

*Acquisition de la morphologie silencieuse en français langue étrangère à l'écrit : le cas de l'accord en nombre*

Ågren, Malin, Université de Lund, Suède

Institut d'Études Romanes, Centre de Langues et de Littérature

Résumé : Le français écrit est caractérisé par de nombreuses marques morphologiques qui ne se prononcent pas. Cet article pose la question de savoir quand et sur quels constituants de la phrase les apprenants de français L2 font l'accord en nombre, souvent silencieux, à l'écrit. Dans une optique de développement qui s'inspire des travaux de Bartning et Schlyter (2004) dans le domaine du français parlé, nous tentons de décrire un itinéraire acquisitionnel de français L2 à l'écrit. Cet article est basé sur une analyse transversale du *Corpus Écrit de Français Langue Étrangère* (CEFLE) contenant des textes écrits par des apprenants suédophones de français à des niveaux différents. Il s'avère que le développement morphologique à l'écrit est prononcé. Les apprenants ont des facilités d'exprimer l'accord nominal alors que l'accord verbal et l'accord adjectival sont plus tardifs. En outre, le modèle régulier (racine + -s ou -nt) est suremployé dans le domaine irrégulier. De nombreux facteurs contribuent à expliquer ce développement. Dans cet article nous discutons surtout l'impact des facteurs internes de la langue, tels que la fréquence des morphèmes et des items suffixés (Bybee, 1991), le caractère sémantiquement motivé ou non de l'accord (Totereau, 1998) et le transfert.

## 1. Introduction

L'idée d'une séquence fixée des phénomènes grammaticaux dans l'acquisition d'une langue étrangère (L2) a souvent été discutée dans le domaine de linguistique appliquée. Depuis une quinzaine d'années, les chercheurs suédois en linguistique française s'intéressent à l'acquisition du français langue étrangère par des suédophones, surtout au développement morphosyntaxique de l'interlangue parlée de ces apprenants. En résumant les itinéraires acquisitionnels et les stades de développement observés chez les apprenants de français L2, Bartning et Schlyter (2004) proposent six stades de développement qui s'étendent du début de l'acquisition jusqu'à un niveau avancé de français.

Les travaux présentés par Bartning et Schlyter concernent tous la langue parlée en acquisition du français L2. Cependant, la plupart des apprennent en salle de classe apprennent également à écrire en français. Le français écrit présente plusieurs spécificités qui le distinguent du français parlé. La maîtrise de la morphologie, par exemple, qui joue un rôle essentiel pour la compréhension et pour la production de nombreuses langues écrites, est particulièrement vital en français puisque son système orthographique est caractérisé par de nombreuses marques morphologiques silencieux. En apprenant le français, comme L1 ou L2, il faut donc s'approprier d'un sous-système spécifique à l'écrit. Étant donnée les spécificités du français écrit au niveau morphologique, il semble important de connaître le développement de cette morphologie au même niveau que le développement de la morphosyntaxe de l'oral. En outre, plusieurs études montrent que la langue écrite joue un rôle primordial pour l'appropriation d'une langue étrangère en salle de classe (Harklau, 2002 ; Wolff, 2000).

Cet article discute l'acquisition d'un domaine spécifique du français écrit, celui de l'accord en nombre. Il est question d'une morphologie relativement souvent étudiée dans l'acquisition du français écrit des enfants francophones (voir Fayol, 2003a pour un survol). Dans la littérature sur l'acquisition du français L2, au contraire, elle est rarement commentée. Nous posons la question de savoir si le développement morphologique est aussi prononcé à l'écrit qu'à l'oral et s'il est possible d'observer un profil développemental dans le domaine de l'expression du nombre. Nous allons rendre compte du nom, du déterminant, du verbe et de l'adjectif. Les données analysées au sein de cet article proviennent d'un corpus de production écrite en français L2 : *le corpus CEFLE*. La série d'image *Le voyage en Italie* (figure 1) ainsi que les

textes suivants, produits à partir de ces images, illustrent à la fois la tâche écrite présentée aux apprenants et le niveau linguistique très divers des apprenants de ce corpus.

### *Le voyage en Italie*

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

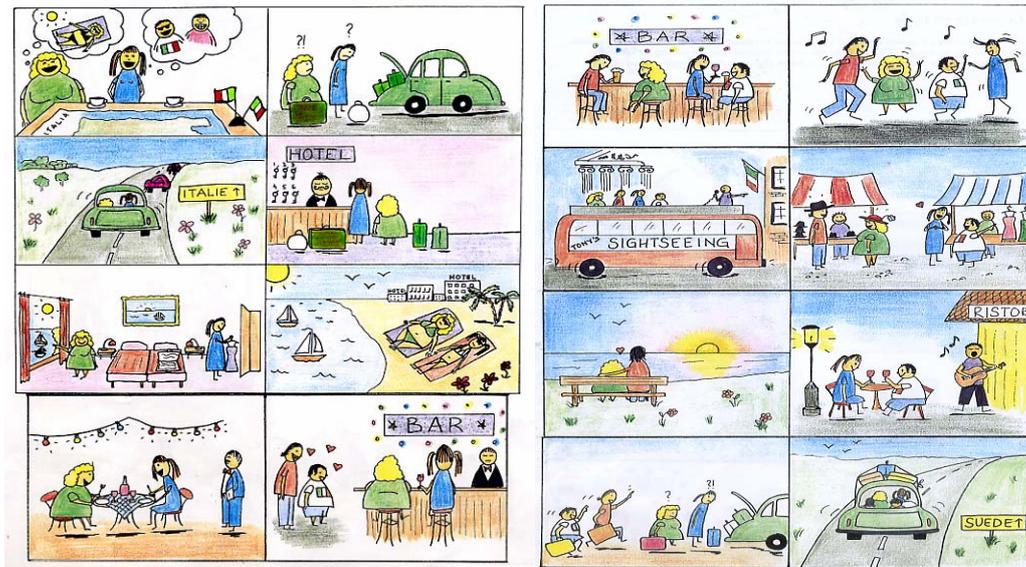


Figure 1 : La série d'images *Le voyage en Italie*.

