langage des apprenants sont dues au processus d'apprentissage.

L'interlangue est donc une variété linguistique propre à l'apprenant d'une L2. Elle constitue un système relativement stable avec sa propre grammaire. Une fois que l'apprenant s'est exposé à une quantité suffisante d'input, il intègre ce qu'il a appris à son interlangue pour atteindre le niveau suivant (Larsen-Freeman & Long 1993 : 61, 81–83). Une conséquence de cette indépendance vis-à-vis des langues cible et maternelle est de voir l'interlangue comme une entité complète au lieu d'un état inachevé de la langue cible : elle se prête à la fois à la comparaison avec les interlangues d'autres apprenants et avec les langues maternelle et cible (*ibid.* : 60–61).

De surcroît, il est possible de trouver certains traits communs dans les interlangues des apprenants d'un certain niveau. Si ces traits sont plus ou moins constants, il sera donc possible de déterminer à quel point l'apprenant se trouve dans son processus d'apprentissage. Cette notion de stades développementaux sera développée dans le chapitre 2.5.2.

2.2 Le langage préfabriqué

Toute production langagière n'est pas le résultat d'une application productive de règles grammaticales. Certaines expressions sont stockées dans le lexique mental des apprenants en tant que telles, sans être analysées et déconstruites en morphèmes constituants. De telles séquences sont appelées *structures préfabriquées*².

Elles ne représentent pas une catégorie homogène, mais peuvent remplir une grande variété de fonctions grammaticales et discursives. Forsberg (2008 : 92) propose une répartition en cinq catégories : *lexicale*, *grammaticale*, *discursive*, *pragmatique* et *idiosyncrasique intérimaire*. Les quatre premières incluent toutes les préfabriquées

² Également *séquence préfabriquée* (Forsberg 2008 : 14). En anglais, il existe une grande variation dans la terminologie qui désigne ce phénomène, mentionnons les plus communs *chunk* et *prefab(ricated structure)*. Pour un aperçu détaillé, v. Wray (1999 : 8–10).

utilisées par les locuteurs natifs. La cinquième catégorie est réservée aux structures qui appartiennent à l'interlangue d'un locuteur non natif et qui ne se rencontrent pas dans la langue cible.

Du point de vue de l'apprentissage d'une L2, deux aspects sont particulièrement importants. Premièrement, un apprenant peut acquérir comme structure préfabriquée des séquences qui, à l'origine, ont été productives. Par exemple, les formes amalgamées qui contiennent une préposition et un article, comme *du* et *au*, peuvent être apprises comme un seul morphème. Cela peut avoir comme résultat que l'apprenant produit des formes comme *au la maison*, car il n'a pas réussi à analyser le mot *au* comme une forme amalgamée, mais il l'a plutôt stocké dans son lexique mental comme une préposition, et il s'ensuit qu'il est pour lui parfaitement logique de le combiner avec un autre article (*cf.* Wray 1999 : 187).

Deuxièmement, la forme grammaticale est arbitraire. Par exemple *au printemps* contient un article, mais pas *en été*. Cela n'a aucune motivation sémantique, la forme est toute prête. De plus, il est impossible de déduire la préposition à partir du sens de la construction : les différentes saisons sont simplement exprimées avec des prépositions différentes. Face à ces aspects arbitraires, l'apprenant ne peut pas déduire la forme de la préfabriquée à partir de ses autres connaissances langagières, mais il doit se fier à sa mémoire, qui n'est pas toujours parfaite. Souvent, il arrive que l'apprenant se souvienne des parties purement lexicales d'une préfabriquée, mais pas des éléments grammaticaux, comme des prépositions ou des articles. Dans ce cas, il doit essayer de remplir les trous dans la préfabriquée à l'aide d'analogies et de règles grammaticales. Cela peut donner des formes comme *en printemps*, où l'apprenant a cherché la préposition *en* soit parmi des expressions proches dans lesquelles elle est utilisée, comme *en été*, soit dans son savoir grammatical, qui dit que cette préposition est souvent utilisée dans les expressions de temps. (Wray 1999 : 199–200, 210.)

Pour identifier les séquences préfabriquées, nous nous appuyons sur deux critères, inspirés par les réflexions de plusieurs chercheurs (v. Myles *et al.* 1998 : 325, Wray 1999 : 19–43, *cf.* Erman & Warren 2000 : 31–34, Forsberg 2008 : 96–113) et adaptés aux corpus de la présente étude. Premièrement, nous excluons de l'analyse toutes les expressions de temps. Elles contiennent tellement souvent des séquences figées de prépositions et d'articles et des adjectifs dans une forme fléchie que nous ne considérons pas qu'elles puissent donner une image de la grammaire productive des apprenants ; de plus, cette approche a l'avantage d'être inambigüe, objective et facile à appliquer, ce qui n'est souvent pas le cas avec les structures préfabriquées.

Deuxièmement, nous examinons la nature discursive d'une expression. Les présentatifs *c'est* et *il y a* sont toujours classés comme des préfabriquées. En outre, plusieurs expressions situationnelles qui n'ont plus la valeur sémantique de l'ensemble de leurs composants sont considérées comme des préfabriquées, comme *je t'embrasse* à la fin d'une lettre ou *s'il vous plaît*.

2.3 Modalité orale vs. modalité écrite

La production orale est fort différente de la production écrite du langage. Le locuteur doit produire le langage en temps réel, sous des contraintes temporelles ; cependant, la plupart du temps, le récepteur est présent dans la situation d'énonciation. Le scripteur, par contre, n'est pas confronté aux contraintes temporelles du locuteur, mais la situation de réception est souvent toute autre que celle d'énonciation (Riegel *et al.* 2009 : 52–55). Ce sous-chapitre présentera, premièrement, les effets des différences entre les modalités pour l'apprenant d'une L2 et, deuxièmement, les particularités de la langue française concernant les deux modalités.

2.3.1 L'influence de la modalité pour l'apprenant d'une L2

Il est bien connu que la modalité du discours, orale ou écrite, influence fortement les choix grammaticaux d'un locuteur. De plus, il a été provisoirement démontré que les actes d'écrire et de parler s'appuient sur des mécanismes psychologiquement différents (v. Cleland & Pickering 2006 pour une synthèse de la recherche sur ce sujet). Pourtant, le système grammatical fondamental paraîtrait être le même pour les deux modalités (Cleland & Pickering 2006).

Pour la présente étude, la question de la modalité est centrale : le modèle d'analyse que nous suivons a été développé à partir d'un corpus oral, et nous proposons de l'appliquer à la comparaison d'un corpus écrit à un corpus oral. Dans son étude, Granfeldt (2007, cité dans Ågren 2008 : 33) est pourtant arrivé à la conclusion que la modalité n'influence guère le niveau morphosyntaxique en français L2, si les tâches effectuées dans les deux modalités sont toujours communicatives. Des résultats similaires ont été obtenus pour l'anglais L2 (Bardovi-Harlig & Bofman 1989). Les implications pour l'interprétation des résultats de la présente étude sont discutées dans le chapitre 4.1.3.

2.3.2 Le cas du français

En français, la question est encore plus délicate à cause des différences considérables entre les formes orale et écrite. L'orthographe du français est souvent caractérisée comme *profonde* (v. Cook & Bassetti 2005 : 7). Cela implique que les relations entre les

phonèmes et les graphèmes sont multiples et pas toujours évidentes : un phonème n'est pas toujours représenté par le même graphème (Riegel *et al.* 2009 : 117–119). Par exemple, au phonème /o/ peuvent correspondre les graphèmes {o}, {ô}, {au} et {eau}. Le choix du graphème relève le plus souvent de l'étymologie (*ibid.* : 116), des états antérieurs de la langue ou du pur hasard, comme le choix entre -s et -x dans le pluriel des noms. De plus, il y a un grand nombre de graphèmes dits « muets », qui n'ont aucune correspondance dans la langue orale. Tout cela laisse au scripteur la seule possibilité d'apprendre le graphème utilisé mot par mot : il est impossible de déduire avec certitude la forme écrite d'un mot à partir de sa forme orale.

L'existence de graphèmes sans correspondant phonique a un impact surtout sur la morphologie, car une partie importante de ces graphèmes représentent des morphèmes grammaticaux flexionnels. En effet, le système morphologique du français est beaucoup plus élaboré à l'écrit qu'à l'oral, avec un plus grand nombre de marques d'accord. Ces marques d'accord visibles, mais inaudibles sont souvent appelées collectivement *morphologie silencieuse* (p.ex. Ågren 2008 : 53 *et passim*). Pour le verbe, cela concerne les différentes personnes du singulier, p.ex. je pex ~ tu pex ~ il pet; pour à la fois le verbe et les classes de mots nominaux, cela concerne le marquage de pluriel, p.ex. le chien ~ les chiens, il parle ~ ils parlent.

Selon Fayol et Largy (1992 : 96), la morphologie silencieuse³ peut causer des erreurs même chez des apprenants avancés. Surtout dans les situations où les scripteurs s'intéressent plutôt au contenu qu'à l'orthographe, ils font des erreurs même avec les phénomènes les plus communs et mieux automatisés, comme l'accord sujet-verbe ou le marquage du genre (*ibid.* : 95–96).

2.4 Le mode d'apprentissage

Les langues sont apprises dans une multitude de contextes, parmi lesquels la salle de classe n'est pas négligeable. Dans la première section de ce sous-chapitre, les différences d'acquisition, éventuellement causées par des contextes d'apprentissage différents, seront examinées d'un point de vue psycholinguistique. La deuxième section traitera les différents contextes, ainsi que leur impact sur le processus d'acquisition.

2.4.1 Acquisition et apprentissage

Krashen (1985) distingue les concepts d'*acquisition* et d'*apprentissage* d'une langue. L'acquisition est le processus qui se déroule quand un enfant apprend sa langue

³ L'*orthographe grammaticale* selon leur terminologie.

maternelle : c'est un processus inconscient, implicite et automatique. L'apprentissage, par contre, est le résultat d'un effort conscient de la part de l'apprenant : c'est un processus où l'apprenant se sert de sa capacité cognitive pour explicitement apprendre une langue.

Il n'est pas certain qu'une L2 puisse être acquise dans le sens strict du terme, c'est-à-dire que l'apprenant puisse se servir du même processus mental que pour la L1 (Larsen-Freeman & Long 1993 : 233–234)⁴. Si ce processus est bloqué, toutes les L2 sont apprises plutôt qu'acquises ; cependant, il n'est même pas certain que la limite entre acquisition et apprentissage soit aussi stricte que Krashen l'a proposé (*ibid.* : 245). La présente étude ne touchant pas le domaine de la psycholinguistique, nous ne différencions pas les termes *acquisition* et *apprentissage*. Nous les utilisons comme synonymes du même processus, l'*apprentissage* étant orienté plutôt vers les efforts conscients de l'apprenant et l'*acquisition* vers le résultat.

2.4.2 *Apprentissage guidé et non-guidé*

L'apprentissage d'une L2 peut se dérouler dans un contexte guidé ou non-guidé. Le contexte guidé veut dire que l'apprenant est confronté à un enseignement explicite qui traite les phénomènes langagiers, tandis que le contexte non-guidé indique que le processus d'acquisition se déroule sans effort conscient. Indépendamment du processus mental sous-jacent (v. ci-dessus), le mode d'apprentissage peut avoir un effet sur l'acquisition de la langue cible.

La distinction entre guidé et non-guidé ne correspond pourtant pas à la distinction entre implicite et explicite : même dans un contexte guidé, une partie de l'acquisition peut se dérouler implicitement. Quant aux effets du contexte sur l'apprentissage, il est souvent suggéré que l'apprentissage guidé facilite l'apprentissage de la grammaire, mais que le rôle de l'input naturel reste crucial (v. p.ex. Herschensohn 2003). Cependant, Herschensohn (2003 : 40) rappelle que le mode d'apprentissage n'est qu'un facteur parmi ceux qui gouvernent l'acquisition de la morphologie d'une L2.

2.5 Le développement morphosyntaxique d'une L2

Le système morphosyntaxique d'une L2 peut se développer par des mécanismes variés, mais ce développement semble suivre un ordre commun pour tous les apprenants de la

⁴ Une autre question étroitement liée à cela est celle du stockage des informations linguistiques dans le cerveau : les représentations mentales de la L1 et des L2 sont-elles les mêmes ? Pour un résumé de ce thème, voir Paradis (1985).

même L2. Ce sous-chapitre est consacré au processus d'acquisition de la morphosyntaxe d'une L2 en général et du français L2 en particulier.

2.5.1 *Apprentissage par règle et apprentissage par item*

Pinker (1998) distingue deux formes d'apprentissage de la morphologie : l'*apprentissage par règle* (angl. *rule-learning*) et l'*apprentissage par item* (angl. *rote-learning*).

Apprentissage par règle signifie que l'apprenant, après avoir été exposé à une quantité d'input suffisante ou après un enseignement explicite, se crée implicitement une règle grammaticale, p.ex. « la 3^e personne du pluriel des verbes a la terminaison *-ont* »⁵. Cet exemple laisse comprendre que l'apprenant a été exposé aux formes de la 3^e personne du pluriel de verbes comme *être* et *avoir*, dont, effectivement, la terminaison est *-ont*. Que la règle ne corresponde pas au fonctionnement de la langue cible n'empêche pas sa formation, ni son application. L'apprenant qui s'est créé cette règle peut ensuite produire des formes verbales comme *ils prennent* et *ils marchent*. Ce qui est important, c'est qu'il existe une règle abstraite que l'apprenant applique par la suite aux lemmes individuels. (Pinker 1998.)

Apprentissage par item, par contre, signifie que l'apprenant n'opère pas à un niveau abstrait. Il apprend les formes morphologiques pour chaque lemme indépendamment. Notons que cela ne signifie pas que les formes seraient lexicalisées : ce sont des formes fléchies d'un lemme plutôt que des lemmes indépendants. (Pinker 1998.)

Le grand inconvénient de l'apprentissage par item est son coût cognitif : chaque forme de chaque lemme doit être stockée dans la mémoire (Pinker 1998 : 221–222). C'est pour réduire ce coût cognitif que l'apprentissage par règle devient nécessaire une fois que le nombre de lemmes est devenu tel que les formes individuelles ne peuvent plus être stockées séparément. Après avoir formulé une règle, il n'est plus nécessaire de stocker qu'une forme par lemme et ensuite l'information qui dit selon quelle règle on obtient les formes fléchies.

Évidemment, pour les lemmes qui ont une flexion exceptionnelle, comme les verbes *être* et *avoir*, il serait inutile de former une règle parce que cette règle n'aiderait pas à réduire le coût cognitif du stockage des différentes formes. Toutes les formes de ces lemmes doivent être apprises comme des items. Par contre, pour les lemmes dont la flexion suit un modèle commun, comme les verbes en *-er* à l'exception d'*aller*,

⁵ Les exemples dans cette section sont les nôtres.

l'apprentissage par règle devient nécessaire au fur et à mesure que le nombre de lemmes augmente.

L'un des résultats du passage à l'apprentissage par règle est la *courbe en U* que l'apprentissage peut suivre (Pinker 1998 : 236, Herschensohn 2003 : 28) : au début, lorsque chaque forme est stockée séparément, la morphologie de l'apprenant est similaire à celle de la langue cible, p.ex. *vous dites*. Ensuite, quand l'apprenant commence à former des règles, il les surgénéralise et produit des formes non conformes à la langue cible, comme *vous disez*, où le suffixe *-ez* de la 2^e personne du pluriel est appliqué au verbe *dire*, qui n'emploie pourtant pas ce suffixe. Ce n'est qu'après que l'apprenant a raffiné le degré d'applicabilité des règles qu'il revient à la forme correcte (Pinker 1998 : 236).

2.5.2 *Itinéraires d'acquisition et stades développementaux*

En examinant les interlangues d'apprenants d'une L2 donnée, il a été possible d'identifier des ordres spécifiques dans lesquels les traits (surtout) morphologiques de chaque langue examinée sont appris. Les premières études concernent l'anglais et datent des années soixante-dix : Dulay et Burt (1973, 1974) ont conclu que l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux est indépendant aussi bien de la L1 que de l'âge des apprenants.

Pienemann (1998) a examiné ces types d'étude du point de vue de la psycholinguistique. Dans sa théorie de la processabilité, il propose que l'ordre d'apprentissage dépende de la complexité syntaxique de chaque structure : les structures plus éloignées les unes des autres sont apprises plus tard que celles qui sont syntaxiquement plus proches, c'est-à-dire qui se retrouvent sur le même niveau et dans la même unité syntaxique. Par exemple, l'accord entre le nom et un adjectif épithète serait appris avant l'accord entre le nom et un adjectif en fonction d'attribut (Pienemann 1998 : 79, 182). Les deux premiers se trouvent à l'intérieur du même syntagme tandis que les deuxièmes sont dans des syntagmes différents.

Pienemann (1998) a établi cinq stades distincts, chacun représentant la capacité d'accomplir des opérations syntaxiques à travers des distances toujours plus longues. Il présente des applications pratiques de ces stades pour l'allemand (*ibid.* : 118–129), l'anglais (*ibid.* : 169–181), le suédois (*ibid.* : 182–206) et le japonais (*ibid.* : 207–214). Les langues romanes représentent une lacune notable dans son travail : il n'en traite pas une seule. D'autres chercheurs y ont remédié plus tard au moins en ce qui concerne l'italien (v. Di Biase & Bettoni 2015).

Il serait impossible de sauter des stades, même à l'aide d'instructions explicites (Pienemann 1998 : 13, 122). Néanmoins, Pienemann (2015 : 139) concède que l'application consciente des règles grammaticales explicitement apprises peut permettre à l'apprenant de produire des structures au-delà du niveau qu'il est capable de traiter. Pourtant, dans la production libre, l'apprenant n'aurait pas le temps de recourir à des règles explicites et les contraintes posées par la processabilité grammaticale prendraient de nouveau le dessus (*loc. cit.*).

La rigidité du système de Pienemann a été remise en cause par plusieurs chercheurs (v. p.ex. de Bot *et al.* 2007, Lowie & Verspoor 2015) : se peut-il que le processus ne dépende pas de facteurs externes, comme du contexte d'apprentissage ou des autres langues déjà maîtrisées par l'apprenant ? Il n'y a pas de consensus à ce sujet, mais Lenzing (2015) propose une théorie intermédiaire : la séquence des cinq stades de Pienemann serait invariable, mais à l'intérieur de chaque stade, les facteurs externes influenceraient la vitesse d'apprentissage et l'ordre exact dans lequel les différents phénomènes appartenant au même stade sont acquis.

Un autre aspect critiqué de la théorie de la processabilité est le *critère d'émergence*. Dans cette approche, Pienemann (2015 : 132) considère les critères de différents pourcentages fréquemment utilisés dans la recherche comme arbitraires et propose qu'une structure doive être considérée comme processable dès la première fois qu'elle est correctement utilisée. Zhang et Lantolf (2015 : 174) considèrent, quant à eux, que cela ne permet pas de distinguer des formes librement produites et des formes qui résultent de l'application consciente d'une règle grammaticale explicite. Même Pienemann (2015 : 134) admet que le critère d'émergence ne peut donner que le point de départ du processus de l'acquisition d'un phénomène donné. Il souligne pourtant qu'il est important de pouvoir placer ce point de départ correctement pour ensuite tracer le développement d'un phénomène donné à partir du moment où il apparaît pour la première fois dans l'interlangue d'un apprenant.

Klein et Perdue (1997), de leur côté, sont partis de résultats empiriques pour ensuite formuler leur théorie, là où Pienemann (1998) s'est servi d'un point de départ théorique qui a ensuite été empiriquement testé. Les L2 dans les données de départ de Klein et Perdue (1997) ont été le néerlandais, l'anglais, le français, l'allemand et le suédois. Ils ont conclu que les premières interlangues se ressemblent fortement en ce qui concerne la structure informatique et le manque de différents phénomènes d'accord grammatical, indépendamment des L1 et L2. Leur travail ne traite pourtant pas les niveaux plus avancés.

Ils distinguent trois variétés d'interlangues qui se succèdent au début de l'apprentissage : *pré-basique*, *basique* et *post-basique*. La variété *pré-basique* présente une structuration nominale, c'est-à-dire que les syntagmes nominaux sont liés les uns aux autres par juxtaposition, sans verbe. La variété *basique* a déjà une structuration phrastique verbale, mais le verbe reste non-fini ou conjugué au hasard : même si différentes formes fléchies peuvent apparaître, ils n'ont pas de fonctions fixes. Ce n'est que dans la variété *post-basique* que la morphologie verbale commence à avoir une fonction grammaticale.

2.5.3 *Un modèle pour le français*

En ce qui concerne le français, Bartning et Schlyter (2004) ont développé un modèle pour l'acquisition d'un nombre de traits grammaticaux, fondé sur des données empiriques. Notons ici que ce modèle se fonde sur des données orales : toutes les observations et propositions des auteures concernent uniquement des phénomènes observables à l'oral. Leur applicabilité à un corpus écrit est discutée dans les chapitres 2.3 et 4.1.3.

Le travail de Bartning et Schlyter s'empare des résultats obtenus dans plusieurs études antérieures pour en former une image globale. Les itinéraires d'acquisition de chaque phénomène sont ensuite regroupés en six stades développementaux. Nous présenterons ci-dessous les itinéraires des phénomènes examinés dans la présente étude, suivis d'un parcours plus général des autres phénomènes discutés par les auteures, *i.e.* du système temps-mode-aspect, de la négation, des pronoms objet et de la subordination. La nature plus précise des phénomènes étudiés dans la présente étude sera discutée dans le chapitre 3 et leur choix dans le chapitre 4.2.

2.5.3.1 *La finitude et l'accord verbal*

Au début, les apprenants utilisent des formes non-finies dans des contextes finis ; il peut s'agir d'infinitifs ou de participes passés. Les formes finies courtes (c'est-à-dire du singulier et de la 3^e personne du pluriel, p.ex. *il parle*) existent dès le début, mais ne sont utilisées que dans 65% des contextes obligatoires. Le taux d'exactitude augmente graduellement pour atteindre à la fin presque les cent pour cent. Ce qui est à noter est que les auteures n'ont considéré que les verbes lexicaux, les verbes non-thématiques ne figurant pas dans les résultats qui concernent la finitude (v. ch. 3.1.3 pour le classement des verbes).

Quant à l'accord sujet-verbe, le parcours est plus complexe. Les premiers verbes bien accordés sont les copules et les auxiliaires, c'est-à-dire les verbes non-thématiques, mais cela ne concerne que les différentes personnes du singulier. Le deuxième pas est le marquage de la 1^{re} personne du pluriel par le suffixe *-ons* sur tous les verbes. Les deux

derniers pas concernent le marquage de la 3^e personne du pluriel : elle est d'abord marquée pour les verbes en *-ont* (i.e. *être, avoir, aller, faire*), ensuite pour les autres verbes qui font la distinction entre le singulier et le pluriel (p.ex. *venir, vendre*).

Les auteures considèrent la possibilité de traiter les formes conjuguées des verbes non-thématiques comme des entrées lexicales séparées, ce qui expliquerait leur apparition plus précoce : les apprenants n'auraient pas besoin de développer les règles morphologiques correspondantes avant de produire les formes correctes. Cette analyse serait justifiée par la fréquence relative plus élevée de ces verbes. La régularité du suffixe *-ons* pour la 1^{re} personne du pluriel expliquerait son apparition comme première forme morphologique productive. La fréquence élevée des verbes qui ne distinguent pas la 3^e personne du singulier de la 3^e personne du pluriel, comme les verbes en *-er*, serait la cause de l'apparition plus tardive des formes plurielles spécifiques.

2.5.3.2 *Le genre*

Les deux genres existent dès le début, mais le déterminant n'indique le bon genre que dans environ 65% des cas. Ce taux assez modeste monte ensuite, atteignant les 90% pour les stades avancés. Entre le stade initial et les stades avancés, les auteures proposent deux niveaux intermédiaires : au premier d'entre eux, le taux d'exactitude serait de 70–80% et au deuxième de 80–90%. Les auteures remarquent toutefois que les différences individuelles sont grandes et que le genre semble mieux maîtrisé dans l'article défini que dans l'article indéfini.

Concernant l'accord de l'adjectif, le taux d'exactitude serait de 50% au départ, certains apprenants favorisant la forme masculine et d'autres, moins nombreux, la forme féminine. Les étapes proposées sont pour les taux d'exactitude de 50–70%, de 70–80% et à partir de 85% pour le niveau le plus avancé. Les auteures déplorent toutefois le faible nombre d'adjectifs dans les corpus, qui rend l'analyse plus difficile et diminue la fiabilité des résultats.

2.5.3.3 *Les autres phénomènes traités*

Le *système temps-mode-aspect* évolue graduellement. En ce qui concerne les temps du passé, le premier temps à apparaître est le passé composé, mais le marquage des contextes du passé reste aléatoire au début. L'imparfait est le temps verbal suivant qui apparaît, d'abord pour les verbes *être* et *avoir*, ensuite, avec le plus-que-parfait, pour les autres verbes.

Pour les temps du futur, la forme *voudrais* est utilisée au début comme une formule non analysée pour marquer les contextes du futur. Plus tard apparaît le futur proche et

ensuite le futur simple. Comme avec le passé, tous les contextes ne sont pas marqués au début, mais cela se développe lentement. L'utilisation productive du conditionnel apparaît en dernier.

L'apparition du subjonctif est tardive, d'abord dans les subordonnées introduites par *il faut que*, ensuite dans d'autres contextes.

La *négation* est tout d'abord préverbale, présentant les formes *non* ou *nepas*. Ensuite, elle prend la forme correcte dans les phrases avec un seul verbe, mais la partie postverbale *pas* peut suivre la forme non-finie dans les constructions à plusieurs verbes, p.ex. *nous n'a commencé pas*⁶. Après la stabilisation de la négation *ne...pas*, apparaissent les négations complexes, d'abord *ne...jamais* et *ne...rien*, ensuite les autres.

Les *pronoms objet* sont au début toniques et postverbaux ; leur forme est souvent identique à celle des pronoms personnels toniques. Ensuite, ils commencent à prendre la forme clitique de la langue cible. Dans les propositions avec plusieurs verbes, leur place est d'abord entre les deux verbes, même aux temps composés. Ce n'est qu'au dernier stade que la position correcte avant l'auxiliaire temporel est acquise.

Au début, la *subordination* n'existe pas, mais les apprenants utilisent des connecteurs simples comme *et*, *mais* et *puis*. Les premières subordonnées à proprement parler sont des causales, temporelles et relatives. Le *si* conditionnel est un peu plus tardif, suivi de subordonnées complétives. Aux deux derniers niveaux apparaissent d'abord les structures avec un verbe à l'infinitif ou au gérondif, ainsi que les causales macro-syntaxiques⁷, et à la fin les connecteurs *donc* et *enfin*.

2.5.3.4 Les stades proposés

Les auteures sont arrivées aux six stades présentés ci-dessous en combinant les itinéraires des phénomènes isolés.

Stade 1 – Le stade initial

Le premier stade est marqué par le manque d'une grammaire systématique : il apparaît un grand nombre de constructions nominales, c'est-à-dire sans verbe, et les formes verbales produites ne portent pas systématiquement des marques de flexion, quoique

⁶ Exemple tiré de Bartning & Schlyter (2004 : 290).

⁷ V. Hancock (2000) pour un travail détaillé sur la notion de *causale macro-syntaxique* et l'utilisation macro-syntaxique de la locution conjonctive *parce que*.

quelques formes morphologiques de la langue cible soient déjà reconnaissables. La négation préverbale existe, ainsi que les articles défini et indéfini et quelques connecteurs.

Stade 2 – Le stade post-initial

À ce stade, une grammaire rudimentaire commence à s'imposer. Les formes verbales finies sont de plus en plus utilisées dans les contextes obligatoires, et les contextes du passé et du futur sont parfois marqués avec des formes verbales appropriées. L'accord aux 1^{re} et 2^e personnes du singulier des verbes non-thématiques *être* et *avoir* commence déjà à être maîtrisé. Globalement, la structuration phrastique commence à être verbale, mais la morphologie est toujours utilisée avec hésitation.

Stade 3 – Le stade intermédiaire

Ce stade est caractérisé par l'apparition d'un système grammatical assez stable, avec des outils morphologiques simples, mais systématiquement employés. Les contextes du passé ainsi que du futur sont pour la plupart morphologiquement marqués, et les formes de la 3^e personne du pluriel des verbes non-thématiques, *i.e.* d'*être*, d'*avoir* et des auxiliaires modaux, sont souvent correctes. La négation avec *ne...pas* est utilisée comme dans la langue cible.

Les pronoms objet occupent une position intermédiaire, correcte dans la plupart des cas, mais incorrecte en ce qui concerne les temps composés. La subordination est assez répandue, commençant avec les subordonnées sémantiquement motivées et les relatives.

Stades 4–6 – Les stades avancés

Pendant les stades avancés, l'apprenant raffine son système grammatical, qui est encore très simple au stade intermédiaire.

Stade 4 – Le stade avancé bas

C'est au quatrième stade qu'apparaissent les formes verbales qui marquent des relations sémantiques plus complexes : le conditionnel, le plus-que-parfait et le subjonctif ; leur utilisation est cependant encore hésitante. Quant à l'accord verbal, les formes spécifiques de la 3^e personne du pluriel sont presque parfaitement acquises pour les verbes non-thématiques et souvent utilisées pour les verbes lexicaux.

Les pronoms objet ont trouvé leur position correcte, et les négations et les connecteurs se diversifient, mais le genre des substantifs reste encore problématique, ce qui se voit dans les déterminants et les adjectifs.

Stade 5 – Le stade avancé moyen

Les formes verbales que l'apprenant a commencé à expérimenter au stade précédent s'établissent dans leurs rôles corrects. Les structures complexes sans verbe fini, comme le gérondif, apparaissent, ainsi que les relatives avec *dont*.

Stade 6 – Le stade avancé supérieur

À ce stade, la morphologie verbale est acquise, indépendamment de la complexité syntaxique de l'énoncé. Les derniers connecteurs à être acquis, *enfin* et *donc*, sont également bien maîtrisés. Les énoncés produits font preuve d'une grande capacité à gérer différents niveaux informationnels.

2.5.3.5 Discussion autour du modèle

Ce modèle est fondé sur deux corpus d'apprenants adultes suédophones. Ceci fait penser aux effets de la L1 des apprenants et à l'impact de leur âge. De plus, bien que contrôlée d'une manière aléatoire, la question de l'effet du mode d'apprentissage reste intéressante. Les corpus de Bartning et Schlyter (2004) incluaient à la fois des apprenants guidés, semi-guidés et non-guidés, mais les effets de cette variable n'ont attiré qu'une attention limitée.

Concernant la présente étude, une question intéressante est celle de la modalité du discours. Les deux corpus dans l'étude de Bartning et Schlyter sont oraux, tandis que celui de la présente étude est majoritairement écrit. Comme nous en avons discuté dans le chapitre 2.3, il semble toutefois plausible que les mêmes stades et parcours développementaux soient applicables aux deux modalités.

Une question intéressante est celle de l'effet de la L1. Housen *et al.* (2009) ont conclu que les apprenants néerlandophones semblent suivre les mêmes itinéraires que ceux originellement étudiés par Bartning et Schlyter (2004). Cependant, Michot (2015 : 306–314), elle aussi avec des apprenants néerlandophones, remet en cause la distribution des phénomènes verbaux aux stades proposés : selon elle, le développement des phénomènes individuels est le même que celui proposé par Bartning et Schlyter, mais ils n'avancent pas au rythme proposé. Un apprenant peut donc se trouver par exemple au stade intermédiaire en ce qui concerne la finitude, mais au stade post-initial avec le système temps-mode-aspect.

Il est toutefois à noter que le suédois et le néerlandais, deux langues germaniques, sont typologiquement très similaires. Quant au finnois, la L1 des informateurs de la présente étude, il diffère considérablement des deux L1 déjà étudiées, ainsi que de la L2 commune, le français. Si la L1 joue un rôle dans l'apprentissage d'une L2, il est donc plus

probable que cette étude montrera des différences par rapport à la L1 que les études antérieures déjà citées avec deux L1 proches l'une de l'autre.

3 Notions grammaticales

L'analyse proposée se fondera sur quelques notions grammaticales qui concernent les verbes et les noms. Ce chapitre sera consacré à la précision des phénomènes grammaticaux examinés dans le cadre de la présente étude, y compris d'un point de vue acquisitionnel.

3.1 Le syntagme verbal

Les phénomènes d'intérêt dans le cadre du syntagme verbal seront la finitude et l'accord sujet-verbe, c'est-à-dire la capacité du verbe de fonctionner au noyau d'un syntagme verbal et son interaction avec le sujet. De plus, nous présenterons un système pour le groupement des verbes qui se fonde sur les formes orales, utile surtout pour l'analyse de données orales.

3.1.1 La finitude

Une forme verbale est considérée comme *finie* quand elle a la capacité de fonctionner au noyau d'un syntagme verbal et de s'accorder avec un sujet et qu'elle porte les marques de personne, de nombre, de temps et de mode, c'est-à-dire qu'elle est conjuguée à un mode personnel. Les formes verbales qui ne mettent pas en évidence ces traits ou qui ne montrent qu'une partie d'entre elles sont considérées comme *non-finies* (Véronique 2009 : 369, cité par Michot 2015 : 26, cf. Riegel *et al.* 2009 : 512, Wilmet 2010 : 174–175).

L'opposition entre les formes finies et non-finies est fondamentale pour la structuration des phrases : le syntagme verbal, partie intégrante de toute phrase française, ne peut se construire qu'autour d'un verbe fini (Riegel *et al.* 2009 : 389). Sans verbes finis, la structuration des phrases reste à un niveau nominal, c'est-à-dire qu'elles n'incluent que des syntagmes nominaux juxtaposés, sans verbe qui les lierait les uns aux autres (cf. Klein & Perdue 1997 et ch. 2.5.2 du présent travail). Néanmoins, en passant d'une structuration nominale à une structuration verbale, les apprenants produisent des formes verbales qui fonctionnent déjà au noyau d'un syntagme verbal, mais qui ne sont pas conjuguées (Klein & Perdue 1997). Il y a deux explications concurrentes pour ce phénomène : soit il s'agit d'une absence des marques de finitude, donc d'un problème

morphologique, soit d'une représentation mentale de la syntaxe où la catégorie *finitude* n'existe pas encore (v. p.ex. Prévost & White 2000, Perdue *et al.* 2002 : 853–855).

Selon l'Hypothèse de la flexion manquante⁸ (angl. Missing Surface Inflection Hypothesis), les catégories psycholinguistiques *fini* et *non-fini* existent dans les représentations linguistiques mentales des apprenants. Les formes non conformes à la langue cible s'expliquent par le fait que l'apprenant ne réussit pas à marquer les formes finies avec la morphologie appropriée. La différence conceptuelle entre les formes finies et non-finies est donc déjà présente dans l'interlangue de l'apprenant, mais sa capacité de marquer les différents contextes morphologiquement reste déficiente (Prévost & White 2000, Herschensohn 2001 : 278–280).

L'autre hypothèse, appelée l'Hypothèse du déficit représentationnel⁹ (angl. Impaired Representation Hypothesis), propose par contre que l'apprenant d'une L2 ne différencie pas verbes finis et non-finis, ce qui a pour résultat l'utilisation libre de formes non-finies dans des contextes finis et l'inverse. Elle reconnaît toutefois la possibilité de l'apprentissage de combinaisons de sujets et de formes finies en tant qu'items lexicaux. (Prévost & White 2000, Herschensohn 2001 : 278–280.)

Bien que les considérations psycholinguistiques restent hors de la portée de la présente étude, la prise en compte de la possibilité de différentes organisations mentales du savoir linguistique peut aider à comprendre et à interpréter les résultats.

3.1.2 *L'accord sujet-verbe*

La langue française présente un système verbal où le sujet impose un marquage sur le verbe selon sa personne et son nombre : ce phénomène est appelé *l'accord sujet-verbe* (Riegel *et al.* 2009 : 497, Wilmet 2010 : 561). En français, à cause de la morphologie silencieuse, ce système a encore la particularité d'être très différent à l'oral et à l'écrit (v. ch. 2.3.2).

Du point de vue communicatif, l'importance du système d'accord est dans les liens entre les différents actants et l'activité exprimée par le verbe que ce système permet d'établir, améliorant la compréhensibilité de l'énoncé (Riegel *et al.* 2009 : 497, Chomsky 2014 : 291). Cela est également la raison pour laquelle l'accord est important du point de vue de l'apprentissage : la maîtrise de la grammaire facilite la communication.

Plusieurs chercheurs (p.ex. Parodi 2000, Ellis 2002, Schlyter & Bartning 2005 : 62–63) postulent que la maîtrise de l'accord verbal dépend du verbe spécifique : du degré de

⁸ Traduction française de Michot (2015 : 27).

⁹ Traduction française de Michot (2015 : 26).

régularité de sa conjugaison et/ou de sa fréquence. Un autre facteur peut être la nature grammaticale du sujet : il serait plus facile d'accorder le verbe avec un sujet pronominal qu'avec un sujet nominal, et les sujets nominaux composés d'un seul SN seraient plus faciles à accorder que les sujets nominaux complexes, composés de plusieurs SN, juxtaposés ou coordonnés les uns avec les autres (Howard 2006 : 11–13). De plus, la complexité syntaxique de la phrase peut être un autre facteur qui rend plus difficile le marquage de l'accord (Bartning 1998 : 225). Quant au rôle de la morphologie silencieuse, Ågren (2008 : 53) postule que les accords qui ne se réalisent qu'à l'écrit seraient plus difficiles pour les apprenants que les accords qui existent également à l'oral, un cas dans lequel les modalités peuvent se renforcer.