### *Le texte de Bernhard*

Anette est très gros et blond. elle vout voyages à Italie. Le soleil. Julie veut voyages à Italie et rendez vous un copain. elle est mince. Ils aime café. Ils ont très petite voiture vert. La voiture est plein. Mais le voyage de Italie contuine. L'hotel est petite. Un homme avec mustache rendez Julie et anette dans la reception. Dans l'hotel ont deux lits, un tableux et le soleil est chaud. Prés de hotel la mer est bleu. Dans l'hotel de beach il y a des fleurs et des palmes. Dans le soir Julie et Anette dinner la mange de Italie. Le serviter a un smoking bleu. Après le dinner Julie et Anette est dans la bar. Anette a soif elle aime vin rouge. Deux Italien sont amoureux à Anette et Julie. Un Italien est longue et mince. Un Italien est petite est gros. Anette et Julie parlent avec les Italien. Dans la Disco ils fait danser. Le après jour ils sightseeing le ville avec le autobus. Dans la vile rendez vous ils sont des hates pour anette et le copain de Anette. Le gros-petite est amoureux de Julie et le petite-gros est amoureux de Anette. Pour Julie et le copain des Julie il y a des robes. Dans la après-midi Anette est le copain de Anette voir le soleil avec des fleurs. Julie et le copains des Julie aimant des vin de rouge. Un Italien jouer le guitarrre pour ils. Le voiture est pour petite pour Julie, Anette et ils copain. Mais ils a un idée. Ils pack dans la voiture.

### *Le texte de Doris*

Anna et Lina veulent aller en Italie. Anna, qui est une dame très grosse, a les cheveux blondes et sa copine porte un pull bleu. Lina veut faire de connaissance des garçons en Italie mais Anna veut se baigner tous les jours. Les filles quittent ses maisons le 3 juillet et elles sont très gaies. Quand Lina voit la voiture verte, elle comprend qu'il y a beaucoup de valises. Alors, c'est une très longue route entre la Suède et l'Italie mais après trois jours, les filles sont dans le pays de leurs rêves. Elles arrivent au "Hotel de Frans" à Toscane. Le chef est fatigué et les filles le réveillent. Le chef donne les deux filles une chambre très jolie et elles sont très contentes. Dans la chambre, il y a deux lits rouges, un tableau avec un bateau et les drapeaux rouges. De la fenêtre, Anna voit la mer et deux bateaux. Il fait du soleil et les filles se décident aller à la plage. La plage est grande et il n'y a pas de personne. Elles se couchent à côté de trois fleurs rouges. Le soir, elles visitent un restaurant au centre de la ville. Elles mangent du pizza et elles boient du vin. Après, elles allent au bar à côté du bar et deux garçons entrent. Ils s'appellent Robert et Johan et ils sont d'Angleterre. Robert s'assied devant Anna et Johan devant Lina. Ils parlent et quand ils écoutent la musique ils dansent. Le jour d'après, les garçons téléphonent Anna et Lina et ils demandent si elles veulent aller au sightseeing. Elles répondent qu'elles le veulent beaucoup. L'autobus va à un petit village et ils visitent des tentes avec les chapeaux et les robes. Johan veut donner une robe à Lina et elle pense qu'il est très gentil. Quand les filles arrivent au hotel, elles allent à la plage et elles racontent qu'elles sont amoureuses. Lina et Johan visitent ensemble un café et Johan aime Lina assez beaucoup. Un homme joue de la guitare et la nuit est chaude...

Ces textes mettent en évidence les différences aussi bien discursives et lexicales qu'orthographiques et morphosyntaxiques qui se manifestent dans la production écrite de deux apprenants se trouvant à des niveaux linguistiques très divers. L'analyse de cet article se limite à la morphologie du nombre qui, souvent, reste silencieuse à l'oral.

## **2. Acquisition de la morphologie - cadre théorique**

Le domaine de recherche présenté dans cet article partage plusieurs points communs avec trois champs linguistiques bien établis, à savoir les études longitudinales sur le développement morphosyntaxique en L2 ; les recherches sur l'acquisition de la morphologie du français écrit en L1 ainsi que les études qui traitent de la nature du processus morphologique en L1 et en L2. Dans une perspective plus vaste, ces domaines constituent l'arrière plan théorique de la présente étude et ils contribuent tous à la mise en place des hypothèses. Avant de présenter les hypothèses qui seront abordées dans notre analyse, nous résumons brièvement les discussions théoriques qui dominent ces trois domaines spécifiques.