Pour expliquer les déviances de la langue cible, le concept de *forme de base* ou *forme basique* a été proposé (Bartning 1998 : 226). Il désigne la forme par défaut qu'utilise un apprenant s'il ne réussit pas à bien accorder le verbe. D'après Bartning (1998 : 226–227), elle peut être *courte* ou *longue* : la première se modèle sur la 3^e personne du singulier et la deuxième sur la 3^e personne du pluriel, à cause de quoi elles peuvent également être appelées formes de base *singulière* et *plurielle*¹⁰. Il est important de noter que la forme de base représente toujours une forme finie, ses lacunes étant dues à l'accord et, éventuellement, à la forme morphologique inadéquats. Les formes de base singulières sont attestées dans plusieurs études (p.ex. Elo 1993, Bartning 1998, Michot 2015), mais les formes de bases plurielles paraissent plus rares, étant proposées pour le français L2 pour la première fois par Bartning (1998 : 230–231).

3.1.3 Les groupes de verbes

Traditionnellement, les verbes français sont regroupés en trois conjugaisons : les verbes en *-er*, les verbes en *-ir* qui présentent le morphème *-iss-* au pluriel du présent de l'indicatif et le reste (Wilmet 2010 : 167). Le point faible de ce système est la troisième catégorie qui est extrêmement hétérogène, incluant tous les verbes irréguliers. En outre, il est fondé sur la langue écrite, et est peu utile pour classer les verbes dans la production orale.

Une autre division traditionnelle est celle entre les verbes *thématiques* et *non-thématiques*. Les verbes non-thématiques sont ceux qui accompagnent d'autres verbes, c'est-à-dire les auxiliaires temporels et modaux. Les verbes thématiques, également appelés lexicaux, sont ceux qui ont un contenu sémantique et peuvent apparaître seuls.

¹⁰ V. Michot (2015 : 179–180) pour une argumentation en faveur de ces derniers termes.

La difficulté de cette division est qu'elle ne se fonde pas sur la morphologie des verbes, mais plutôt sur leur emploi syntaxique. Cela a pour résultat qu'un seul verbe peut être thématique ou non-thématique, selon son usage. Par exemple, le verbe *aller* est thématique dans la phrase *Paul va chez son ami* et non-thématique dans la phrase *Pierre va dormir*, sa conjugaison étant pourtant exactement la même dans les deux cas. En outre, nonobstant leur utilisation syntaxique, les verbes *être* et *avoir* sont d'habitude toujours considérés comme non-thématiques, par exemple par Bartning et Schlyter (2004).

Pour avoir un système qui se fonde sur la morphologie des verbes et qui soit utilisable avec un corpus oral, nous avons, à l'instar de Michot (2015 : 105–107), opté pour le système de Pouradier Duteil (1997), qui a été développé à partir de la conjugaison orale des verbes. En ce qui concerne les 3^{es} personnes (v. ch. 4.2), ce système permet un regroupement des verbes français en quatre catégories, que nous présenterons ci-dessous.

La première catégorie est celle des verbes qui ne présentent aucune variation entre les 3^{es} personnes. Elle inclut les verbes en *-er* (p.ex. *trouver* : [il tʁuv ~ il tʁuv]), mais également des verbes des autres catégories traditionnelles (p.ex. *courir* : [il kuʁ ~ il kuʁ]).

La deuxième catégorie est celle des verbes qui ajoutent une consonne à la 3^e personne du singulier pour obtenir la 3^e personne du pluriel, c'est-à-dire qu'elles ont deux bases, une à la 3^e personne du singulier et une autre à la 3^e personne du pluriel. Elle comprend la II^e catégorie traditionnelle, mais également d'autres verbes, p.ex. *finir* : [il fini ~ il finis], *partir* : [il paʁ ~ il paʁt] et *devoir* [il dwa ~ il dway]

La troisième catégorie est similaire à la deuxième, mais en plus de l'ajout d'une consonne, il y a un changement de voyelle. Ces verbes appartiennent traditionnellement au III^e groupe et sont souvent dits irréguliers, p.ex. *savoir* : [il sɛ ~ il sav] et *pouvoir* : [il pø ~ il pœv].

La quatrième catégorie inclut les verbes qui ont la terminaison *-ont* à la 3^e personne du pluriel ; ils sont quatre, à savoir *être*, *avoir*, *aller* et *faire*.

3.2 Le syntagme nominal et les adjectifs

Dans le domaine nominal, le phénomène d'intérêt est le genre grammatical. Il sera d'abord présenté du point de vue du nom, ensuite de celui de l'adjectif.

3.2.1 Le genre

Le genre grammatical est une propriété lexicale du nom français : chaque nom est de genre féminin ou masculin. Pour la majorité écrasante des noms, il est fixe ; ce ne sont

que quelques noms qui désignent des métiers qui font évidence d'une variation de genre en fonction du genre naturel de leur signifiant (p.ex. *un/e artiste*) (Wilmet 2010 : 65).

Le genre est largement arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible de le déduire à partir du nom lui-même (Riegel *et al.* 2009 : 329). Il existe pourtant quelques exceptions à cette tendance générale, qui seront discutées ci-dessous.

Premièrement, le genre naturel est un indice très fort du genre grammatical pour les noms qui désignent des êtres humains : *père* est masculin et *mère* est féminin. Cette tendance n'est cependant pas universelle : *victime* est toujours féminin et *médecin* toujours masculin. (Riegel *et al.* 2009 : 329–331.)

Deuxièmement, il existe des indices morphologiques, plus ou moins forts, qui peuvent indiquer le genre d'un nom (Riegel *et al.* 2009 : 329). Par exemple, les noms qui finissent en *-tion* ou *-sion* sont presque toujours féminins, tandis que ceux qui finissent en *-ment* sont généralement masculins. Un autre indice qui mérite d'être mentionné est le *-e* muet final. Il est souvent soulevé par des chercheurs, car il est facilement repérable, mais sa fiabilité comme « règle » reste modeste.

Pour l'apprenant d'une L2, l'élément arbitraire fait du niveau de maîtrise du genre des noms un indice pertinent du niveau linguistique : ce n'est qu'à travers une quantité abondante d'input que l'apprenant peut acquérir le genre d'un nom donné. Remarquons cependant que ce n'est pas un indice du niveau grammatical, justement à cause du manque de règles grammaticales qui permettraient de déterminer le genre grammatical d'un nom ; il s'agit plutôt de savoir lexical.

Néanmoins, concernant l'analyse de la production langagière d'un apprenant, la signification d'un déterminant mal choisi n'est pas claire, p.ex. *un maison*. Démontre-t-il que l'apprenant ne sait pas de quel genre est le nom *maison*, n'est-il que preuve du fait que l'apprenant ne connaît pas la forme féminine de l'article indéfini ou indique-t-il que l'apprenant ne réussit pas à accorder le déterminant avec le nom (v. Dewaele & Véronique 2000, 2001) ? Du point de vue de l'organisation du savoir linguistique dans le cerveau de l'apprenant, c'est-à-dire psycholinguistique, la différence est importante : l'apprenant a-t-il un problème avec le genre des noms, avec les formes des déterminants ou avec l'accord, à savoir un problème lexical, morphologique ou syntaxique ? Selon Dewaele et Véronique (2001 : 293), il est possible qu'il n'y ait pas de réponse univoque, mais la variation entre formes correctes et incorrectes est liée à « un nombre de phénomènes psycholinguistiques très complexes et divers¹¹ ». Dans le cadre limité de la présente

¹¹ Notre traduction pour : « a number of very complex and diverse psycholinguistic scenarios ».

étude, il est impossible de prendre en considération tous les différents facteurs. Nous partons donc de l'hypothèse que les apprenants sont déjà à un niveau où la morphologie des déterminants ne leur pose plus problème, mais considérons toujours la possibilité que ce ne soit pas le cas.

3.2.2 L'accord nominal

À l'intérieur d'un SN, tous les éléments liés au nom noyau doivent s'accorder avec celui-ci ; cela inclut les déterminants, les adjectifs et les participes. Le genre du déterminant a été discuté dans la section précédente, et les participes restent hors de la portée de la présente étude. Ce sous-chapitre traitera donc de l'accord des adjectifs.

Dans la langue française, un adjectif doit s'accorder en nombre et en genre avec le nom auquel il est lié (Riegel *et al.* 2009 : 603). Cela inclut les adjectifs épithètes, qui se trouvent à l'intérieur du SN, mais également les adjectifs attributs, qui y sont liés normalement par l'intermédiaire d'un verbe copule. À l'écrit, l'accord se manifeste par l'ajout d'un *-e* pour le féminin et d'un *-s* pour le pluriel (*ibid.* : 604–605). Ces marques d'accord représentent pourtant souvent des cas de morphologie silencieuse (v. ch. 2.3.2) : elles n'ont aucune marque correspondante à l'oral. Néanmoins, il y a des adjectifs qui manifestent une variation entre les deux genres à l'oral. Cette différence ne se marque pourtant pas par un */-e/*, mais par l'ajout d'une consonne, p.ex. [gʁã ~ gʁãd], cf. *grand ~ grande* (*loc. cit.*).

En ce qui concerne l'apprenant, une différence importante entre les marques de l'accord en genre de l'adjectif et le genre grammatical des noms est que pour les noms, le genre est une propriété lexicale du nom, mais que l'adjectif n'a pas de genre en soi. Les marques de genre sont entièrement dépendantes du nom auquel est lié l'adjectif et sont la manifestation d'un phénomène purement grammatical, *i.e.* de l'accord. En outre, plus l'adjectif est syntaxiquement éloigné du nom, plus l'accord entre le nom et l'adjectif est supposé être difficile à réaliser (Bartning 2000 : 227–228, cf. théorie de la processabilité, ch. 2.5.2).

4 Matériel et méthode

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le matériel analysé. Ensuite, nous discuterons de l'applicabilité du matériel pour les questions de recherche que nous nous posons et, à la fin, des questions méthodologiques.

4.1 Le corpus

Le corpus de la présente étude est composé de deux parties : l'une est écrite et l'autre orale.

4.1.1 *Partie écrite*

La partie écrite du corpus est composée de vingt rédactions écrites par des lycéens finlandais dans le cadre de leur épreuve de baccalauréat de français. Ils ont tous étudié le français selon le programme « court » au lycée, ce qui signifie qu'ils l'apprenaient depuis trois à six ans au moment où ils ont été testés. Leur niveau de français général n'a pas été formellement établi, v. ch. 4.1.3 pour une discussion.

Dix rédactions datent du printemps 2012 et dix du printemps 2013. Les participants ont écrit deux textes chacun, le premier de 35–50 mots et le deuxième de 65–100 mots ; les deux textes seront examinés dans la présente étude. Pour chacun des deux textes, ils ont eu le choix entre deux sujets ; les thèmes sont tirés de la vie quotidienne et représentent des tâches communicatives simples, comme des lettres de remerciement ou des récits courts (v. LOPS 2013 : 233–235). Les instructions données et les thèmes des textes sont dans les annexes A (version originale) et B (notre traduction). Pendant l'épreuve, ils n'ont eu recours à aucune assistance linguistique, et les textes ont été écrits à la main.

4.1.2 *Partie orale*

La partie orale du corpus se compose de quatre enregistrements de lycéens finlandais. Ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont participé à la partie écrite, mais ceux-ci suivent eux aussi le programme court de français au lycée. Ils font leur deuxième année dans un lycée en Finlande du Sud, et ce sont des volontaires. Il s'agit de trois jeunes filles et d'un garçon, et leur niveau de français est A2 sur l'échelle du *Cadre européen commun de référence* (CECR 2005). Il a été déterminé par le biais de la partie vocabulaire de la batterie de tests DIALANG (v. Dialang). Aucun d'entre eux n'avait été exposé à la langue française en dehors du contexte scolaire.

La tâche effectuée par les participants est un récit semi-guidé : une série d'images décrivant l'histoire de deux enfants allant à la fête d'anniversaire de leur ami leur a été présentée et ils ont raconté cette histoire avec leurs propres paroles. L'annexe C présente quelques exemples des images. La seule consigne méta-linguistique était celle de raconter l'histoire au présent, autrement les participants étaient libres de formuler l'histoire comme ils le voulaient. Ils ont eu la possibilité de parcourir la série d'images auparavant et de

poser des questions sur le vocabulaire à l'investigateur. Cependant, ils ne pouvaient pas écrire les mots qu'ils ont eus, mais ils devaient les mémoriser ; tous les verbes qu'ils ont demandés ont été donnés à l'infinitif. Une fois qu'ils ont commencé la tâche, ils n'ont plus reçu aucune assistance. La série d'images utilisée a été conçue de manière à éliciter le nombre le plus grand possible de différents types de verbes, en particulier ceux qui mettent en évidence une variation entre le singulier et le pluriel de la 3^e personne (v. ch. 2.5.3).

Pour l'analyse, les données orales ont été transcrites selon une transcription orthographique. Éventuellement, celle-ci a été complétée par l'API pour les formes quand il n'a pas été possible de savoir à quelle orthographe elles correspondaient.

4.1.3 Comparabilité des deux corpus

Les deux corpus ne sont pas produits par les mêmes apprenants, ce qui signifie que leur comparabilité doit encore être établie. Le corpus écrit a été produit par des lycéens à la fin de la troisième et dernière année du lycée, le corpus oral par des lycéens à la fin de la deuxième année.

Selon le curriculum national pour le lycée (LOPS 2013 : 100), le niveau linguistique des lycéens à la fin du lycée devrait être A2.1 pour la production orale et entre A1.3 et A2.1 pour la production écrite sur l'échelle nationale (LOPS 2013 : 230–247), qui se fonde sur celle du CECR (2005). Étant donné que les rédactions de tous les informateurs ont été évaluées au moins comme passables, il peut être soutenu qu'elles représentent le niveau linguistique mentionné dans le curriculum national, c'est-à-dire A1.3–A2.1. Comme les informateurs du corpus oral sont au niveau A2 selon le test DIALANG, nous maintenons que les deux groupes d'informateurs ont des niveaux linguistiques comparables en français.

Il reste une différence importante dans les nombres absolus d'informateurs, et il aurait été souhaitable d'en avoir plus pour le corpus oral, mais des considérations pratiques ont malheureusement limité leur nombre. Premièrement, même si les apprenants qui ont fait le test DIALANG étaient dix-neuf, douze d'entre eux se trouvaient encore au niveau A1, ce qui les a exclus de la tâche orale, parce que leur production n'aurait pas été comparable aux productions écrites. Deuxièmement, sur les sept apprenants au niveau A2, seulement quatre ont indiqué leur volonté de participer à la tâche orale ; ce nombre d'informateurs est donc le plus élevé possible.

En outre, la différence n'est pas tellement grande lorsqu'on prend en considération la longueur des productions, présentée dans le tableau suivant. Tous les marqueurs

d'hésitation comme *hmm* et *euh*, ainsi que les mots en finnois sont exclus des chiffres de la production orale.

Tableau 1. Longueur des deux corpus

	Écrit	Oral
Nombre de mots total	2837	1451
Moyenne par informateur	142	363

Les productions orales sont en moyenne considérablement plus longues que les productions écrites : malgré le nombre plus limité d'informateurs, la longueur totale du corpus oral est environ la moitié de celle du corpus écrit. C'est pourquoi nous pensons que la comparaison des deux groupes pourra donner des résultats valables malgré la différence quant au nombre d'informateurs.

En ce qui concerne les tâches orale et écrites, elles sont toutes d'une nature communicative, ce qui impliquerait que les apprenants ont recours au même système linguistique de la L2, quoique la modalité ne soit pas la même (v. ch. 2.3.1). Les éventuelles différences entre les résultats des deux corpus ne seraient donc pas à expliquer par le fait que les informateurs dans les deux groupes ne se serviraient pas des mêmes représentations psycholinguistiques de la L2.

4.2 La méthode

Parmi les phénomènes étudiés par Bartning et Schlyter (2004, v. ch. 2.5.3), nous avons choisi deux phénomènes verbaux et deux phénomène nominaux. Le choix a été guidé par les corpus de la présente étude et sera justifié dans cette section.

Pour obtenir des résultats valables, il est nécessaire qu'il y ait des contextes obligatoires pour tous les phénomènes examinés dans les deux corpus. Or, le langage est plus simple dans le corpus oral que dans le corpus écrit et le premier contient des contextes obligatoires pour un nombre moins important de phénomènes grammaticaux que le deuxième. C'est donc le corpus oral qui doit guider le choix des phénomènes examinés.

La tâche orale est conçue de manière à éliciter surtout des verbes à la 3^e personne du présent ; les instructions ont même encouragé les informateurs à éviter les formes du passé. C'est la raison pour laquelle une étude du système temps-mode-aspect ne donnerait pas des résultats intéressants ; pourtant, le verbe est le composant le plus important de la phrase française, et c'est pourquoi il est souhaitable de l'inclure dans l'analyse. Nous avons donc choisi la finitude et l'accord sujet-verbe comme phénomènes verbaux à examiner. Pour le corpus oral, l'étude de l'accord se limitera à la 3^e personne, mais dans

le corpus écrit, avec des tâches plus diverses, nous inclurons toutes les personnes dans l'analyse. Même si les résultats des 1^{res} et 2^{es} personnes ne pourront pas être comparés au corpus oral, ils permettront d'établir si le phénomène d'accord en soi pose problème à l'écrit ; de plus, ils pourront toujours être comparés à ceux obtenus dans l'étude de Bartning et Schlyter, qui inclut toutes les personnes grammaticales.

Pour la même raison que pour les verbes, le choix du phénomène nominal à étudier s'est fait parmi les phénomènes les plus fondamentaux : le corpus oral représente un langage assez simple où les pronoms et la subordination ne sont guère représentés. Le choix s'est porté sur le genre et les phénomènes d'accord qui y sont liés, étant donné la présence d'un grand nombre de SN même dans un discours simple.

L'analyse elle-même consiste à relever tous les syntagmes verbaux, nominaux et adjectivaux dans les deux corpus. Ils seront analysés selon les principes établis ci-dessus et dans les chapitres 3 et 5. Nous nous baserons sur le travail de Bartning et Schlyter (2004), ce qui permet ensuite une discussion qui prendra en compte à la fois les résultats de la présente étude et ceux du travail originel.

5 Résultats

Ce chapitre présentera les résultats empiriques de l'analyse du corpus. Les données écrites et orales seront examinées séparément, pour ensuite être comparées et discutées dans le chapitre 6.

5.1 Production écrite

Pour les données écrites, l'analyse se divisera en deux grandes parties : l'une qui concernera le domaine verbal et l'autre le domaine nominal. Les traits grammaticaux qui seront pris en compte ont été présentés en détail dans le chapitre 3.

5.1.1 *Le syntagme verbal*

Les participants ont produit un total de 558 formes verbales qui sont toutes présentées dans le tableau 2.

Tableau 2. *Formes verbales produites à l'écrit*

Incluses dans l'analyse		Préfabriquées		Inanalysables		Total	
524	93,9%	29	5,20%	5	0,896%	558	100%

553, soit 99,1%, des formes verbales sont analysables. Or, vingt-neuf de celles-ci sont des formes que nous considérons comme des structures préfabriquées et, en tant que

telles, comme partie du lexique plutôt que comme formes verbales librement produites (v. ch. 2.2). Parmi ces formes, il y a vingt-trois cas de la formule présentative *c'est*, les autres cas étant *ça va*, *je t'embrasse* et *s'il vous plaît*. Elles ne seront pas incluses dans l'analyse. Il y a également cinq autres formes non incluses à cause de leur nature inanalysable, parce qu'il n'était pas possible de savoir ce que le participant avait voulu dire. Les exemples 1 et 2 montrent ce type de formes non analysables.

(1) Je tu *sors* demain ? (ki14)

(2) Je suis très heureuse pour *connance* une personne comme toi. (ki05)

Dans l'exemple 1, il est impossible de savoir de quelle personne il s'agit puisque l'apprenant a mis deux pronoms personnels sujet. L'exemple 2 est encore plus confus : il n'est même pas possible de déterminer quelle classe de mots *connance* représente, à la fois un verbe et un substantif étant envisageables.

5.1.1.1 La finitude

En ce qui concerne la finitude, les participants ont produit 358 contextes obligatoires pour les formes verbales finies et 166 contextes obligatoires pour les formes verbales non-finies. Le tableau 3 montre les contextes obligatoires et les formes utilisées par les participants.

Tableau 3. Contextes finis et non-finis à l'écrit

Contextes finis				Contextes non-finis			
358				166			
Formes finies		Formes non-finies		Formes finies		Formes non-finies	
354	98,9%	4	1,12%	10	6,02%	156	94,0%

Le taux de formes conformes à la langue cible surpasse les quatre-vingt-dix pour cent dans les deux cas, la performance dans les contextes non-finis étant un peu moins forte qu'avec les contextes finis. Toutefois, il est à noter que ce sont deux participants¹² parmi les vingt qui produisent huit des quatorze déviations qui concernent la finitude, et que treize participants n'en commettent aucune.

Les formes non-finies dans les contextes finis sont trois infinitifs (exemples 3a–3c) et un participe (exemple 4). Tous les cas sont présentés ci-dessous.

¹² Nous utilisons toujours les termes *participant*, *informateur* et *apprenant* sans considérer le sexe.

- (3a) [...] nous ecoutons beacoup des textes français et *lire*¹³ le avec un partner après. (ki04)
- (3b) J'espère que vous *repondre* à moi bientôt ! (ki05)
- (3c) Je *loger* au l'hôtel "PetitMis" pendant le festival. (ki14)
- (4) Nous fairons des devoirs ecrit à la maison et en classe *focusé* a comprehension. (ki04)

Dans les exemples 3a et 4, il s'agit de deux propositions coordonnées, et le sujet du verbe non fléchi est sous-entendu. De plus, ils sont produits par le même participant. Dans 3b, le sujet précède le verbe, mais ici il s'agit d'une subordonnée. Trois des quatre cas présentent donc un environnement syntaxique plus complexe qu'une simple proposition indépendante, ce qui peut rendre plus difficile d'établir le lien grammatical entre le sujet et le verbe.

Quant aux formes finies dans les contextes non-finis, ce sont des formes de l'indicatif présent et un conditionnel. Les exemples suivants illustrent les cas typiques.

- (5) J'ai *reveillerais* au un camping au matin. (ki14)
- (6a) J'ai très desolé, mais je ne pouvais pas *viens* avec toi. (ki14)
- (6b) Je voudrais louer un appartement de vacances en Corse et *partage* le logement avec quelqu'un qui parle français. (ki15)
- (6c) Je vous remercie à l'opportunitè de *participe* à cet fété. (ki01)

L'exemple 5 présente le cas unique où la partie non-finie d'un temps composé est remplacée par une forme finie. Il est clair que l'apprenant a essayé de former le passé composé, mais au lieu du participe passé du verbe principal, il a utilisé le conditionnel. Peut-être la terminaison /-e/ à l'oral, commune aux deux formes, est-elle la cause de la confusion.

Dans les exemples 6a–6c, les apprenants utilisent le présent de l'indicatif au lieu de l'infinitif. L'exemple 6a provient du même participant que l'exemple 5 et représente un cas syntaxiquement simple d'un contexte obligatoire pour l'infinitif, complément d'un auxiliaire modal. Il nous semble assez clair que cet apprenant a des difficultés fondamentales avec le concept de finitude.

Quant aux exemples 6b et 6c, ils présentent des contextes syntaxiques plus complexes. Dans 6b, le verbe est coordonné avec un autre verbe, tous les deux liés à un auxiliaire modal. Le premier verbe complément, *louer*, est correctement à l'infinitif, mais le deuxième, plus éloigné de l'auxiliaire, est fléchi. Dans 6c, le verbe *participer* est lié au

¹³ La forme d'intérêt commentée dans le texte est toujours en italiques.

substantif *opportunité*, présentant un contexte obligatoire pour l’infinitif déjà un peu plus complexe que celui où il est lié à un auxiliaire. Nous constatons donc prudemment qu’ici aussi la complexité syntaxique rend plus difficile le choix entre forme finie et non-finie.

La finitude semble donc être un phénomène grammatical très bien maîtrisé par les apprenants. L’utilisation de formes finies dans les contextes non-finis semble un problème plus grand que l’inverse. Les apprenants ne forment pas un groupe parfaitement homogène, deux d’entre eux ayant beaucoup plus de problèmes avec la finitude que les autres. Hormis ces deux apprenants, les déviations de la norme ne sont que sporadiques : pour les dix-huit autres, l’acquisition de la finitude semble achevée.

5.1.1.2 L’accord sujet-verbe

L’accord entre le sujet et le verbe est le deuxième phénomène grammatical qui sera examiné. Le tableau 4 présente les contextes obligatoires pour les personnes grammaticales dans le corpus écrit.

Tableau 4. Contextes obligatoires pour les formes verbales finies par personne grammaticale

Personne	Contextes		Personne	Contextes	
1 ^{re} singulier	165	46,1%	1 ^{re} pluriel	41	11,5%
2 ^e singulier	29	8,10%	2 ^e pluriel	31	8,66%
3 ^e singulier	73	20,4%	3 ^e pluriel	19	5,31%
Total contextes obligatoires : 358 (100%)					

Sur les 358 contextes, 354 sont occupés par des formes finies (v. ch. 5.1.1.1, tableau 3). 348 de ces formes finies font preuve d’un accord sujet-verbe adéquat, comme le montre le tableau 5.

Tableau 5. Accord adéquat et inadéquat

Accord adéquat		Accord inadéquat		Total formes finies	
348	98,3%	6	1,69%	354	100%

Le taux de l’accord adéquat est quasiment de cent pour cent. Les exemples suivants montrent les six déviations.

- (7a) J’ai vu votre publicité, et je *pensait* que je puisse vous aider avec votre coup d’animaux. (ki07)
- (7b) Par exemple elle a aidé moi, quand j’étais ici et était très positive quand j’*avait* peur d’être sans ma famille. (ki08)

- (7c) À notre école nous avons beaucoup de langues pendant lesquelles on *peux* choisir, [...] (ki06)
- (7d) Cet *étais* bon. (ki14)
- (8a) Nous aussi voyons beaucoup de vidéos et *ecoute* le music français. (ki04)
- (8b) Moi et ma copine Julia *sont venues* en France parce que nous voulions voir le festival d'été ! (ki13)

Dans les exemples 7a–7d, il s'agit de morphologie silencieuse (v. ch. 2.3.2) : à l'oral les différentes formes sont homophones. De plus, aucun de ces cas ne montre un problème qui concerne l'opposition singulier-pluriel, mais tous relèvent de la variation *s/x-t* entre la 1^{re} et la 3^e personne du singulier. De plus, l'exemple 7b montre clairement que l'apprenant, ayant déjà produit deux formes d'imparfait correctes, est conscient de la distribution entre *t* et *s* dans la langue cible.

Quant aux exemples 8a et 8b, nous y observons une différence qui se fait également à l'oral, dans 8a entre les 1^{res} personnes du singulier et du pluriel, dans 8b entre la 1^{re} et la 3^e personne du pluriel. Or, ici les contextes syntaxiques sont déjà plus complexes que dans les exemples précédents : dans 8a, le sujet est éloigné du verbe et dans 8b, il s'agit d'un sujet coordonné plutôt que d'un pronom personnel simple. En fait, il est possible que la logique de l'apprenant ait été que *je* et *elle* ensemble sont *elles* : dans ce cas, l'accord serait correct selon les règles de l'interlangue de l'apprenant.

Dans l'ensemble, l'accord entre le sujet et le verbe est un phénomène grammatical que les apprenants maîtrisent très bien. Les déviations de la langue cible sont très peu nombreuses et relèvent pour la plupart de la morphologie silencieuse. Les deux autres cas sont similaires à ceux discutés par rapport à la finitude (v. ch. 5.1.1.1), témoignant d'un grand degré de complexité syntaxique qui peut être l'une des causes des déviations. Notons encore qu'il n'y a pas un seul cas, ni silencieux ni audible, qui relèverait de l'opposition entre les 3^{es} personnes.

5.1.2 L'accord nominal

Les apprenants ont produit au total 450 syntagmes nominaux, dont 293 sont des formes non préfabriquées et comprennent un déterminant. Le tableau 6 montre les types de syntagme dont il s'agit.

Tableau 6. Syntagmes nominaux

Noms communs		Noms propres	Préfabriquées	Inanaly-sables	Total
Avec déterminant	Sans déterminant				
293	44	41	65	7	450
65,1%	9,78%	9,11%	14,4%	1,56%	100%

Étant donné que la présente étude se concentre sur les phénomènes d'accord à l'intérieur du syntagme nominal, l'analyse ne tiendra compte que des formes librement produites avec un déterminant. Par conséquent, même si la catégorie des noms communs sans déterminant contient à la fois des omissions de déterminant grammaticales et agrammaticales, ces formes ne seront ni examinées ni commentées.

La catégorie des structures préfabriquées contient diverses expressions qui sont considérées comme figées et pas comme des exemples d'usage de langage productifs (v. ch. 2.2). Les exemples suivants montrent les types de syntagmes nominaux inclus dans cette catégorie.

- (9a) *À quelle heure est-ce que tu aimerais partir ?* (ki09)
- (9b) *Il faut que tu viennes ici avec moi l'année prochaine.* (ki12)
- (9c) *Mais dimanche soir nous, toi et moi, pourrons aller au cinéma, si ça te plaît.* (ki18)
- (10a) *J'ai beaucoup d'expérience avec mes propres chiens, par exemple.* (ki07)
- (10b) *À mon avis, il est mieux de apprendre la langue avec l'homme qui sait tout les sacs pour sa langue maternelle.* (ki15)
- (11) *Je vous souhaite bonne anniversaire !* (ki09)

La plupart des structures préfabriquées sont des expressions de temps (exemples 9a–9c), qui sont toutes considérées comme appartenant à cette catégorie dans la présente étude. Les autres préfabriquées ressemblent à des adverbes (exemples 10a et 10b) ou sont des souhaits ou des formules (exemple 11). Il est à noter que même une structure préfabriquée n'est pas toujours produite comme elle l'est dans la langue cible, comme le montre l'exemple 11. Il s'agit pourtant toujours d'une structure préfabriquée, et ce type de déviation ne sera pas comptabilisé dans l'analyse.

Les syntagmes inanaly-sables peuvent contenir soit des noms qui sont propres à l'interlangue de l'apprenant et, en tant que tels, n'ont pas de genre fixe, ce qui rend impossible de juger l'adéquation de l'accord, soit des mots dont il est impossible d'attribuer l'appartenance à une classe de mots. Les exemples suivants montrent les types de mots dont il peut s'agir.

- (12) Après, nous devrions savoir la *bás* de la langue français. (ki06)
- (13) Je voudrais remercier vous à votre conseil de partir en Belgique à *linguistique*. (ki15)

L'exemple 12 contient le mot *bás* avec lequel l'apprenant utilise un déterminant au féminin mais qui n'appartient pas à la langue cible. Dans l'exemple 13, l'adjectif *linguistique* est utilisé comme un nom. Il est possible qu'un nom comme *séjour* soit sous-entendu, mais ce type d'hypothèse est trop incertain pour pouvoir fonder l'analyse dessus.

5.1.2.1 Le genre du déterminant

Le tableau suivant montre la distribution par genre et nombre des 293 syntagmes nominaux inclus dans l'analyse (cf. tableau 6 ci-dessous).

Tableau 7. Distribution des SN par genre et nombre

	Singulier		Pluriel		Total	
Masculin	103	35,1%	61	20,8%	164	56,0%
Féminin	103	35,1%	26	8,87%	129	44,0%
Total	206	70,3%	87	29,7%	293	100%

La majorité des SN sont au singulier, et des deux genres, le masculin est plus représenté que le féminin. Cela se voit pourtant seulement au pluriel : au singulier il y a exactement le même nombre d'occurrences pour le masculin que pour le féminin, mais au pluriel les deux tiers des SN sont construits autour d'un nom masculin. Le tableau 8 montre à quel degré les apprenants maîtrisent le genre des noms qu'ils utilisent et s'il s'agit d'un contexte singulier ou pluriel. On y voit également le nombre de SN produits par les apprenants avec un déterminant sur lequel le genre n'est pas visible, par exemple l'article défini pluriel *les* et les déterminants possessifs *notre* et *votre*.

Tableau 8. Adéquation du genre dans les syntagmes nominaux

		Adéquat		Inadéquat		Indéterminable
Masculin	Singulier	70	85,4%	12	14,6%	21
	Pluriel	8	80,0%	2	20,0%	51
	Total	78	84,8%	14	15,2%	72
Féminin	Singulier	58	78,4%	16	21,6%	29
	Pluriel	0	0,00%	2	100%	24
	Total	58	76,3%	18	23,7%	53
Total		136	81,0%	32	19,0%	125

Dans quatre cas sur cinq, les apprenants réussissent à attribuer le bon genre au nom. Le taux de réussite est cependant plus élevé pour le masculin que pour le féminin : 84,8% vs. 76,3%. Cela pourrait indiquer que le masculin est le genre par défaut pour les apprenants : il est utilisé quand ils ne savent pas si un mot est masculin ou féminin. Le nombre grammatical du SN ne semble pas jouer un grand rôle quant au taux d'adéquation, mais il faut bien tenir compte du faible nombre de cas où le genre est visible, ce qui est dû aux déterminants pluriels qui ne montrent le genre que dans quelques rares cas. Par conséquent, les chiffres pour le féminin pluriel doivent être considérés comme des cas isolés, ne faisant aucune preuve de la compétence réelle des apprenants.

Au niveau individuel, il peut être noté que le groupe formé par les vingt apprenants n'est pas parfaitement homogène. Cela est illustré par le tableau suivant, qui montre combien d'apprenants ont commis un nombre donné de fautes.

Tableau 9. Fautes de genre par apprenant

Nombre de fautes	0	1	2	3	4	5
Nombre d'apprenants	7	2	6	3	1	1

Il y a sept apprenants qui ne commettent aucune faute de genre. De plus, sur les trente-deux genres inadéquats (v. tableau 8), neuf sont produits par deux des apprenants, l'un en commettant quatre et l'autre cinq. Cela est pourtant partiellement dû au fait que le même nom est comptabilisé plusieurs fois : si un apprenant a la mauvaise chance d'attribuer le mauvais genre à un nom qu'il utilise fréquemment, il commet plusieurs déviations de la langue cible. Un autre phénomène observé est que l'attribution du genre n'est pas toujours stable, comme le montrent les exemples suivants.

- (14a) Monique, tu as été très amical pour moi *toutes les jours*. (ki05)
- (14b) Aujourd'hui le 26 mars est *ton jour* ! (ki05)
- (14c) J'espère tout bien pour toi et *ta famille*. (ki05)
- (14d) J'ai deux chiens mais j'aime *toutes les animaux*. (ki05)
- (15a) Quelle chance de trouver *un chambre* libre dans un hôtel [...]. (ki20)
- (15b) [...] il y a *une chambre* chacun¹⁴ (ki20)

Dans les exemples 14a et 14b, le nom *jour* est d'abord au féminin, ensuite au masculin. L'exemple 14c montre également que l'apprenant connaît la forme féminine du déterminant possessif. Une explication possible est donnée dans l'exemple 14d : là aussi,

¹⁴ Apparemment, l'apprenant a voulu dire *pour chacun*.

l'apprenant emploie le déterminant indéfini *toutes* avec un nom masculin, *animal*. Il est donc possible qu'il ne connaisse que la forme *toutes* pour ce déterminant, au moins au pluriel¹⁵. Le cas des exemples 15a et 15b est moins ambigu : l'apprenant connaît les deux formes de l'article indéfini au singulier et utilise les deux avec le nom *chambre*. Cela pourrait indiquer que le genre de certains mots n'est pas stable dans l'interlangue d'au moins certains apprenants, ou bien qu'ils ne réussissent pas à accorder le déterminant avec le nom.

En ce qui concerne les noms dont le genre pose des problèmes aux apprenants, il n'y a aucune tendance claire : il peut s'agir de noms très communs et familiers comme *maison* et *famille* ou de noms avec un indice morphologique de genre clair et non ambigu comme *opportunité* et *recommandation*. De plus, les noms finissant en *e* muet ne sont automatiquement ni féminins, ni masculins. Certains des noms masculins comme *site* ou *voyage* sont employés avec un déterminant féminin et inversement, par exemple avec les mots *épreuve*, *ville* et *langue*.

Nous constatons donc que les apprenants maîtrisent bien le genre des noms, tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe. Il y a une légère tendance à favoriser le genre masculin, mais également le phénomène inverse est présent, des noms masculins recevant un déterminant au féminin. Quant aux noms dont le genre est mal attribué, aucune tendance définitive ne peut être constatée.

5.1.2.2 L'accord déterminant-adjectif

Un total de 127 adjectifs analysables est présent dans le corpus. Le tableau 10 montre la distribution entre épithètes préposées et postposées et attributs, ainsi que le genre du SN auquel ils sont attachés.

¹⁵ Ce qui montre d'ailleurs une faiblesse dans la fiabilité de l'analyse : il n'est pas certain que l'interlangue de l'apprenant attribue aux déterminants le même genre que la langue cible. Une analyse qui a comme point de départ les déterminants de la langue cible, comme la nôtre, peut donc se tromper quant au genre que l'interlangue de l'apprenant attribue au nom lui-même.