## 2.1 Études longitudinales sur le développement en L2

Depuis les études de Clahsen, Meisel et Pienemann dans le projet ZISA (Clahsen *et al.* 1983), l'idée d'une séquence acquisitionnelle fixe des phénomènes grammaticaux dans l'acquisition d'une langue étrangère a souvent été discutée. Certains chercheurs ont mis l'emphase sur le fait que la grammaire de l'interlangue semble se développer de façon relativement ordonnée pour des apprenants d'origines et de L1 diverses. L'interlangue évolue cependant avec une vitesse et avec des taux de réussite variés. Dans le projet européen sur l'acquisition d'une langue étrangère (ESF), Klein et Perdue (1992 et 1997), entre autres, ont établi des principes généraux concernant l'acquisition d'une L2 à partir d'une approche fonctionnaliste. Leurs résultats montrent que les stades initiaux du développement de l'interlangue sont basés sur des principes universaux. Ils appellent cette structuration des énoncés la variété de base (*basic variety*) et constatent que cette variété représente un équilibre relativement stable et naturel dans l'acquisition. Selon ces chercheurs, le développement linguistique est lié aux besoins communicationnelles de l'apprenant. Dans la même optique d'expliquer les mécanismes de développement en L2, Pienemann (1998), quant à lui, accentue les conditions de processabilité qui sont nécessaires pour l'acquisition de la syntaxe et de la morphologie dans des phases différentes dans l'acquisition. Cette théorie de processabilité établit donc une hiérarchie acquisitionnelle.

S'inspirant des études mentionnées ci-dessus, Bartning et Schlyter (2004) ont étudié l'acquisition du français par des suédophones adultes ou adolescents. Elles proposent des stades de développement qui correspondent à des profils grammaticaux typiques des apprenants à un moment précis de leur développement (2004 : 282). Bartning et Schlyter ont analysé la langue parlée où les apprenants ont recours à une langue automatisée et spontanée. De nombreux phénomènes ont été examinés, tels que la structuration de la phrase, le développement des formes finies et l'accord des verbes, le système temporel (temps, mode et aspect), la négation, le développement des éléments nominaux, la construction *c'est*, et la subordination. En suivant le parcours développemental de chaque phénomène grammatical et en faisant la synthèse de ces itinéraires, Bartning et Schlyter arrivent à six stades allant du début de l'acquisition jusqu'à un niveau quasi-natif de français. Ces résultats sont sensés servir de base à une évaluation plus exacte du niveau de développement linguistique d'un apprenant spécifique à un moment donné de l'acquisition.

Le centre d'intérêt de cet article, à savoir la morphologie du nombre à l'écrit, est analysé dans une optique de développement qui s'inspire des travaux de Bartning et Schlyter (2004). Comme elles, nous tentons de décrire un itinéraire acquisitionnel des apprenants suédophones de français L2, or cette fois-ci à l'écrit.

## *2.2 Le français écrit et l'acquisition du nombre en L1*

D'un point de vue morphologique, les marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode diffèrent entre l'oral et l'écrit. Le code écrit peut être caractérisé par la redondance des marques morphologiques (*les petits enfants jouent*). Par contre, l'oral se caractérise par une certaine économie morphologique (Riegel et al. 1994, p. 30). Dubois attribue aux morphèmes redondants de l'écrit le même rôle que la prosodie à l'oral, c'est-à-dire de marquer la cohésion dans le syntagme nominal ainsi que la cohésion entre les phrases (Dubois, 1965, p. 22).

Le français écrit se caractérise de façon générale par une morphologie silencieuse qui touche les homophones verbaux et les accords en nombre et en genre. Par de nombreux chercheurs, ces caractéristiques de l'écrit sont considérées comme des zones orthographiques fragiles, difficilement maîtrisées aussi bien pour les apprenants du français L1 que ceux du français L2 (voir entre autres Fayol et Largy, 1992 ; Jaffré et David, 1999). Fayol et Bourdin (1994) ont constaté qu'il suffit d'ajouter une tâche secondaire pour montrer le côté vulnérable de l'orthographe française même des scripteurs experts. La difficulté de cette orthographe peut être expliquée par le fait que la langue écrite ne peut pas tirer pleinement profit de la langue parlée (Jaffré et David, 1999). La complexité du français écrit réside dans le fait que l'analyse du contexte doit décider de la présence ou non de par exemple un -s au nom ou d'un -nt au verbe. L'on peut donc conclure que la morphologie a un caractère crucial pour la maîtrise de l'écrit en français. Il faut apprendre un sous-système linguistique spécifique lors de l'acquisition de la langue écrite (Totereau *et al.* 1997 et Fayol, 1997). Quand cette découverte a été faite, il faut automatiser la mise en oeuvre des inflexions, une tâche qui demande une pratique régulière et fréquente.

En ce qui concerne le nombre, il existe cependant une logique, soulignée par plusieurs chercheurs, entre l'expression linguistique et la pluralité qui facilite sa mise en oeuvre : l'on ajoute quelque chose lorsqu'il y en a plusieurs. Jaffré et David (1999, p. 11) mentionnent « la

logique de la pluralité » visible dans les textes des enfants francophones. De ce point de vue, le décalage entre oral et écrit, et le coût cognitif qui en résulte, est dans un sens compensé. Fayol (2003b) met en évidence un autre facteur important en ce qui concerne le marquage morphologique du nombre de la phrase nominale : « la présence d'un -s en fin de mot constitue un indice fort et fiable de la pluralité » (Fayol, 2003b, p. 48) et l'apprentissage s'en trouve largement facilité. La probabilité de commettre des erreurs d'interprétation en présence d'un -s final est, pour citer Fayol « minime » et Totereau *et al.* (1997) montrent aussi que le repérage et l'interprétation d'un -s chez des enfants francophones sont à la fois précoces et sûrs.