Tableau 10. Les adjectifs par genre et fonction grammaticale

		Épithète				Attribut		Total	
		Préposée		Postposée					
Masculin	Singulier	11	8,66%	11	8,66%	19	15,0%	41	32,3%
	Pluriel	8	6,30%	4	3,15%	6	4,72%	18	14,2%
	Total	19	15,0%	15	11,8%	25	19,7%	59	46,5%
Féminin	Singulier	17	13,4%	13	10,2%	29	22,8%	59	46,5%
	Pluriel	1	0,79%	4	3,15%	4	3,15%	9	7,09%
	Total	18	14,2%	17	13,4%	33	26,0%	68	53,5%
Total		37	29,1%	32	25,2%	58	45,7%	127	100,0%

Les adjectifs sont équitablement distribués entre les genres masculin et féminin, le genre féminin étant légèrement majoritaire. Le singulier est bien plus fréquent que le pluriel, 79% des adjectifs étant liés à des SN au singulier. La fonction légèrement plus courante est celle d'épithète, mais les attributs ont presque le même nombre d'occurrences. Quant à la position des épithètes, les épithètes préposées sont légèrement plus courantes que les épithètes postposées.

Notons encore que nous considérons que le genre d'un SN est déterminé par le déterminant et non par le nom (cf. ch. 5.1.2). Cela est illustré dans les exemples suivants.

- (16a) Langues seront *une grande* avantage à l'avenir. (ki02)
- (16b) Traverser¹⁶ avec toi est *un bonne* opportunité parce que [...] (ki04)
- (17) Je vous souhaite *bonne* anniversaire ! (ki09)
- (18) [...] *je* suis *fière* de vous connaître. (ki03)

Dans l'exemple 16a, l'adjectif *grande* est au féminin comme le déterminant, l'accord est donc considéré comme adéquat, quel que soit le genre du nom dans la langue cible. Dans l'exemple 16b, il s'agit du cas inverse : quoique la tête du syntagme soit un nom féminin, l'accord est considéré comme inadéquat puisque l'adjectif est au féminin tandis qu'il accompagne un déterminant masculin. C'est seulement dans les cas où le déterminant manque que l'adéquation de l'accord est déterminée par le genre du nom. L'exemple 17 montre un adjectif qui fait partie d'une construction préfabriquée ; ceux-ci ne sont pas comptabilisés (cf. ch. 5.1.2) ; par contre, les adjectifs attributs liés à un sujet pronominal, 1^{res} et 2^{es} personnes incluses (exemple 18), sont comptés parmi les adjectifs utilisés comme attributs, pourvu que le contexte permette de déterminer le genre du référent.

¹⁶ Apparemment, l'apprenant a voulu dire *voyager*.

L'exemple 18 est donc considéré comme un cas d'accord adéquat parce que le scripteur est féminin.

Le tableau suivant montre l'adéquation de l'accord des adjectifs en genre en fonction du genre et nombre du SN auquel ils sont liés, établis par le déterminant (v. *supra*). La colonne des adjectifs indéterminables indique combien les apprenants ont produit d'adjectifs qui ne montrent pas de variation entre le masculin et le féminin, par exemple *rouge* ou *impossible*.

Tableau 11. Adéquation de l'accord en genre des adjectifs par genre et nombre du SN

		Adéquat		Inadéquat		Indéterminable
Masculin	Singulier	20	74,1%	7	25,9%	14
	Pluriel	13	86,7%	2	13,3%	3
	Total	33	78,6%	9	21,4%	17
Féminin	Singulier	37	84,1%	7	15,9%	15
	Pluriel	2	50,0%	2	50,0%	5
	Total	39	81,3%	9	18,8%	20
Total		72	80,0%	18	20,0%	37

En tout, l'accord du genre sur l'adjectif semble assez bien maîtrisé par les apprenants : 80% des adjectifs sont bien accordés. Il n'y a pas de grande différence entre les deux genres, mais au masculin, l'accord est mieux maîtrisé dans les contextes au pluriel qu'au singulier. Cependant, le faible nombre total de contextes au pluriel, dix-sept au masculin et quatre au féminin, rend impossible de tirer des conclusions définitives. Les exemples suivants montrent les types de fautes que les apprenants commettent.

(19a) [...] nous aussi faisons *exercices écrit*. (ki04)

(19b) Je vais passer sympa et *chaudes jours* [...] (ki15)

(20a) [...] *elle* est très *amusant*. (ki07)

(20b) Je serais *prêt* d'aller vendredi soir à sept heures (ki08)

Les déviations de la norme de la langue cible sont très hétérogènes, ce que le tableau 12 a également permis de constater. Les exemples 19a, 20a et 20b montrent que les formes masculines sont utilisées dans des contextes féminins et l'exemple 19b montre l'inverse. Le tableau suivant illustre les taux d'exactitude de l'accord en fonction de la fonction grammaticale de l'adjectif.

Tableau 12. Adéquation de l'accord en genre des adjectifs par fonction grammaticale

		Adéquat		Inadéquat		Indéterminable
Épithète	Préposée	29	87,9%	4	12,1%	8
	Postposée	13	76,5%	4	23,5%	11
Attribut		30	75,0%	10	25,0%	18
Total		72	80,0%	18	20,0%	37

Les épithètes préposées témoignent d'un taux d'exactitude légèrement plus élevé que les épithètes postposées et les attributs. Ces deux derniers ne montrent pas de grande différence entre eux. Néanmoins, les nombres absolus de cas d'accord inadéquat sont plutôt bas en ce qui concerne les épithètes, ce qui rend toute conclusion hypothétique. Les exemples ci-dessus illustrent les types de faute que les apprenants font : dans les exemples 19a et 19b, il s'agit d'adjectifs épithètes et dans les exemples 20a et 20b d'adjectifs utilisés comme attributs.

L'accord des adjectifs en genre semble bien acquis par les apprenants. L'analyse détaillée des contextes ne permet pas de constater d'effets importants ni du genre du SN ni de la fonction grammaticale de l'adjectif sur les taux d'adéquation de l'accord de l'adjectif : les apprenants ne suremployent ni la forme féminine ni la forme masculine des adjectifs. De plus, même si les épithètes préposées témoignent d'une adéquation légèrement plus élevée que les adjectifs dans d'autres fonctions, la différence peut être considérée comme négligeable.

5.2 Production orale

Ce sous-chapitre suivra la même structure que la précédente : d'abord, seront présentés les phénomènes liés au verbe, c'est-à-dire la finitude et l'accord sujet-verbe, et ensuite les phénomènes liés au nom, c'est-à-dire le genre et l'accord de l'adjectif. Avant l'analyse, nous présenterons pourtant quelques principes d'analyse qui concernent les systèmes individuels des apprenants et la catégorisation des différentes formes produites.

5.2.1 Considérations individuelles

Les interlangues des quatre apprenants dévient considérablement à la fois les unes des autres et de la langue cible. C'est pourquoi il est important de présenter les principes que suit l'analyse avant les résultats : il n'est pas toujours facile de déterminer si une forme verbale est finie ou pas puisque certains apprenants emploient une morphologie différente de celle de la langue cible pour marquer les différentes formes. En effet, ici seront

présentés les systèmes des interlangues de quelques apprenants quant au système de conjugaison du présent et la manière dont elles seront analysées.

Les déviances les plus importantes se trouvent dans la catégorie des verbes en *-er*. Les exemples suivants illustrent ces cas.

- (21a) Paul veut s- euh *s'habillER* les pantalons euh vertes (su03)¹⁷
- (21b) les enfants euh euh *décidER décidAN* euh à euh faire le cadeau [...] (su03)
- (21c) Victor euh *donne donnE* euh les ballons à les enfants (su03)

Dans l'exemple 21a, l'apprenant su03 prononce même le *r* dans la terminaison *-er* de l'infinitif. Dans l'exemple 21b, il produit d'abord un infinitif, mais juste après se corrige et produit une forme avec la désinence [-ã]. Pour cet apprenant, cette désinence marque systématiquement la 3^e personne du pluriel. Dans l'exemple 21c, il commence avec la forme sans désinence [dɔn], qu'il complète ensuite avec la désinence [-e]. Il serait donc plausible qu'il emploie cette désinence pour marquer la 3^e personne du singulier, contrairement à ce que fait la langue cible.

Du point de vue de l'accord, il est donc clair qu'il a acquis le phénomène en soi, même si les formes qu'il utilise ne sont pas celles de la langue cible. Cela vaut également pour la finitude : les infinitifs, marqués avec [-εʁ], ne sont jamais utilisés dans un contexte fini. Ce qui complique l'analyse est l'existence parallèle de formes conformes à la langue cible, illustrée dans les exemples suivants.

- (22a) Paul *sonne sonne* [sã] *sonne* euh la por- p[o:]r- porte (su03)
- (22b) Pauline veut *s'habillE* un bijou (su03)

Dans l'exemple 22a, l'apprenant cherche d'abord, mais décide à la fin, conformément à la langue cible, que la forme sans désinence¹⁸ est la bonne. Dans l'exemple 22b, il utilise un infinitif avec la désinence [-e], sans *r* audible. Il reste impossible de savoir si cet infinitif est vraiment un infinitif correctement formé ou, conformément au système auquel l'apprenant adhère la plupart du temps, une forme finie, incorrectement employée dans un contexte obligatoire pour un infinitif.

L'apprenant su04, par contre, n'emploie jamais d'infinitifs en [-εʁ], et il ne produit que deux formes en [-e] dans des contextes finis. Ces deux occurrences sont donc

¹⁷ Les transcriptions sont pour la plupart orthographiques. Les majuscules indiquent des lettres qui restent muettes en français, mais qui sont phonétiquement réalisées par l'apprenant : la transcription *s'habillER* correspond à [sabijεʁ] en API, *décidAN* à [desidã] et *donnE* à [dɔne].

¹⁸ Une autre analyse possible est une désinence zéro après la base verbale.

considérées comme non-finies et incorrectes, car la morphologie verbale de l'interlangue de cet apprenant, contrairement à su03, ne semble pas dévier de celle de la langue cible.

Un trait commun aux apprenants su03, su08 et su09 est de conjuguer tous les verbes en *-ir* comme *finir*. Cela est illustré par les exemples suivants, où les verbes *ouvrir* et *partir* reçoivent la désinence [-i] au présent, apparemment sur le modèle de *finir – il finit*.

(23a) Victor ouvr[i] le cadeau (su08)

(23b) les enfants part[i] (su08)

Étant donné l'emploi fréquent de ces formes, nous avons décidé de les considérer comme des formes finies plutôt que comme des participes. De plus, cela reflèterait le même logique qu'avec les verbes en *-er* : la forme du présent est marquée par la même voyelle thématique que l'infinitif, cf. [pɑvɛlɛʁ] et [pɑvɛlɛ], [uvvɛiʁ] et [uvvɛi] ; la seule différence entre l'infinitif et le présent est l'absence du [-ʁ].

Dans l'analyse finale, nous avons choisi de considérer comme correctes à la fois les formes qui seraient correctes du point de vue de l'interlangue et celles qui le seraient du point de vue de la langue cible. La forme *donnE* dans l'exemple 21c, appartenant à l'interlangue de l'apprenant, est donc considérée comme finie et correcte. Or, une forme similaire, finissant en [-e], *s'habilIE* (exemple 22b), est considérée comme non-finie et correcte parce qu'elle l'est dans la langue cible.

Nous avons choisi cette manière d'analyser les formes verbales pour deux raisons. Premièrement, notre centre d'intérêt est le fonctionnement de l'interlangue concernant la finitude et l'accord, pas l'exactitude morphologique. Cela justifie de considérer comme correctes des formes qui ne le sont pas du point de vue de la morphologie de la langue cible : bien que les formes en soi ne soient pas correctes, elles témoignent du fait que l'interlangue d'un apprenant donné différencie systématiquement les catégories *fini* et *non-fini*.

Néanmoins, si nous tenions seulement à cette approche, des formes correctes du point de vue de la langue cible seraient classées comme incorrectes : dans l'exemple 22b, la forme *s'habilIE* serait considérée comme finie et incorrecte, puisque l'interlangue de l'apprenant semble utiliser la désinence [-ɛʁ] pour marquer l'infinitif. C'est là la deuxième raison de l'analyse choisie : l'interlangue est en fin de compte assez instable, et les productions sont tellement courtes qu'il est impossible d'être certain qu'elle fonctionne comme elle semble le faire¹⁹. C'est pourquoi nous ne voulons pas classer

¹⁹ Thomas (2005) prend un point de vue lexical et suggère que les verbes en *-er* ne seraient pas une catégorie homogène pour les apprenants, mais plutôt deux catégories : une avec la forme de base identique au radical

comme incorrectes des formes conformes à la langue cible et avons choisi cette approche : toutes les formes conformes soit à la langue cible, soit au fonctionnement observé de l'interlangue sont considérées comme adéquates. Seules les formes qui ne sont conformes ni à la langue cible, ni à l'interlangue sont considérées comme inadéquates.

Les productions orales sont donc toujours considérées du point de vue du système de l'interlangue de chaque apprenant. Si sa morphologie dévie de celle de la langue cible, nous le prenons en compte, dans la mesure où cela est possible. La raison pour laquelle nous avons choisi cette approche est la volonté d'analyser les formes produites aussi exactement que possible en ce qui concerne la finitude et l'accord.

5.2.2 *Le syntagme verbal*

Les quatre apprenants ont produit un total de 215 formes verbales, formes inanalysables et structures préfabriquées incluses. Toutes ces formes sont présentées dans le tableau 13.

Tableau 13. *Formes verbales en production orale*

Incluses dans l'analyse		Préfabriquées		Inanalysables		Total	
193	89,8%	16	7,44%	6	2,79%	215	100,0%

Les formes inanalysables incluent les cas où il s'agit clairement du présent, mais où il est impossible de décider si le contexte est singulier ou pluriel, ainsi que les tiroirs verbaux autres que le présent ; autrement la catégorisation, présentée dans le chapitre 5.1.2, est la même que celle pour les formes écrites. Parmi les formes préfabriquées, la formule présentative *il y a* est prédominante : elle représente quinze des seize occurrences, le seul autre cas étant *c'est*. Comme les apprenants n'ont pas produit de formes du présent aux 1^{res} et 2^{es} personnes, il n'y a pas besoin d'en discuter. La distribution des formes incluses dans l'analyse est présentée dans le tableau 14 en fonction des contextes obligatoires.

ou singulière et une autre avec la forme de base avec la désinence [-e] ; la distribution entre ces deux classes dépendrait des fréquences de ces formes dans l'input et des propriétés sémantiques des verbes. Nous ne pouvons pas réfuter cette possibilité, au moins pour certains verbes, dans notre corpus ; le nombre très limité de lemmes et d'instances produites par lemme nous empêche de nous prononcer sur ce sujet, mais le nombre très faible de formes déviantes des systèmes individuels nous suggère qu'au moins la plupart des verbes en *-er* appartiennent à la même catégorie dans l'interlangue de cet apprenant. Il est bien sûr impossible de se prononcer sur le statut véritable des formes déviantes : sont-elles des cas de non-application des règles de l'interlangue de l'apprenant ou appartiennent-elles à une classe de conjugaison différente, un cas où les formes seraient correctes selon l'interlangue de l'apprenant ?

Tableau 14. Contextes obligatoires pour des formes verbales

	Présent				Infinitif		Participe	
	3 ^e singulier		3 ^e pluriel					
su03	24	43,6%	22	40,0%	7	12,7%	2	3,63%
su04	29	50,9%	23	40,4%	5	8,77%	0	0%
su08	17	38,6%	22	50,0%	5	11,4%	0	0%
su09	13	35,1%	12	32,4%	9	24,3%	3	8,11%
Total	83	43,0%	79	40,9%	26	13,5%	5	2,59%
Total	193 (100,0%)							

La majorité des contextes obligatoires, 83,9%, représentent le présent : la moitié la 3^e personne du singulier et la moitié la 3^e personne du pluriel. Les contextes obligatoires pour les infinitifs sont bien moins nombreux, et pour les participes, il n'y en a que cinq. Ces derniers sont des formes du passé composé dont la rareté s'explique par les consignes qui préconisaient de n'utiliser que le présent. Nous incluons les contextes pour les participes dans l'analyse puisque ce sont des contextes non-finis tout comme les contextes pour l'infinitif. Quant à l'auxiliaire du passé composé, il est toujours classé comme une forme de présent ; nous ne différencions donc pas les divers emplois des verbes *être* et *avoir*.

L'apprenant su09 se distingue des autres apprenants par la quantité relative plus élevée de contextes obligatoires pour les formes non-finies : ces formes représentent un tiers du total, tandis que pour les autres, le pourcentage est d'environ dix pour cent. Autrement, il n'y a pas de différences notables entre les différents contextes obligatoires produits par les apprenants.

5.2.2.1 La finitude

Comme le tableau 14 l'illustre, la majorité des contextes obligatoires sont pour des formes finies. Cela est encore récapitulé dans le tableau suivant, qui donne également les taux d'exactitude des formes verbales produites.

Tableau 15. Contextes finis et non-finis à l'oral

Contextes finis				Contextes non-finis			
162				31			
Formes finies		Formes non-finies		Formes finies		Formes non-finies	
148	91,4%	14	8,64%	2	6,45%	29	93,5%

Le taux d'exactitude dépasse les quatre-vingt-dix pour cent à la fois pour les contextes finis et non-finis. Il existe pourtant une variation individuelle, comme le montre le tableau suivant, qui présente les nombres des différentes formes pour chaque apprenant.

Tableau 16. Adéquation de la finitude par apprenant

	su03		su04		su08		su09	
	FF	FNF	FF	FNF	FF	FNF	FF	FNF
Contextes finis	46	0	48	4	29	10	25	0
Contextes non-finis	1	8	0	5	0	5	1	11

L'apprenant su08 se distingue des autres par son utilisation plus fréquente de formes finies dans les contextes non-finis : son taux d'adéquation n'est que de 74,4%, ce qui est considérablement plus bas que pour les autres. En fait, il produit deux tiers des formes non-finies dans des contextes finis dans tout le matériel oral. Les deux cas de formes finies dans des contextes non-finis, produits par les apprenants su03 et su09, sont bien une preuve que ce phénomène existe mais, au niveau statistique, ils ne peuvent être considérés que comme sporadiques.

Au niveau lexical, certaines tendances peuvent être observées en ce qui concerne les verbes qui posent problème aux apprenants. Le tableau suivant présente ces verbes ; il regroupe les verbes en *-er* dans un seul groupe, mais présente les autres verbes séparément.

Tableau 17. Verbes problématiques

Forme non-finie dans contexte fini	
-er	4
dire	6
apprendre	1
avoir	1
faire	1
partir	1
Forme finie dans contexte non-fini	
-er	2

Sur les quatorze formes finies dans un contexte non-fini, dix sont produites avec des verbes qui ne finissent pas en *-er*. En effet, le verbe *dire* est présent dans six cas : la cause de cela est l'apprenant su08 qui utilise ce verbe cinq fois, toujours à l'infinitif. Hormis le

verbe *avoir*, ce sont des verbes peut-être peu fréquents dans l'input des apprenants, à cause de quoi il est possible que les apprenants ne sachent ni les conjuguer comme des items, ni utiliser un paradigme commun, comme pour les verbes en *-er*. Cependant, le nombre réduit de fautes qui concernent les verbes en *-er* peut également être expliqué par les principes d'analyse : les apprenants produisent beaucoup de formes en [-e] qui sont souvent ambiguës et, en tant que telles, comptées comme correctes (cf. ch. 5.2.1).