Dans une perspective descriptive, Totereau *et al.* (1997) ont analysé l'apprentissage de la morphologie du nombre (-s et -nt) des enfants en école primaire. Les résultats principaux sont les suivants :

- La performance en compréhension est plus précoce et meilleure qu'en production.
- Les réussites avec les noms sont à la fois plus précoces et plus fréquentes qu'avec les verbes.
- La redondance joue un rôle puisque la réussite est plus grande dans des syntagmes (*les pommes/ils chantent*) que dans des noms ou des verbes seuls.

Des études ultérieures (Totereau, Barouillet et Fayol, 1998) ont examiné le développement de la performance en production de la morphologie du nombre et l'analyse très fine du type d'erreurs montre une évolution complexe dans ce domaine (bilan dans Fayol, 2003a). Les traits principaux dans ce développement sont les suivants :

- 1) Le plus souvent en CP<sup>1</sup>, malgré la connaissance de la règle, les enfants ne marquent ni le pluriel verbal, ni le pluriel nominal. Les mots sont produits dans leur forme neutre.
- 2) En CE1 et CE2, les enfants emploient le -s du pluriel nominal et pour les noms et pour les verbes (*ils joues*). Ils semblent se servir d'une règle telle que : si pluriel, alors -s. Or, les jeunes scripteurs ne différencient pas les catégories syntaxiques.

---

<sup>1</sup> CP signifie Cours Préparatoires (6 ans), CE1 correspond à Cours Élémentaires 1 (7 ans) et CE2 Cours Élémentaires 2 (8 ans).

- 3) Dans une troisième phase, les enfants savent utiliser la flexion –nt pour les verbes et ils ont tendance à la surgénéraliser à quelques noms, surtout ceux avec un homophone verbal (*ils ferment/les fermes/ les \*ferment*). Il semble exister une compétition entre les diverses marques sensible à plusieurs facteurs dont l’ambiguïté lexicale et la fréquence relative des items.
- 4) La quatrième phase correspond à la performance écrite des scripteurs plus expérimentés chez qui les effets d’interférence dans le domaine du pluriel nominal et verbal ne disparaissent pas. Ils ont tendance à survenir en cas de surcharge cognitif (p. ex sous une expérimentation en double tâche).

Ces phases de développement dans l’acquisition et dans l’expression du nombre en français L1 écrit seront ultérieurement discutées dans cet article.

En ce qui concerne le marquage de la pluralité, il ne faut pas oublier qu’il existe en français écrit un groupe de noms et de verbes qui ne sont pas gouvernés par la règle très puissante et fiable du –s ou du –nt du nombre ; il s’agit des noms qui se conjuguent avec –x au pluriel (*les bateaux, les animaux, les yeux...*) ainsi que deux groupes de verbes irréguliers (avec changement de radical : *ils veulent, ils boivent...*, et avec alternance vocalique : *ils sont/ont/vont/ont*). À notre connaissance, ces exceptions de la règle ne sont pas souvent prises en considération dans la littérature qui traite l’acquisition du nombre en français écrit (voir pourtant Fayol et Largy, 2001, pour l’accord verbal). En apprenant le français comme langue étrangère, il faut apprendre à maîtriser plusieurs formes pour marquer le nombre et celles-ci se distinguent les unes des autres entre autre par les facteurs *muet-audible* et *fréquent-non fréquent*. Nous sommes de l’avis que les irrégularités sont pertinentes dans une étude sur l’acquisition d’une langue étrangère. Non seulement elles nous renseignent sur la capacité des apprenants de produire des exceptions de la règle générale, elles éclairent également le statut des marques flexionnelles régulières (le –s et le –nt) dans le système linguistique en train de se développer chez les apprenants L2. La forte dominance du –s dans le syntagme nominal et du –nt dans le syntagme verbal pour marquer le nombre parle effectivement en faveur d’un suremploi de la flexion régulière.

### 2.3 La nature du traitement morphologique en L1 et en L2

Une discussion concernant la représentation mentale et le traitement des mots composés de plusieurs morphèmes domine le débat en acquisition de la morphologie en L2. Les mots suffixés peuvent être compris de deux façons : soit ils sont stockés en mémoire et reconnus de façon globale, soit ils sont décomposés et reconnus par le biais de leurs différents morphèmes (cf. New, 2004, p. 132). L'on retrouve ce même débat dans les discussions théoriques menées par les psycholinguistes en France sur la relation complexe entre application de règles morphologiques et récupération en mémoire d'instances toutes faites (Largy et Cousin, 2004 ; Cousin, Largy et Fayol, 2004).