Les exemples suivants illustrent les contextes dans lesquels apparaissent les formes inadéquates.

- (24a) Paul *dire* salut tout le monde (su08)
- (24b) Paul *préparE* ses chaussures (su04)
- (24c) les enfants mettent les cadeaux dans la boîte ehm et *préparE* le cadeau (su04)
- (24d) après ça ils descend et *dire* que on mange un peu (su04)
- (25a) ils voudraient euh à *commence* faire la fête (su09)
- (25b) Paul aussi euh s- euh se [...] sentent et bon pourquoi il peut *danse* (su03)

Les exemples 24a–24d illustrent des formes non-finies dans des contextes finis. L'apprenant su08 les produit toujours dans un contexte syntaxiquement très simple du type sujet-verbe-complément (exemple 24a). L'apprenant su04 commet également ce type de faute, comme le montre l'exemple 24b. Or, les exemples 24c et 24d, produits également par su04, témoignent déjà de contextes syntaxiquement plus complexes : dans les deux cas, le sujet est elliptique. Il est à noter que le premier verbe, à côté du sujet, est bien dans une forme finie dans les deux cas. C'est seulement le deuxième verbe, plus loin de son sujet, qui pose problème en ce qui concerne la finitude. Quant aux exemples 25a et 25b, ils montrent le cas inverse où une forme finie est employée dans un contexte non-fini. Ces deux cas paraissent syntaxiquement assez simples, le verbe étant toujours complément d'un auxiliaire modal.

En définitive, la finitude semble assez bien maîtrisée par les apprenants, les taux d'exactitude surpassant les quatre-vingt-dix pour cent, mais l'incertitude posée par l'ambiguïté de certaines formes diminue la fiabilité de l'analyse. Les différences entre les apprenants semblent pourtant assez claires. Les verbes qui posent problème sont des verbes irréguliers, possiblement à cause de leur morphologie variée et du manque de formes différentes dans l'input des apprenants. La complexité syntaxique peut aider à expliquer les formes inadéquates : pour au moins un des apprenants, elle semble contribuer à l'utilisation de formes non-finies dans des contextes finis.

5.2.2.2 L'accord sujet-verbe

Dans les 162 contextes finis, les apprenants ont produit 148 formes finies. Le tableau suivant montre à quel degré elles témoignent d'un accord adéquat.

Tableau 18. Adéquation de l'accord sujet-verbe

	Adéquat		Inadéquat	
Singulier	69	89,6%	8	10,4%
Pluriel	54	76,1%	17	23,9%
Total	123	83,1%	25	16,9%

Le taux d'adéquation général dépasse les quatre-vingts pour cent, mais il y a une différence importante entre le singulier et le pluriel : au singulier, le taux d'adéquation est bien plus élevé qu'au pluriel. Les exemples suivants montrent les cas typiques des formes inadéquates au singulier.

- (26) tout le monde mangE *mangeAN* et s'amusAN (su03)
- (27a) Victor diT bienvenue à la fête (su03)
- (27b) Pauline mettent un collier blue bleu (su04)

L'exemple 26 illustre un problème récurrent chez l'apprenant su03 : avec la locution pronominale collective *tout le monde*, il fait systématiquement un accord sémantique, en mettant le verbe au pluriel. C'est pour cela que c'est un cas à part : ce n'est pas le fait d'accorder le verbe avec son sujet qui pose problème, mais plutôt les règles qui guident l'accord. Les exemples 27a et 27b sont des cas plus typiques : les apprenants utilisent des formes de base plurielles (v. chap. 3.1.2). Dans l'exemple 27a, en plus, le choix de la consonne finale est erroné, ou bien l'apprenant réalise phonétiquement la consonne finale muette de la forme singulière *dit*. Voici ensuite des exemples de formes inadéquates dans des contextes pluriels :

- (28a) ils# est finir avec les cadeaux (su08)
- (28b) Paul et Pauline a un idée (su08)
- (28c) les deux# a un idée (su09)
- (29) ils# emballe le cadeau (su04)
- (30a) Paul et Pauline dit bon anniversaire (su04)
- (30b) les enfants partI le fête (su08)

Les exemples 28a–28c montrent que même les verbes extrêmement fréquents *être* et *avoir* posent problème en ce qui concerne l'accord. L'exemple 29, quant à lui, montre le seul cas où l'accord est audible pour les verbes en *-er*, c'est-à-dire celui de la liaison avec le

pronom sujet qui précède le verbe. Les deux derniers exemples, 30a et 30b, montrent le cas inverse à celui des exemples 27a et 27b, notamment l'utilisation d'une forme de base singulière. L'exemple 30a est clair, mais dans 30b l'apprenant conjugue le verbe *partir* comme *finir*. La forme est pourtant clairement au singulier : il manque la désinence [-s] que recevrait un verbe comme *finir* au pluriel, mais la présence du [-i] indique qu'il n'est pas conjugué comme dans la langue cible.

Quant aux sujets, ils sont toujours à côté du verbe. Dans les exemples 28b et 30a, nous pouvons pourtant constater que, plutôt qu'un pronom ou un SN au pluriel, le sujet est coordonné, ce qui représente déjà un environnement syntaxiquement plus complexe et peut rendre plus difficile de réaliser l'accord. Les types de verbes qui posent problème sont encore présentés dans le tableau suivant, selon le type de forme de base (FdB) utilisée (pour le concept de forme de base, v. chap. 3.1.2 ; pour la catégorisation des verbes, v. chap. 3.1.3). Les quelques cas avec le sujet *tout le monde* et un verbe au pluriel ne sont pas inclus (v. *supra*), ni le cas isolé de la forme *suis* avec la 3^e personne du singulier : les premiers présentent plutôt des problèmes avec la différenciation entre les accords grammatical et sémantique, le deuxième ne relève pas du tout de l'accord en nombre.

Tableau 19. Verbes problématiques par conjugaison

	-ONT	Consonne	Consonne+ radical	Forme unique
FdB plurielle ²⁰	0	4	0	0
FdB singulière ²⁰	11	4	0	2

Les formes de base plurielles concernent uniquement les verbes avec un ajout de consonne au pluriel, ce qui peut également être le résultat de la réalisation phonétique de consonnes finales muettes. Quant aux formes de base singulières, donc dans un contexte pluriel, ce sont les verbes avec un pluriel en *-ont* qui sont les plus problématiques. En effet, ce sont surtout les verbes *être* et *avoir* qui posent problème : toutes les fautes avec les verbes en *-ont* relèvent de ces deux verbes. Les verbes avec un ajout de consonne sont toujours représentés, témoignant de l'utilisation d'une forme de base singulière. Les deux cas avec un verbe à forme unique relèvent de la non réalisation de la liaison, p.ex. *ils #arrive*.

²⁰ Nous utilisons la terminologie proposée par Michot (2015 : 179), à ce propos v. ch. 3.1.2.

Au niveau individuel, il existe quelques différences. Le tableau suivant montre les taux d'exactitude au pluriel et au singulier par apprenant.

Tableau 20. Les taux d'exactitude individuels

	su03	su04	su08	su09
Singulier	75,0%	96,3%	100,0%	100,0%
Pluriel	86,4%	76,2%	56,3%	83,3%
Total	80,4%	87,5%	75,9%	92,0%

Il y a deux apprenants, su08 et su09, qui ne commettent aucune faute avec le singulier, mais tous ont des problèmes avec le pluriel. L'apprenant su08 est particulièrement intéressant : il ne réussit qu'à peine la moitié des cas au pluriel, malgré l'absence de fautes au singulier. Il a surtout des problèmes avec les verbes *être* et *avoir*. En effet, il ne produit pas du tout la forme *ont*, mais utilise toujours la forme du singulier *a*. Ici, la forme de base singulière est bien visible. Quant au taux d'exactitude assez faible au singulier de l'apprenant su03, il s'explique par le fait qu'il accorde le verbe au pluriel avec le sujet *tout le monde* (v. *supra*).

En somme, l'accord sujet-verbe est déjà plus problématique pour les apprenants que la finitude. Au singulier, l'accord est généralement bien réalisé, mais au pluriel, ce n'est que dans les trois quarts des cas qu'il l'est. En plus, la majorité des problèmes relèvent des verbes très fréquents *être* et *avoir*. Or, ces verbes ne posent problème qu'au pluriel, leurs formes du singulier étant bien maîtrisées. Les verbes avec un ajout de consonne, par contre, sont problématiques tant au singulier qu'au pluriel, suscitant des formes de base singulières et plurielles. Quant aux sujets, la complexité syntaxique n'offre guère d'explications aux problèmes d'accord, sauf dans quelques cas avec un sujet coordonné. Au niveau individuel, deux des quatre apprenants n'ont aucun problème au singulier, mais le pluriel paraît problématique pour tous.

5.2.3 L'accord nominal

Les apprenants ont produit 301 syntagmes nominaux à l'oral. Le tableau suivant présente la totalité des formes.

Tableau 21. Syntagmes nominaux produits à l'oral

Noms communs		Noms propres	Préfabriquées	Inanaly-sables	Total
Avec déterminant	Sans déterminant				
149	6	141	2	3	301
49,5%	1,99%	46,8%	0,66%	1,00%	100,0%

Presque la moitié de l'ensemble des SN sont des noms propres, ce qui s'explique par la nature de la tâche : quand on raconte une histoire, les noms des protagonistes apparaissent très souvent. Parmi les autres SN, trois sont inanalysables, à cause de mots qui n'appartiennent pas à la langue cible et, par conséquent, n'ont pas de genre établi. Les apprenants ont encore produit six SN sans déterminant et deux structures préfabriquées, toutes les deux à *(la) maison*.

5.2.3.1 Le genre du déterminant

Les 149 SN avec un déterminant seront inclus dans l'analyse. Le tableau suivant montre la distribution entre le singulier et le pluriel.

Tableau 22. Les SN au singulier et au pluriel

Singulier		Pluriel	
100	67,1%	49	32,9%

Parmi le tiers des SN qui est au pluriel, les apprenants n'ont produit aucun déterminant qui permettrait de distinguer les deux genres. C'est pourquoi ces SN seront exclus de l'analyse, qui se concentrera sur les 100 SN au singulier. Leur distribution entre les deux genres et l'adéquation du genre du déterminant sont présentées dans le tableau 23.

Tableau 23. L'adéquation du genre du déterminant

	Adéquat		Inadéquat		Indéterminable
Masculin	42	97,7%	1	2,33%	4
Féminin	24	47,1%	27	52,9%	2
Total	66	70,2%	28	29,8%	6

Pris ensemble, un peu plus des deux tiers des déterminants ont le bon genre. La différence entre les deux genres est pourtant importante : tandis qu'au masculin, il n'y a qu'une seule faute, à plus de la moitié des noms féminins a été attribué un déterminant au masculin.

Cette différence devient encore plus frappante si les types de déterminants sont pris en considération. Cela est illustré dans le tableau 24.

Tableau 24. Adéquation du genre par type de déterminant

		Adéquat		Inadéquat	
Masculin	Article défini	19	95,0%	1	5,00%
	Article indéfini	20	100,0%	0	0%
	Autre	3	100,0%	0	0%
Féminin	Article défini	23	62,1%	14	37,8%
	Article indéfini	0	0%	12	100,0%
	Autre	1	50,0%	1	50,0%

En effet, tandis que les deux tiers des articles définis sont au bon genre au féminin, les apprenants n'ont produit aucun article indéfini adéquat au féminin : pour eux, la forme de l'article indéfini est toujours *un*. Les exemples suivant illustrent les différents types d'articles au mauvais genre.

- (31a) ils font euh *la cadeau* comme autre façon (su09)
- (31b) Pauline commence à faire *le cadeau* (su09)
- (32a) il y a *un maison* orange (su04)
- (32b) Paul et Pauline marchent à *la maison* (su04)
- (32c) on a *un invitation* (su09)
- (33a) Paul et Pauline sont très euh très# heureuses [...] pourquoi *le fête* est sympathique (su03)
- (33b) il y a beaucoup [...] des enfants dans *la fête* (su03)

L'exemple 31a montre le seul cas d'un déterminant féminin utilisé avec un nom masculin. Pourtant, le genre du nom *cadeau* n'est pas fixe pour cet apprenant, comme le montre l'exemple 31b, où il utilise avec le même nom l'article défini masculin. Les exemples 32a et 32c montrent l'absence de la forme féminine de l'article indéfini. Même avec des mots très familiers, comme *maison*, ou avec un indice clair du genre, comme *invitation*, la forme masculine de l'article est utilisée. L'exemple 32b montre encore qu'il est probable que l'apprenant sait que *maison* est féminin, parce qu'il l'utilise avec l'article défini féminin ; pourtant, il s'agit d'une structure préfabriquée et il est par conséquent possible que l'apprenant ne soit pas conscient de l'article féminin à l'intérieur de cette structure. L'exemple 33a montre encore la forme masculine de l'article défini utilisée avec un nom

féminin. Mais dans ce cas, il semble que le genre du nom *fête* ne soit pas fixe, puisque le même apprenant l'utilise même avec la forme féminine de l'article défini (exemple 33b).

La prise en compte du niveau individuel ne change pas la vue d'ensemble, comme le montre le tableau suivant avec les taux de formes adéquates par apprenant.

Tableau 25. *Formes adéquates par apprenant*

	su03	su04	su08	su09
Masculin	9/9	20/20	8/8	5/6
Féminin	6/14	10/16	4/12	4/9

Environ la moitié des déterminants sont à la forme féminine avec les noms féminins. Avec des totaux tellement bas, les pourcentages montreraient une variation considérable entre les apprenants, mais cette variation serait entièrement due au faible total d'occurrences. En plus, l'emploi systématique de déterminants d'un genre erroné avec un nom fréquent se voit facilement dans les totaux.

Il semble que le genre masculin soit le genre par défaut pour les apprenants. Avec l'article indéfini, la forme féminine n'est pas utilisée du tout, et même avec l'article défini, elle est utilisée trop peu. En plus, il n'y a qu'un seul cas de forme fautive de l'article défini au masculin. Au niveau individuel, le genre n'est pas un phénomène qui susciterait des différences, le profil étant le même pour tous les apprenants, hormis le cas isolé du suremploi de la forme féminine de l'article défini.

5.2.3.2 *L'accord déterminant-adjectif*

Les apprenants ont produit un total de trente-trois adjectifs analysables. Ceux-ci sont présentés par genre et fonction dans le tableau suivant. Les pourcentages ne sont donnés que pour les nombres totaux parce que les chiffres sont tellement modestes que les pourcentages de chaque sous-catégorie ne représenteraient pas le véritable niveau grammatical des apprenants. L'analyse suit les mêmes principes que celle du corpus écrit (v. ch. 5.1.2.2).

Tableau 26. Les adjectifs par genre et fonction

		Épithète		Attribut	Total
		Préposée	Postposée		
Masculin	Singulier	2	17	6	25
	Pluriel	0	3	3	6
	Total	2	20	9	31 (93,9%)
Féminin	Singulier	0	0	1	1
	Pluriel	1	0	0	1
	Total	1	0	1	2 (6,06%)
Total		3	20	10	33
		9,09%	60,6%	30,3%	100,0%

La majorité des adjectifs s'attachent à des SN masculins, et la fonction la plus commune est celle d'épithète. Le nombre élevé d'épithètes postposées peut possiblement être expliqué par les instructions, qui encourageaient les informateurs à décrire ce qu'ils voyaient aussi précisément que possible, ce qui a suscité un grand nombre de couleurs chez certains informateurs. Le tableau suivant montre à quel degré les apprenants ont réussi à accorder les adjectifs correctement. Étant donné les taux peu élevés d'adjectifs au pluriel, le singulier et le pluriel sont comptés ensemble.

Tableau 27. Adéquation de l'accord des adjectifs

	Adéquat		Inadéquat		Indéterminable
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	
Masculin	8	61,5%	5	38,5%	18
Féminin	1	50,0%	1	50,0%	0
Total	9	60,0%	6	40,0%	18

Le grand nombre d'adjectifs indéterminables est saillant et s'explique par l'utilisation fréquente de couleurs déjà mentionnée ; parmi les couleurs, il y a beaucoup d'adjectifs qui sont invariables à l'oral, comme *rouge*, *jaune*, *bleu* et *marron*. Les adjectifs qui montrent une variation entre le masculin et le féminin sont assez mal accordés, le taux d'adéquation ne montant que légèrement au-dessus de celui qui serait obtenu en attribuant les genres au hasard. Les exemples suivants montrent les six cas d'accord inadéquat.

(34) Paul veut s- euh s'habiller *les pantalons* euh vertes (su03)

(35a) *Pauline* est très content (su04)

(35b) *Victor* suis très contente (su09)

- (36a) *ils* sont prêtes (su03)
(36b) *Paul et Pauline* sont très euh très# heureuses (su03)
(36c) *les deux* sont heureuses (su09)

L'exemple 34 est le seul cas d'une épithète mal accordée ; dans les autres exemples, il s'agit d'attributs. Dans les exemples 35a et 35b, l'adjectif attribut réfère à un nom propre au singulier, mais est mal accordé. Les exemples 36a–36c diffèrent des exemples 35a et 35b par le sujet qui est au pluriel. Le sujet peut être constitué de deux noms propres coordonnés (36b) ou d'un pronom (36a et 36c). Dans l'exemple 36c, le genre n'est pas visible sur le sujet, mais dans tous les autres exemples, c'est le cas. Malgré la présence d'un seul cas fautif avec un adjectif épithète, aucune conclusion quant à la difficulté relative de l'accord des adjectifs dans différentes fonctions ne peut être tirée puisque le nombre total d'adjectifs dans les différentes fonctions est tellement bas. L'apprenant su08 n'a commis aucune faute, mais cela est dû au fait qu'il n'a produit qu'un seul adjectif, qui était invariable.

Il n'y a qu'un nombre réduit d'adjectifs dans le corpus, et même parmi eux, plusieurs ne permettent pas la distinction entre les formes masculine et féminine. L'accord des adjectifs semble néanmoins être problématique pour les apprenants, étant donné le taux d'exactitude assez bas. À la fois l'utilisation de la forme masculine avec un nom féminin et le phénomène inverse sont en évidence, mais il est impossible de se prononcer sur les fréquences relatives de ces deux phénomènes. Quant à la relation entre la fonction de l'adjectif et la difficulté de l'accord pour les apprenants, nous pouvons seulement conclure qu'à la fois un adjectif épithète et des adjectifs attributs sont attestés parmi les adjectifs mal accordés, mais à partir de ces données, leur différence relative reste une question ouverte.

6 Discussion

Dans ce chapitre, nous revenons sur les résultats que nous avons rapportés dans le chapitre précédent et réfléchissons aux réponses qu'ils peuvent donner aux questions de recherche. La structure du chapitre suit celle de l'analyse : les phénomènes seront d'abord discutés un par un et à la fin, nous présenterons une image globale du niveau grammatical des informateurs.

6.1 Le syntagme verbal

Concernant le verbe, les centres d'intérêt de la présente étude ont été la finitude et l'accord sujet verbe. Les sections suivantes sont censées répondre aux questions de recherche en

ce qui concerne chaque phénomène : le niveau grammatical est-il le même dans les deux corpus ? À quel niveau du modèle de Bartning et Schlyter correspond-il ?

6.1.1 La finitude

Les résultats qui concernent la finitude dans les deux corpus sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 28. Adéquation de la finitude, écrit vs. oral

	Formes adéquates / formes au total			
	Écrit		Oral	
Contextes finis	354/358	98,9%	148/162	91,4%
Contextes non-finis	156/166	94,0%	29/31	93,5%

Dans tous les cas, les taux d'adéquation surpassent les quatre-vingt-dix pour cent. Dans les contextes finis, la performance des deux groupes d'apprenants peut être considérée comme égale, mais dans les contextes non-finis, le taux d'exactitude est modestement plus élevé dans le groupe de production écrite. Une explication possible est que, dans la production orale, en raison des contraintes temporelles, les apprenants ne réussissent pas toujours à adapter la forme verbale morphologiquement au contexte fini, c'est-à-dire à la conjuguer (*cf.* chap. 3.1.1, Hypothèse de la flexion manquante). Cela signifierait que la finitude reste encore une zone fragile pour ces apprenants et requiert des ressources cognitives considérables : à l'écrit, les apprenants peuvent consacrer ces ressources au contrôle de la morphologie mais, à l'oral, le contrôle n'est pas toujours parfait. Cette imperfection semblerait concerner surtout les verbes autres que ceux en *-er*. Cela dit, le taux d'exactitude plus bas du groupe de production orale doit être considéré comme très élevé en soi.

En comparaison avec l'échelle de Bartning et Schlyter, ces chiffres placent les informateurs entre les stades intermédiaire et avancé bas. Au stade intermédiaire, les formes non-finies dans les contextes finis « existent encore mais se raréfient » (Bartning & Schlyter 2004 : 295), tandis qu'au stade avancé bas, elles « n'existent pratiquement plus » (*ibid.* : 296). La performance à l'écrit correspond au descripteur du niveau avancé bas, mais le nombre non négligeable de ces formes à l'oral indique que le processus de raréfaction n'est pas encore à un niveau qui remplit les conditions requises du niveau avancé bas. Cependant, la performance des deux groupes nous amène à considérer la finitude comme « 'bien maîtrisé[e]' » (*ibid.* : 286).

6.1.2 L'accord sujet-verbe

L'accord sujet-verbe est le deuxième phénomène examiné dans le cadre de la présente étude. Le tableau suivant présente la performance des deux groupes d'apprenants en ce qui concerne l'accord ; pour la production écrite, nous ne présenterons que les taux des 3^{es} personnes pour les rendre comparables à ceux de la production orale, où apparaissent seulement les 3^{es} personnes (v. chap. 4.2). De plus, les cas où l'accord en personne a posé problème ne sont pas rapportés dans ces chiffres²¹.

Tableau 29. Adéquation de l'accord sujet-verbe, écrit vs. oral

Contexte	Formes adéquates / formes au total			
	Écrit		Oral	
3 ^e du singulier	71/71	100%	69/76	90,8%
3 ^e du pluriel	18/18	100%	54/71	76,1%
Total	89/89	100%	123/147	83,7%

Cette fois-ci, la différence de la performance entre les deux groupes est importante. À l'écrit, il n'y a pas un seul cas d'accord en nombre inadéquat. À l'oral, par contre, les taux d'adéquation sont plus bas, avec une différence importante entre le singulier et le pluriel : l'utilisation de formes du singulier dans des contextes pluriels est plus courante que le phénomène inverse. Une explication possible est celle proposée pour la finitude : l'accord représente une zone fragile et les problèmes qui le concernent sont aggravés par les contraintes temporelles de la production orale. Cette fragilité semble plus forte pour l'accord en nombre que pour la finitude ; cela serait logique selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004 : 294), d'après lequel la finitude est apprise avant l'accord en nombre. Nous estimons cependant que le nombre de contextes pour la 3^e personne du pluriel est assez modeste dans la production écrite ; de plus, la plupart des formes dans ces contextes sont du verbe *être*. Il est possible qu'une variété plus large de verbes cause des problèmes même à l'écrit.

La performance du groupe de production écrite le place solidement au niveau avancé bas : l'accord des verbes en *-ont* est bien acquis (v. Bartning & Schlyter 2004 : 296). Malheureusement, l'absence d'autres verbes rend impossible de déterminer si le niveau pourrait être encore plus avancé. Il n'y a qu'un cas avec un verbe à deux bases²² ;

²¹ C'est pourquoi ni les chiffres, ni les pourcentages ne sont exactement les mêmes que ceux des chapitres 5.1.1.2 et 5.2.2.2 ; v. ces chapitres pour les résultats concernant l'accord en personne.

²² Verbe lexical irrégulier selon la terminologie de Bartning et Schlyter (2004).

il est bien accordé, mais cela ne permet pas de se prononcer sur la maîtrise globale de l'accord de ces verbes. S'ils sont bien maîtrisés, le groupe de production écrite pourrait même être au niveau avancé moyen, où ces verbes ne posent presque plus aucun problème (*loc. cit.*).

Quant au groupe de production orale, par contre, la situation est moins claire. Les verbes à deux bases posent un grand problème à tous les apprenants, ce qui exclut le stade avancé moyen (v. Bartning et Schlyter 2004 : 296). Dans le cas des apprenants su03, su04 et su09, le stade intermédiaire serait le choix le plus logique, étant donné le taux non négligeable de formes correctes au pluriel des verbes en *-ont*. Même dans le cas de ces trois apprenants, ces verbes ne représentent pas un groupe homogène : le mieux maîtrisé est le verbe *être*, *avoir* est le deuxième, tandis que *faire* et *aller* sont très problématiques pour tous. À cause de ces faiblesses, ces apprenants doivent être placés entre les stades post-initial et intermédiaire. L'apprenant su08, par contre, reste clairement au stade post-initial, étant donné qu'il ne produit aucune forme correcte d'un verbe en *-ont* au pluriel.

6.1.3 *Le domaine verbal : bilan*

Les phénomènes verbaux examinés donnent plutôt une image ambiguë du niveau des apprenants : nous pouvons affirmer qu'ils ont tous achevé au moins le stade post-initial. Quant au groupe de production orale, leur performance avec la finitude les place entre les stades intermédiaire et avancé bas, mais d'après leur maîtrise de l'accord, ils sont entre les stades post-initial et intermédiaire, à l'exception de l'un d'entre eux, qui est clairement au stade post-initial.

La performance écrite est plus homogène : ce groupe est clairement au niveau avancé bas en ce qui concerne les deux phénomènes. Cela semblerait indiquer que le coût cognitif que requiert la tâche de bien conjuguer les verbes est tel que les contraintes temporelles dégradent significativement la performance des apprenants, de façon à la baisser d'environ un niveau sur l'échelle donnée.

Étant donné que le modèle de Bartning et Schlyter est prévu pour la production orale, nous placerions les informateurs au stade intermédiaire. Pourtant, même Bartning et Schlyter observent qu'aux niveaux avancés, il y a encore des zones fragiles dans la morphologie verbale. Le décalage observé entre la performance à l'oral et à l'écrit semble le confirmer. Notre hypothèse est donc que l'absence de contraintes temporelles à l'écrit permet aux apprenants de réaliser de meilleures performances dans les tâches de conjugaison, qui représentent des zones fragiles et, en tant que telles, requièrent des efforts cognitifs considérables.

6.2 L'accord nominal

Dans le domaine nominal, nous nous sommes intéressé aux phénomènes liés au genre grammatical : le genre du nom et l'accord de l'adjectif en genre. Nous les traiterons d'abord séparément, ensuite comme un ensemble.

6.2.1 Le genre

Le premier phénomène examiné est l'expression du genre du déterminant, ce que nous considérons comme un indice du genre attribué au nom dans le lexique mental des apprenants. Le tableau suivant présente la performance des apprenants des deux corpus.

Tableau 30. L'adéquation du genre, écrit vs. oral

	Formes adéquates / formes au total			
	Écrit		Oral	
Masculin	78/92	84,8%	42/43	97,7%
Féminin	58/76	76,3%	24/51	47,1%
Total	136/168	81,0%	66/94	70,2%

Dans la performance globale, il y a une différence importante entre l'oral et l'écrit : globalement, le genre est mieux maîtrisé à l'écrit. Un examen des deux genres révèle une autre différence entre les deux groupes : si le masculin est maîtrisé un peu mieux que le féminin à l'écrit, à l'oral, la différence entre les deux genres devient frappante en faveur du masculin.

Une explication quant à cette différence est l'absence totale de l'article indéfini féminin *une* à l'oral. Cela indiquerait un déficit morphologique dans l'interlangue des apprenants, mais cette hypothèse n'est pas soutenue par les données écrites. Deux solutions nous semblent possibles. Premièrement, les articles indéfinis *un* et *une* pourraient avoir la même forme phonologique, /ɛ̃/. Les apprenants feraient donc la différence au niveau mental, mais cette différence ne se réaliserait pas au niveau phonétique. Deuxièmement, il est possible que la production écrite et la production orale se servent de systèmes grammaticaux différents. Une version moins radicale de la deuxième possibilité est que les apprenants ont la même interlangue pour les deux modalités, mais qu'elle permet des différences mineures, quoique la plus grande partie du système linguistique soit la même pour les deux modalités.

En ce qui concerne le modèle de Bartning et Schlyter, le placement des apprenants à un stade donné est difficile parce que la première mention du genre est au stade avancé

bas : « Le genre de l'article pose pourtant toujours des problèmes à l'apprenant » (Bartning & Schlyter 2004 : 296). La même observation est paraphrasée au stade avancé moyen, à la différence que le genre sur les adjectifs est également mentionné comme problématique (*loc. cit.*). Si nous nous appuyons sur les pourcentages donnés dans la discussion séparée du phénomène de genre, où quatre niveaux de A à D sont donnés (v. ch. 2.5.3), le groupe de production orale se trouve au niveau A ou au niveau B. Si nous excluons les articles indéfinis dont le statut est contesté (v. *supra*), le placement au niveau B devient plus probable. Quant au groupe de production écrite, il se trouve au niveau C, mais tout proche du niveau B.

La relation entre ces niveaux et les stades ne se prêle qu'à des hypothèses, mais la mention de problèmes au stade avancé moyen pourrait correspondre au niveau C, où le taux d'exactitude est de 80–90%. La performance des apprenants dans la présente étude les placerait donc entre les stades intermédiaire et avancé bas. Nos données permettent également de valider les observations qui suggèrent de grandes différences individuelles, plutôt à l'écrit qu'à l'oral, et un degré de réussite plus élevé avec l'article défini qu'avec l'article indéfini (v. Bartning & Schlyter 2004 : 291). Cependant, l'absence totale de la forme féminine de l'article indéfini n'est pas un phénomène observé chez Bartning et Schlyter.

Le décalage entre la performance à l'oral et à l'écrit semblerait signifier ici aussi que la performance bénéficie de l'absence des contraintes temporelles. Cela suggérerait que l'accès des apprenants aux lemmes dans leur lexique mental n'est pas complet : même s'ils sont capables de récupérer la forme phonologique ou graphique d'un lemme, l'accès à l'information du genre du même lemme requiert un effort cognitif. À l'écrit, avec plus de temps, les apprenants réussissent à accéder à l'information sur le genre mais, à l'oral, les ressources cognitives que cette tâche requerrait ne sont pas toujours disponibles.

6.2.2 *L'accord de l'adjectif*

Le deuxième phénomène nominal est l'accord en genre de l'adjectif. Les données qui le reflètent sont présentées dans le tableau 31. Cependant, soulignons que les nombres absolus sont assez modestes, ce qui réduit la fiabilité des conclusions par rapport à ce phénomène. Cela concerne également les pourcentages, qui doivent être interprétés avec une prudence maximale.

Tableau 31. L'adéquation de l'accord des adjectifs, écrit vs. oral

	Formes adéquates / Formes au total			
	Écrit		Oral	
Masculin	33/42	78,6%	8/13	61,5%
Féminin	39/48	81,3%	1/2	50,0%
Total	72/90	80,0%	9/15	60,0%

Il semblerait y avoir le même décalage qu'avec les autres phénomènes observés : la performance à l'écrit surpasse celle à l'oral. Les chiffres des données écrites suggèrent que les apprenants ne se servent ni d'une forme de base masculine, ni féminine. Malheureusement, le manque de noms féminins qualifiés par un adjectif dans le corpus oral empêche les conclusions concernant la modalité orale.

La seule mention d'adjectifs dans la description des stades se trouve au niveau avancé moyen, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus. Or, une échelle d'A–D est également donnée pour les adjectifs (Bartning & Schlyter 2004 : 291–292). D'après cette échelle, le groupe de production orale se trouve au niveau B et le groupe de production écrite au niveau C, ce qui représente une différence de performance comparable à celle trouvée lors de l'examen des autres phénomènes. Il n'est pas impossible que cela corresponde aux stades intermédiaire et avancé bas, auxquels les informateurs de la présente étude ont été placés quant aux autres phénomènes.

Pour expliquer la différence de performance entre les deux groupes, il n'est pas possible de recourir à la même explication que pour le genre du déterminant : le genre du SN est déjà établi quand l'apprenant commence à accorder l'adjectif. Cependant, nous trouvons crédible la même logique que nous avons appliquée à l'accord verbal : le fait d'accorder l'adjectif requiert un effort cognitif pour lequel les ressources ne sont pas toujours disponibles en raison des contraintes de production en temps réel. De plus, le matériel laisse postuler l'existence de problèmes morphologiques dans la production écrite : il n'est probablement pas toujours évident pour les apprenants de déterminer si la forme masculine de l'adjectif se termine par un *-e* muet ou par une consonne. Le résultat peut être qu'un apprenant utilise par exemple la forme *amicale* comme forme masculine, sur le modèle de *facile* et *utile*. Dans ce cas, le problème relèverait donc de la morphologie plutôt que de la syntaxe.

6.2.3 *Le domaine nominal : bilan*

Le placement des apprenants à un stade donné sans ambiguïté est problématique, mais ils se trouvent probablement entre les stades intermédiaire et avancé bas. Les deux phénomènes montrent aussi un décalage observable et comparable, comme nous l'avons d'ailleurs observé pour les phénomènes verbaux. La performance à l'écrit les placerait au stade avancé bas ou même avancé moyen mais, à l'oral, le stade intermédiaire semble plus probable. Si nous supposons que les échelles d'A–D pour les déterminants et pour les adjectifs soient comparables, ce que Bartning et Schlyter (2004) ne proposent pas explicitement, l'accord des adjectifs des apprenants serait à un niveau légèrement plus élevé que le genre des noms. Il ne s'agit pourtant que de suppositions. Comme le modèle original est bâti sur l'oral, nous plaçons les apprenants au stade intermédiaire en ce qui concerne le genre et l'accord des adjectifs, avec l'observation que l'absence de contraintes temporelles améliore leur performance.

6.3 **Le niveau global**

D'après tous les phénomènes observés, les informateurs peuvent être placés aux niveaux intermédiaire et avancé bas, quoique le degré de certitude du placement soit plus élevé pour les phénomènes verbaux que pour ceux qui sont liés au genre.²³ Étant donné la primauté de l'oral dans le travail original, nous plaçons nos informateurs au stade intermédiaire, avec quelques exceptions qui seront traitées ci-dessous.

Le placement varie selon la modalité : il y a un décalage systématique d'un peu plus d'un stade dans les résultats, les résultats obtenus à l'écrit étant d'un niveau plus avancé. L'explication que nous proposons est fondée sur l'observation de Bartning et Schlyter (2004 : 296) qu'il existe des « zones 'fragiles' de développement » dans la grammaire des apprenants même aux niveaux avancés. Les zones fragiles représentent des phénomènes qui sont en train d'être acquis, mais qui ne se sont pas complètement automatisés et dont le traitement impose donc un coût cognitif élevé à l'apprenant. La situation de production orale, où l'apprenant doit produire un texte en respectant des contraintes temporelles, ne leur laisse pas le temps de prendre en compte tous les phénomènes nécessaires : il peut arriver que l'apprenant n'ait pas les ressources cognitives soit pour accéder à un lemme donné pour toutes les informations grammaticales dont il a besoin, comme la conjugaison

²³ Nous sommes également conscient du danger d'un argument circulaire : il serait facile de penser que le niveau pour les phénomènes nominaux est aux stades intermédiaire et avancé bas parce que le même vaut pour les verbes, et ensuite de conclure que les phénomènes nominaux et verbaux sont au même stade. C'est la raison pour laquelle nous refusons de tirer cette dernière conclusion à partir du matériel du présent travail.

ou le genre, soit pour contrôler tous les constituants grammaticaux d'une unité syntaxique pour toutes les marques d'accord.

Nous ne considérons pas que ces résultats réfutent les hypothèses qui proposent le même traitement psycholinguistique pour l'oral et l'écrit. Nous n'avons pas trouvé de différences fondamentales entre les deux groupes, hormis peut-être l'absence de l'article indéfini féminin à l'oral ; au contraire, les différences observées concernent le degré auquel les apprenants réussissent à appliquer une règle qui fait déjà clairement partie de leur interlangue. C'est donc le même système linguistique sur lequel l'apprenant s'appuie, mais les résultats qu'il donne varient en fonction des ressources cognitives disponibles chez l'apprenant au moment de l'énonciation. Néanmoins, il est important de retenir que les résultats ne sont pas les mêmes dans les deux groupes : les critères qui opèrent avec des pourcentages ne sont donc pas applicables à la fois à la production écrite et à la production orale. Par contre, nous pensons que l'application du critère d'émergence de Pienemann (v. ch. 2.5.2) donnerait les mêmes résultats dans les deux groupes, si l'hypothèse que le système de langage sous-jacent est le même pour les deux modalités est valide. Cette piste de recherche pourrait donner des résultats intéressants à l'avenir.

Le décalage observé est le plus important en ce qui concerne l'accord sujet-verbe, ce qui suggérerait que ce phénomène est le plus fragile pour les apprenants à ce niveau. Un apprenant du groupe de production orale se place même au stade post-initial, seul cas où les résultats de la présente étude indiquent clairement ce stade. Il y a également des différences interindividuelles plus importantes concernant l'accord sujet-verbe que la finitude. Cela est le seul cas où nos résultats pourraient suggérer une différence par rapport à l'itinéraire proposé : l'accord sujet-verbe semble se développer moins vite que chez les informateurs de Bartning et Schlyter.