Selon une approche connexionniste, la mémoire est un réseau associatif extrêmement puissant, dynamique et hautement structuré qui opère sans principes combinatoires. Toutes les formes (suffixées ou non, régulières ou non) y sont gardées individuellement. Mémorisés et traités comme des unités toutes faites, les mots sont interconnectés entre eux dans des schémas associatifs basés sur des traits sémantiques, phonétiques et/ou morphologiques. Suivant cette approche, fondée sur un mécanisme unique, la fréquence porte une influence particulière sur le traitement morphologique puisque l'usage fréquent et régulier d'un mot (suffixé ou non) renforce sa représentation en mémoire (dans le cadre L2, voir Bybee, 1991 ; Ellis, 2002). Bybee (1991, p. 88) distingue deux types de fréquences en ce qui concerne le traitement morphologique: *la fréquence type* qui correspond à la fréquence d'un morphème, et la fréquence individuelle d'un mot fléchi par ce morphème, à savoir *la fréquence d'occurrence* (token frequency) de cet item.

Pinker (1998) et Clahsen (1999), entre autres, s'opposent à l'école connexionniste en défendant l'idée opposée, basée sur un double système morphologique faisant dissociation entre processus flexionnels réguliers et irréguliers. Selon une approche dite dualiste, le processus régulier reposerait sur l'application de règles morphologiques, i. e. une opération combinatoire, tandis que le processus irrégulier correspondrait à la récupération en mémoire d'unités toutes faites. Ces deux systèmes qui, ensemble, contribuent à la puissance expressive de la langue, interagissent de façon simple : l'emploi d'un item irrégulier bloque l'application de la règle. Ainsi, il semble exister des différences capitales entre ces deux systèmes : le processus irrégulier est très sensible à la fréquence alors que l'opération combinatoire (régulière) correspond à un processus par défaut ; productif et appliqué à n'importe quel item

n'étant pas reconnu comme irrégulier. Cette façon de tirer une ligne droite entre application de règles et récupération d'instances a été mise en question essentiellement pour deux raisons. D'abord, plusieurs études montrent qu'il existe une productivité (des généralisations) basée sur la morphologie irrégulière (Bybee et Slobin, 1982). Deuxièmement, il s'est avéré exister des effets de fréquence notamment dans le domaine régulier (Murphy, 2004).

Pour ce qui est du traitement morphologique en acquisition du français écrit (L1), notamment dans le domaine du nombre, il a longtemps été considéré que l'orthographe grammaticale est effectuée par application de règles enseignées (explicites) qui, avec une pratique fréquente et régulière, deviennent procéduralisées. Cependant, il n'est pas sûr que les processus mis en œuvre sont des correspondants mentaux des règles enseignées (Fayol, 2003a, p. 156). Plusieurs études montrent que l'acquisition de la morphologie flexionnelle ne dépend pas uniquement de l'application de règles mais qu'elle est sensible à la fréquence des mots suffixés. L'automatisation des règles semble accompagnée d'une mémorisation d'associations entre morphèmes « prêts à servir » (voir Largy, Cousin et Fayol, 2004 ; Largy et Cousin, 2004). À notre connaissance, dans le domaine du français L2 écrit, cette question n'a pas souvent été adressée. Ce fait pourrait être lié au manque de bases de données permettant de mesurer la fréquence des mots du français dans ce contexte d'apprentissage (*cf. Brulex* ou *Lexique* pour le français écrit L1). Nous allons revenir sur cette discussion dans l'analyse des données du *Corpus CEFLE*.

### **3. Questions de recherche et hypothèses**

En mettant l'accord en nombre du français écrit au centre, cette étude propose une analyse d'une catégorie grammaticale essentiellement silencieuse à l'oral, qui est spécifique à la langue écrite. Par conséquent, elle pourra enrichir nos connaissances sur le développement linguistique des apprenants de français en Suède et contribuer à une meilleure compréhension pour l'acquisition et pour la production de l'écrit. Pourtant, cette analyse est issue d'une tradition acquisitionniste basée sur l'étude de la morphosyntaxe de l'oral. L'une des questions de recherche centrales de ce travail concerne donc le passage des recherches dans le domaine du français oral à celui du français écrit. *Est-il possible d'étudier la morphosyntaxe de l'écrit à partir des études qui ont été effectuées sur l'oral et à partir de nos connaissances sur le développement de l'acquisition du français L2 oral ?* À partir de cette question générale, nous

cernons les questions suivantes : *Comment et quand les apprenants marquent-ils le nombre dans le syntagme nominal et verbal à l'écrit? Les différents constituants de la phrase : le nom, le déterminant, l'adjectif et le verbe, sont-ils marqués pour le nombre au même moment dans l'acquisition ou existe-t-il des difficultés particulières liées à des constituants spécifiques ? Quelles explications pourraient rendre compte des différences éventuelles dans ce domaine ?*

Pour essayer de répondre à ces questions, nous émettons cinq hypothèses successives. La première hypothèse concerne le développement morphologique de l'écrit en générale alors que les hypothèses 2 à 5 rendent compte, de façon plus spécifique, de l'accord en nombre des divers constituants de la phrase:

### *1. Le développement morphologique de l'écrit*

Nous nous attendons à ce que le développement morphologique du stade initial au stade avancé soit aussi net à l'écrit qu'à l'oral. L'emploi de la catégorie du nombre à l'écrit doit devenir de plus en plus correct et suivre un développement graduel. Nous nous attendons également à ce que les apprenants les plus avancés soient proches du groupe contrôle français dans la plupart des domaines décrits.

### *2. L'accord nominal en nombre*

Nous nous attendons à une production précoce de l'accord nominal en nombre et à une production relativement correcte de la morphologie flexionnelle nominale déjà aux stades initiaux. De nombreuses études parlent en faveur d'une acquisition et d'une production précoce du pluriel nominal (Totereau *et al.* 1997 ; Totereau, 1998 ; Fayol 2003a). Le morphème –s est très fréquent et, dans le cas du nom, il est porteur d'un contenu conceptuel très clair. Pour un apprenant suédois, qui fait l'accord nominal en nombre dans sa langue maternelle, il est également probable que le facteur de transfert, notamment du pluriel nominal en –s de l'anglais, facilite la mise en œuvre de cet accord.

### *3. Le déterminant et le nombre*

Plusieurs phénomènes parlent en faveur d'une production précoce du nombre sur le déterminant. Premièrement, le nombre est exprimé de façon audible sur les articles définis et indéfinis. Ensuite, la relation entre le nombre et le déterminant est exprimée de façon biunivoque : pluriel + défini = *les*, pluriel + indéfini = *des*. Finalement, ces éléments sont

extrêmement fréquents dans la langue écrite et orale, ce qui prédit qu'ils sont facilement accessibles en mémoire. Nous nous attendons à un emploi précoce des articles au pluriel.

#### *4. L'accord verbal en nombre*

Vu son manque de contenu sémantique, nous nous attendons à ce que l'accord silencieux en nombre verbal soit mis en œuvre plus tardivement que le marquage nominal du pluriel (Totereau *et al.* 1997 ; Totereau, 1998 ; Fayol 2003b). En français L2 oral, Bartning et Schlyter (2004) ont observé que la mise en place de la morphologie verbale est un processus long et lent. Un autre facteur qui pourrait contribuer à la production tardive de l'accord verbal est l'absence d'accord verbal dans la L1 des apprenants. Cette hypothèse prédit un développement graduel dans le domaine de l'accord verbal en nombre entre le stade 1 et le stade 4.

#### *5. L'accord adjectival en nombre*

Vu son caractère formel et son manque de contenu conceptuel, il est probable que l'accord adjectival se fait plus tardivement que l'accord nominal, tout comme l'accord verbal (Totereau *et al.* 1997 ; Totereau, 1998). Un autre facteur qui parle en faveur d'une production tardive de l'accord adjectival est la relative rareté des adjectifs par rapport aux noms et aux verbes en français L2 (voir Bartning et Schlyter, 2004).

## **4. Corpus et méthode**

Le *Corpus Écrit de Français Langue Étrangère* (CEFLE) contient au total près de 400 textes écrits par des apprenants de français au lycée en Suède et une cinquantaine de textes écrits par des scripteurs francophones dans un groupe contrôle. Les textes se répartissent sur quatre tâches différentes. Dans *CEFLE*, 85 adolescents entre 16 et 18 ans, apprenants de français L2 à des niveaux différents, ont été suivis pendant une année scolaire. Les participants ont tous le suédois comme L1 et chaque élève a écrit un texte à quatre occasions, dans un intervalle d'à peu près deux mois<sup>2</sup>. Les textes ont été écrits sur ordinateur et analysés à l'aide du logiciel CLAN<sup>3</sup>. Ce logiciel permet un certain nombre de calculs automatiques. Or, étant donné le caractère parfois déviant des textes écrits en L2, comme par exemple des omissions, une orthographe non-normative et des mots en suédois/anglais, il a été nécessaire de compléter

---

<sup>2</sup> Les tous débutants n'ont écrit que deux textes, à partir du mois de janvier de l'année scolaire 2003/2004.

<sup>3</sup> Voir MacWhinney (2000) ou le manuel CHILDES sur le net : [www.childes.psy.cmu.edu](http://www.childes.psy.cmu.edu)

cette analyse avec des analyses manuelles. Pour bien cerner les différences entre les apprenants à des niveaux différents, nous avons effectué les tests statistiques suivants : l'analyse de la variance (ANOVA) et le calcul de l'écart type.

L'analyse des données du Corpus CEFLE correspond à une étude *off-line* où la production écrite d'un grand nombre d'élèves est documentée. Par conséquent, nous ne pouvons pas nous prononcer sur les processus cognitifs impliqués dans la production de texte, par exemple si les apprenants emploient des compétences implicites ou des connaissances explicites dans la production de texte en français. Nous renvoyons à Hedbor (2005 et ce volume) pour une approche plus cognitive et une analyse en temps réel du français L2 écrit par des suédophones.

Pour le présent travail, nous avons choisi d'étudier de manière transversale l'une des quatre tâches du corpus : *Le voyage en Italie* (voir figure 1) pour nous prononcer sur le profil développemental de la morphologie du nombre en français L2 écrit. La série d'image en question élicite fortement le pluriel. Les apprenants ont eu approximativement 45 minutes à leur disposition pour accomplir la tâche écrite. Pour l'étude transversale, les élèves ont été répartis en quatre stades qui correspondent à des niveaux linguistiques générales allant d'un niveau initial à un niveau plutôt avancé. Les critères employés pour distinguer des niveaux successifs correspondent, comme illustré dans le tableau 1 ci-dessous, à ceux établies par Bartning et Schlyter (2004) dans le domaine du verbe.