7 Conclusion

Dans ce chapitre final, nous examinons les résultats de la présente étude et en faisons le bilan. Dans ce but, nous revenons aux questions de recherche posées dans l'introduction :

1. Le modèle de Bartning et Schlyter est-il applicable aux apprenants finnophones ? Si oui, à quel niveau se trouvent-ils ?
2. La modalité du discours a-t-elle un effet sur les résultats ? Si oui, lequel ?

L'analyse empirique des corpus nous permet de répondre aux deux questions. La réponse à la première est concise : oui. La performance des informateurs de la présente étude se laisse reconnaître dans les descripteurs de Bartning et Schlyter, ce qui permet leur

placement provisoire sur l'échelle. Avant de discuter de leur placement, il est pourtant nécessaire de répondre à la deuxième question.

Au sujet de l'influence de la modalité du discours, la réponse est également affirmative. La performance observée chez les apprenants dans les deux corpus diffère d'un corpus à l'autre. En effet, les résultats à l'écrit témoignent systématiquement d'un niveau linguistique plus élevé que ceux à l'oral.

Maintenant, il est clair que la réponse complète à la première question n'est pas simple, étant donné l'écart dans les performances observées dans les deux corpus. Le corpus écrit laisserait croire que les apprenants sont au stade avancé bas, mais les données orales indiquent le stade intermédiaire, voire le stade post-initial chez un informateur. Puisque l'itinéraire originel se fonde sur des données uniquement orales, nous situerions les informateurs de la présente étude au stade intermédiaire, mais cela avec deux points de réserve.

Premièrement, la performance dans le domaine verbal n'est pas homogène : l'accord sujet-verbe semble maîtrisé à un degré moins élevé que laisserait croire le niveau de maîtrise de la finitude ; même si les données dans les deux domaines indiquent le stade intermédiaire, celles qui concernent l'accord penchent vers les limites inférieures du stade et celles qui concernent la finitude vers le milieu. Cela peut d'ailleurs être dû à l'influence de la langue maternelle, mais c'est une hypothèse qui ne pourra être confirmée ou infirmée que par de futures études.

Deuxièmement, les descripteurs liés aux phénomènes nominaux sont plutôt ambigus ; nous avons donc été contraint d'utiliser la performance dans les domaines verbaux pour équilibrer les phénomènes nominaux, ce qui nous empêche de nous prononcer au sujet d'un écart éventuel entre les deux domaines. Il est clair que des études ultérieures qui prennent en compte plus de phénomènes sont nécessaires pour valider ou invalider l'échelle originelle sur ce point.

Quant aux raisons de l'écart observé entre les deux modalités, nous penchons vers l'explication selon laquelle les contraintes temporelles de la production orale limitent les ressources cognitives dont disposent les apprenants. Même si cela n'a pas été un point d'intérêt central dans la présente étude, nous trouvons les aspects psycholinguistiques de la question intéressants et sommes d'avis qu'ils valent un examen plus détaillé, probablement avec des données expressément récoltées pour pouvoir confirmer ou infirmer l'hypothèse postulée dans le cadre du présent travail.

En somme, les résultats de la présente étude doivent être considérés comme provisoires : la nature des deux corpus et la rareté de certains phénomènes dans ces corpus

exclut la possibilité de tirer des conclusions finales sur les questions de recherche. Or, nous espérons que le présent travail pourra servir de point de départ pour de futures recherches portant sur les effets de la modalité du discours, l'applicabilité du modèle de Bartning et Schlyter aux apprenants finnophones et le placement des élèves finlandais sur l'échelle donnée.

Bibliographie

- Ågren, Malin (2008) *À la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Thèse de doctorat. Université de Lund, Lund.
- Ågren, Malin, Granfeldt, Jonas & Schlyter, Suzanne (2012) « The growth of complexity and accuracy in L2 French: Past observations and recent applications of developmental stages. » Housen, Alex, Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke (éds.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. John Benjamins, Amsterdam. 95–119.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Bofman, Theodora (1989) « Attainment of Syntactic and Morphological Accuracy by Advanced Language Learners. » *Studies in Second Language Acquisition* 11/1. 17–34.
- Bartning, Inge (1998) « Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé. » *Travaux de linguistique* 36. 223–234.
- Bartning, Inge (2000) « Gender agreement in L2 French: pre-advanced vs advanced learners. » *Studia Linguistica* 54/2. 225–237.
- Bartning, Inge (2012) « Synthèse retrospective et nouvelles perspectives développementales. Les recherches acquisitionnelles en français L2 à l'Université de Stockholm. » *Language, Interaction and Acquisition* 3/1. 7–28.
- Bartning, Inge & Schlyter, Suzanne (2004) « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. » *Journal of French Language Studies* 14/3. 281–299.
- CECR (2005) = *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Chomsky, Noam (2014) [1995] *The Minimalist Program*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Cleland, Alexandra & Pickering, Martin (2006) « Do writing and speaking employ the same syntactic representations? » *Journal of Memory and Language* 54/2. 185–198.
- Cook, Vivian & Bassetti, Benedetta (2005) « An Introduction to Researching Second Language Writing Systems. » Cook, Vivian & Bassetti, Benedetta (éds.) *Second Language Writing Systems*. Multilingual Matters, Clevedon. 1–67.
- Corder, Stephen P. (1967) « The significance of learners' errors. » *International Review of Applied Linguistics* 5. 161–169.
- de Bot, Kees, Lowie, Wander & Verspoor, Marjolijn (2007) « A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. » *Bilingualism* 10/1. 7–21.
- DeKeyser, Robert M. (2005) « What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. » *Language Learning* 55/1. 1–25.
- Dewaele, Jean-Marc & Véronique, Daniel (2000) « Relating Gender Errors to Morphosyntax and Lexicon in Advanced French Interlanguage. » *Studia Linguistica* 54/2. 212–224.
- Dewaele, Jean-Marc & Véronique, Daniel (2001) « Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study. » *Bilingualism* 4/3. 275–297.
- Dialang = <https://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>. Consulté le 6 janvier 2016.
- Di Biase, Bruno & Bettoni, Camilla (2015) « The development of Italian as a second language. » Bettoni, Camilla & Di Biase, Bruno (éds.) *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*. Eurosla, Amsterdam. 117–147.
- Dulay, Heidi & Burt, Marina (1973) « Should we teach children syntax? » *Language Learning* 23. 245–258.

- Dulay, Heidi & Burt, Marina (1974) « Natural sequences in child second language acquisition. » *Language Learning* 24. 37–53.
- Ellis, Nick (2002) « Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. » *Studies in Second Language Acquisition* 24/2. 143–188.
- Elo, Anja (1993) *Le français parlé par les étudiants finnophones et suédophones*. Thèse de doctorat. Université de Turku, Turku.
- Erman, Britt & Warren, Beatrice (2000) « The idiom principle and the open choice principle. » *Text* 20/1. 29–62.
- Fayol, Michel & Largy, Pierre (1992) « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. » *Langue française* 95/1. 80–98.
- Forsberg, Fanny (2008) *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Peter Lang, Berne.
- Granfeldt, Jonas (2007) « Speaking and Writing in French L2: Exploring Effects on Fluency, Complexity and Accuracy. » Van Daele, Siska, Housen, Alex, Kuiken, Folkert, Pierrard, Michel & Vedder, Ineke (éds.) *Proceedings of the conference on Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*. Contactfora, Bruxelles. 87–98.
- Hancock, Victorine (2000) *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Thèse de doctorat. Université de Stockholm, Stockholm.
- Herschensohn, Julia (2001) « Missing inflection on second language French: accidental infinitives and other verbal deficits. » *Second Language Research* 17/3. 273–305.
- Herschensohn, Julia (2003) « Verbs and rules: Two profiles of French morphology acquisition. » *French Language Studies* 13. 23–45.
- Housen, Alex, Kemps, Nancy & Pierrard, Michel (2009) « The use of verb morphology of advanced L2 learners and native speakers of French. » Myles, Florence & Labeau, Emmanuelle (éds.) *The advanced learner variety: the case of French*. Peter Lang, Berne. 41–61.
- Howard, Martin (2006) « The expression of number and person through verb morphology in advanced French interlanguage. » *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 44. 1–22.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1997) « The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). » *Second Language Research* 13/4. 301–347.
- Krashen, Stephen (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, Harlow.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1993) [1991] *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, New York.
- Lenzing, Anke (2015) « Exploring Regularities and Dynamic Systems in L2 Development. » *Language Learning* 65/1. 89–122.
- LOPS (2013) = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus, Helsinki.
- Lowie, Wander & Verspoor, Marjolijn (2015) « Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation. » *Language Learning* 65/1. 63–88.
- Michot, Marie-Ève (2015) *L'acquisition de la morphologie verbale en français langue seconde*. Thèse de doctorat. Vrije Universiteit Brussel, Bruxelles.
- Myles, Florence, Hooper, Janet & Mitchell, Rosamond (1998) « Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning. » *Language Learning* 48/3. 323–363.
- Paradis, Michel (1985) « On the representation of two languages in one brain. » *Language Sciences* 7/1. 1–39.

- Parodi, Teresa (2000) « Finiteness and verb placement in second language acquisition. » *Second Language Research* 16/4. 355–381.
- Perdue, Clive, Benazzo, Sandra & Giuliano, Patrizia (2002) « When finiteness gets marked: the relation between morphosyntactic development and the use of scopal items in adult language acquisition. » *Linguistics* 40/4. 849–890.
- Pienemann, Manfred (1998) *Language processing and second language development – Processability Theory*. John Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann, Manfred (2015) « An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. » *Language Learning* 65/1. 123–151.
- Pinker, Steven (1998) « Words and rules. » *Lingua* 106. 219–242.
- Pouradier Duteil, Françoise (1997) *Le verbe français en conjugaison orale*. Peter Lang, Francfort.
- Prévost, Philippe & White, Lydia (2000) « Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. » *Second Language Research* 16/2. 103–133.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René (2009) [1994] *Grammaire méthodique du français*. PUF, Paris.
- Schlyter, Suzanne & Bartning, Inge (2005) « L'accord sujet-verbe en français L2 parlé. » Granfeldt, Jonas & Schlyter, Suzanne (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund*. Université de Lund, Lund. 53–64.
- Selinker, Larry (1972) « Interlanguage. » *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–241.
- Thomas, Anita (2005) « Formes ambiguës en –E : input et catégories sémantiques. » Granfeldt, Jonas & Schlyter, Suzanne (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund*. Université de Lund, Lund. 35–50.
- Véronique, Daniel (2009) *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier, Paris.
- Wilmet, Marc (2010) *Grammaire critique du français*. De Boeck, Bruxelles.
- Wray, Alison (2002) *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Zhang, Xian & Lantolf, James P. (2015) « Natural or Artificial: Is the Route of L2 Development Teachable? » *Language Learning* 65/1. 152–180.

Annexe A : les tâches écrites en version originale

Printemps 2012 :

3 RÉDACTION

Suomenkieliset koulut:

Kirjoita **kaksi** tekstiä samalle konseptipaperille **ranskaksi**. Valitse toinen tehtävä ryhmästä A ja toinen ryhmästä B. Noudata valitsemiesi tehtävien ohjetta. Muista kirjoittaa **selvällä käsialalla**. Numeroi kumpikin teksti, laske molempien sanamäärä erikseen ja merkitse se tekstin loppuun.

- A. Kirjoitustehtävän pituus: 35–50 sanaa
Kirjoitustehtävän pisteitys: 33–0 pistettä

- 3.1 Olet heinäkuun kielikurssilla Lyonissa ja näet seuraavan ilmoituksen kielikoulun ilmoitustaululla. Päätät vastata siihen. Kirjoita vastauksesi.

Je cherche un(e) étudiant(e) qui a l'expérience des animaux de compagnie pour s'occuper de mon chien et de mon chat pendant les deux premières semaines de juillet lorsque je partirai pour les vacances. Si vous êtes intéressé(e), écrivez-moi à claudedupont@yahoo.fr et je répondrai à vos éventuelles questions.

TAI

- 3.2 Suunnittelet matkaa Pariisista Bordeaux'hon ja näet www.covoiturage.fr-sivuilla seuraavan ilmoituksen. Vastaa ilmoitukseen.

Bonjour, je partirai de Paris pour Bordeaux vendredi soir. Ce serait sympa d'avoir de la compagnie. Si vous avez envie de faire le trajet dans ma voiture (une Citroën Berlingo), écrivez-moi vite à pierre.dupont@yahoo.fr pour qu'on se mette d'accord sur l'heure et le lieu du départ. Possibilité d'un retour lundi matin.

- B. Kirjoitustehtävän pituus: 65–100 sanaa
Kirjoitustehtävän pisteitys: 66–0 pistettä

- 3.3 Koulussasi on ryhmä opettajia Québecistä tutustumassa suomalaiseseen kouluun. He ovat seuraamassa luokkasi ranskan tuntia, ja sinua on pyydetty pitämään heille pieni puhe, jossa esittelet ranskan opintoja koulussasi. Kirjoita puheesi.

TAI

- 3.4 Olet käymässä Brysselissä perheessä, johon olet tutustunut erään lukionaikaisen leirikoulumatkan aikana. Perheen äiti täyttää käyntisi aikana 40 vuotta. Kirjoita onnittelupuhe, jonka esität syntymäpäiväjuhlissa.

Printemps 2013 :

3 RÉDACTION

Suomenkieliset koulut:

Kirjoita **kaksi** tekstiä samalle konseptipaperille **ranskaksi**. Valitse toinen tehtävä ryhmästä A ja toinen ryhmästä B. Noudata valitsemiesi tehtävien ohjetta. Muista kirjoittaa **selvällä käsialalla**. Numeroi kumpikin teksti, laske molempien sanamäärä erikseen ja merkitse se tekstin loppuun.

A. Kirjoitustehtävän pituus: 35–50 sanaa
Tehtävän pisteitys: 33–0 pistettä

3.1 Olet Belgiassa kielikurssilla, jota ranskanopettajasi on sinulle suositellut. Lähetä hänelle postikortti, jossa kerrot ranskaksi vaikutelmiasi.

TAI

3.2 Olet Ranskassa kesäfestivaaleilla. Lähetä ranskalaiselle ystävällesi Sophielle postikortti, jossa kerrot kokemuksistasi.

B. Kirjoitustehtävän pituus: 65–100 sanaa
Tehtävän pisteitys: 66–0 pistettä

3.3 Haluat vuokrata loma-asunnon Korsikalta (la Corse). Haluaisit löytää ranskaa puhuvan henkilön vuokraamaan sen kanssasi. Kirjoita internetin keskustelupalstalle viesti, jossa kuvailet ja perustelet suunnitelmaasi. Pyydä kiinnostuneita lukijoita vastaamaan viestiisi.

TAI

3.4 Olet vaihto-opiskelijana Lyonissa. Ystäväsi Jean-Charles on pyytänyt sinua mukaansa koulunne bileisiin. Vastaa hänen sähköpostiviestiinsä kieltävästi. Perustele kieltäytymisesi ja ehdota jotakin muuta yhteistä ohjelmaa myöhemmin.

Annexe B : les tâches écrites en version française

Printemps 2012 (notre traduction) :

3 RÉDACTION

Écrivez **deux** textes sur la même feuille de papier quadrillé **en français**. Choisissez une tâche dans le groupe A et une dans le groupe B. Respectez les instructions des tâches que vous choisissez. Souvenez-vous d'écrire **lisiblement**. Numérotez les deux textes, comptez le nombre de mots contenus dans chaque texte et notez-le à la fin.

A. *Longueur du texte : 35–50 mots*
Nombre de points 33–0 points

- 3.1** Vous passez le mois de juillet dans un cours de langue à Lyon et voyez l'annonce suivante sur le panneau d'affichage de l'école de langues. Vous décidez d'y répondre. Écrivez votre réponse.

Je cherche un(e) étudiant(e) qui a l'expérience des animaux de compagnie pour s'occuper de mon chien et de mon chat pendant les deux premières semaines de juillet lorsque je partirai pour les vacances. Si vous êtes intéressé(e), écrivez-moi à claudio.dupont@yahoo.fr et je répondrai à vos éventuelles questions.

OU

- 3.2** Vous planifiez un voyage de Paris à Bordeaux et voyez l'annonce suivante sur le site web www.covoiturage.fr. Répondez à l'annonce.

Bonjour, je partirai de Paris pour Bordeaux vendredi soir. Ce serait sympa d'avoir de la compagnie. Si vous avez envie de faire le trajet dans ma voiture (une Citroën Berlingo), écrivez-moi vite à pierre.dupont@yahoo.fr pour qu'on se mette d'accord sur l'heure et le lieu du départ. Possibilité d'un retour lundi matin.

B. *Longueur du texte : 65–100 mots*
Nombre de points 66–0 points

- 3.3** Dans votre lycée, il y a un groupe d'enseignants québécois qui veulent connaître les écoles finlandaises. Ils suivent le cours de français de votre classe, et on vous a demandé de faire un petit discours dans lequel vous présentez les études de français dans votre lycée. Écrivez votre discours.

OU

- 3.4** Vous rendez visite à une famille bruxelloise avec laquelle vous avez fait connaissance pendant un voyage scolaire. La mère de la famille fête son 40^e anniversaire pendant votre visite. Écrivez le discours de félicitations que vous faites à la fête.

Printemps 2013 (notre traduction) :

3 RÉDACTION

Écrivez **deux** textes sur la même feuille de papier quadrillé **en français**. Choisissez une tâche dans le groupe A et une dans le groupe B. Respectez les instructions des tâches que vous choisissez. Souvenez-vous d'écrire **lisiblement**. Numérotez les deux textes, comptez le nombre de mots contenus dans chaque texte et notez-le à la fin.

A. *Longueur du texte : 35–50 mots*

Nombre de points 33–0 points

3.1 Vous êtes en Belgique dans un cours de langue que votre professeur de français vous a recommandé. Envoyez-lui une carte postale où vous racontez vos impressions.

OU

3.2 Vous êtes en France à un festival d'été. Envoyez à votre amie française Sophie une carte postale où vous décrivez vos expériences.

B. *Longueur du texte : 65–100 mots*

Nombre de points 66–0 points

3.3 Vous voulez louer un appartement de vacances en Corse. Vous voudriez trouver une personne francophone pour le partager avec vous. Écrivez un message sur un forum sur l'internet où vous décrivez et justifiez votre plan. Demandez aux lecteurs intéressés de répondre à votre message.

OU

3.4 Vous êtes à Lyon en tant qu'étudiant d'échange. Votre ami Jean-Charles vous a demandé de l'accompagner à une fête de votre école. Répondez à son courriel et refusez l'invitation. Justifiez votre décision et proposez une autre sortie en commun plus tard.

Annexe C : Quelques exemples de la série d'images pour la tâche orale