Tableau 1 : Principaux critères pour le regroupement des apprenants du corpus CEFLE en stades 1 à 4 selon Bartning et Schlyter (2004)

<b>CRITÈRES PRINCIPAUX</b>	<b>Stade 1</b>	<b>Stade 2</b>	<b>Stade 3</b>	<b>Stade 4</b>	<b>Contrôle</b>
<b>Organisation de la phrase</b>	NUO/IUO/FUO mélangées	IUO/FUO	FUO	FUO	FUO
<b>Finitude</b>	Formes non-fin. dans un contexte fini (fréquentes)	Formes non-fin. dans un contexte fini (minoritaires)	Formes finies	Formes finies	Formes finies
<b>Accord en personne</b>	Formes courtes Pas d'opposition	Nous V-ons Personnes au sing. Cop.	oui	oui	oui
<b>Temps</b>	Présent	Présent Fut. périph. Mod+inf. (PC)	Présent Fut. périph. Mod+inf. PC (imp)	Présent Mod+inf. PC Imp. Fut Simple Cond.	Présent Mod+inf. PC Imp. Fut Simple Cond. Passé sim.
<b>Mode</b>	Indicatif	Indicatif	Indicatif	Indicatif (Subjonctif)	Indicatif Subjonctif
<b>Aspect</b>	non	non	non	oui	oui

**Légende** : NUO : Nominal utterance organisation<sup>4</sup> ; IUO : Infinite utterance organisation ; FUO : Finite utterance organisation ; *Forme courte* : une forme neutre au singulier (*parle*) peut être employée dans n'importe quel contexte fini (*nous parle, ils parle, vous parle*) ; *Nous V-ons* : l'emploi de la 1pp avec la désinence –ons (*nous parlons, nous mangeons*) ; *Fut. périph* : le futur périphrastique (*il va faire, ils vont aller*) ; *Mod + inf* : Verbe modal suivi d'un infinitif (*il veut faire, ils peuvent aller*) ; *PC* : passé composé ; *Imp* : Imparfait, *Cond* : Conditionnel.

Comme il ressort du tableau 1, la répartition des apprenants aux stades 1 à 4 repose entièrement sur des critères linguistiques. Elle ne rend pas compte du temps consacré à l'étude du français. Nous considérons, avec Bardovi-Harlig (2000, p. 433) et d'autres, que le facteur du temps consacré à l'étude d'une langue étrangère n'est pas toujours un bon indicateur du niveau linguistique d'un apprenant. Effectivement, les classes de français participant dans cette étude sont de nature très hétérogène. Des critères linguistiques sont censés mieux refléter le niveau de l'interlangue d'un apprenant précis à un moment

<sup>4</sup> Voir Klein et Perdue (1997) sur l'organisation de l'énoncé en acquisition d'une langue étrangère.

spécifique dans l'acquisition. Dans notre optique, les critères linguistiques employés correspondent donc à un outil d'analyse qui permet de créer des groupes relativement homogènes sur le plan morphosyntaxique, ce qui s'avère essentiel pour une analyse transversale.

En outre, il est important de souligner que nous ne souhaitons pas nous prononcer sur la relation entre la capacité de s'exprimer en français parlé et en français écrit d'un même apprenant. Pour l'instant, nous mettons l'emphase uniquement sur la morphologie de l'écrit. Comme indiqué au tableau 2, les participants de la présente étude se répartissent entre un niveau initial et un niveau pré-avancé.

Tableau 2 : *Les apprenants du Corpus CEFLE par stade acquisitionnel.*

Stade	Niveau	Nombre de sujets
1	Initial	10
2	Post-initial	29
3	Intermédiaire	29
4	Pré-avancé	17

À cette population s'ajoute un groupe contrôle, comprenant 22 élèves français entre la troisième et la terminale. Les scripteurs français du groupe contrôle ont donc approximativement le même âge que les apprenants suédois et ils ont écrit le même texte. Dans ce qui suit, la production écrite de l'accord en nombre des quatre groupes d'apprenants sera analysée et comparée avec celle du groupe contrôle français. Pour plus de détails concernant *Corpus CEFLE*, voir Ågren (2005).

## 5. Résultats

L'une des optiques du présent article a été de présenter un profil développemental du phénomène étudié, à savoir l'expression du nombre sur les divers constituants de la phrase. Le tableau 3 ci-dessous indique un itinéraire acquisitionnel où les apprenants marquent la pluralité d'abord sur le nom, en deuxième lieu sur le déterminant, en troisième lieu sur le verbe et, en dernier lieu, sur l'adjectif. Le développement morphographique entre stade 1 et stade 4 est prononcé.

Tableau 3 : *La réalisation du nombre en français L2 écrit*

S T A	Nom	Art. indéf. DES	Art. poss. SES/LEURS	Art. déf. LES	Verbe sont, ont...	Verbe V-ent	Verbe irr. (-nt)	Verbe irr. radical	Adj. anté.	Adj. préd.	Adj. post.
1	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	+	+	+/-	+/-	-/+	-	-	-	-	-	-
3	+	+	+	+	+	+/-	+/-	-	-	(+/-)	-
4	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-
C	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

**Légende :** STA : Stade de développement ; + : production correcte jusqu'à 90 % ou au-delà, à comparer avec le groupe contrôle, +/- : productif, assez correct, 75 % ; - : pas productif ; (+/-) : productif mais incertain (trop peu d'occurrences) ; V-ent : Accord verbal en nombre sur un verbe régulier en -er ; Verbe irr. (-nt) : verbe avec changement de radical à la 3pp où le nombre est marqué avec -nt mais sans changement de radical (*ils prennent*) ; Verbe irr. radical : verbe avec changement de radical produit correctement à la 3pp (*ils prennent*).

Nous pouvons constater que le développement morphosyntaxique observé par Bartning et Schlyter (2004) dans le domaine de l'oral est accompagné d'un développement aussi prononcé en ce qui concerne la morphologie du nombre à l'écrit. Cette constatation correspond à la vérification de notre première hypothèse. Dans ce qui suit, nous allons présenter, de façon plus détaillée, le développement qui a lieu sur les divers constituants de la phrase au fur et à mesure de l'apprentissage du français écrit.

### 5.1 L'accord nominal

Comme l'indique la figure 2 ci-après, l'accord nominal en nombre est produit très tôt en L2 et il n'existe pas de période caractérisée par une absence totale des marques du nombre (cf. Totereau *et al.* 1998). Déjà au stade 1, un niveau où l'activité morphologique est extrêmement faible, le nombre nominal est assuré jusqu'à 90 %. L'extrait suivant illustre le caractère fortement nominal des textes au stade 1 ainsi que la présence précoce du -s nominal :

- (1) Karin et Josefin aller de l'Italie. Trois *voyages*, [*eg. valises*] un vert, deux rouge. Quatre *fleurs*. Quatre *bagages*, Six *cle's*. Karin et josefine parler de l'homme, un chambre sil vous plait, - oui, combien? -deux.

Le côté silencieux du -s du pluriel nominal ne semble pas jouer un rôle important pour ces apprenants. Le profil développemental dans le domaine du pluriel nominal reste par conséquent faible entre le stade initial et le stade avancé qui, quant à lui, est très proche de la production du groupe contrôle français (la différence n'est pas significative : ANOVA F [4,

102] = 1.1,  $p < .340$ ). En outre, la variation interindividuelle de l'accord nominal reste plutôt limitée<sup>5</sup>.

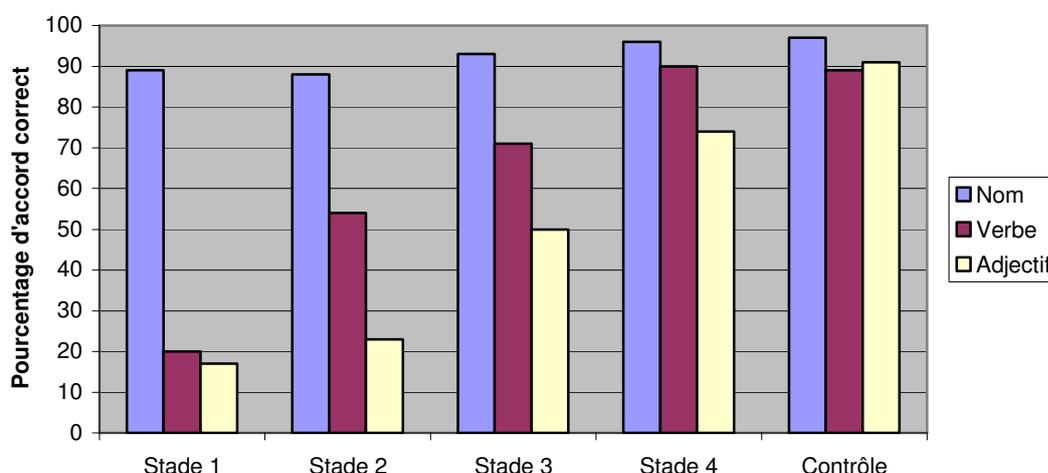


Figure 2 : L'accord en nombre silencieux du nom (-s), du verbe (-nt) et de l'adjectif (-s)

Dans les textes des apprenants, il s'avère que le -s du nombre nominal apparaît relativement souvent dans des contextes irréguliers, où il remplace le -x pour marquer le pluriel. Cette tendance est particulièrement prononcée aux stades post-initial (2) et intermédiaire (3) où certains apprenants produisent des formes non-normatives au pluriel :

- (2)            Stade 2 :        Leurs *bateaus* sont noir.  
                                       Mais les copains de l'homme sont les *oiseaus*.
- (3)            Stade 3 :        J'ai acheté des *cadeaus* pour mes amies.  
                                       Il y a des *bateaus* dans la mer.

Il semble que les apprenants dans cette phase acquisitionnelle soient sensibles à la *fréquence type* du morphème -s du pluriel nominal (Bybee, 1991). Or, comme illustré au tableau 4 ci-dessous, la *fréquence d'occurrence* des noms au pluriel irrégulier semble importante dans la production écrite. Dans ce tableau, nous nous référons à *Lexique3*, une base de données lexicales du français écrit<sup>6</sup>, pour indiquer une fréquence relative des mots étudiés ici. *Le pluriel peu fréquent* du groupe 1 correspond à une forme qui est plus fréquente au singulier qu'au pluriel alors que *le pluriel fréquent* des groupes 2 et 3 correspond à une forme qui est beaucoup plus fréquente au pluriel qu'au singulier.

<sup>5</sup> L'écart type pour l'accord nominal en nombre : *stade 1* : 16 %, *stade 2* : 16 %, *stade 3* : 12 %, *stade 4* : 7 %, *Contrôle* : 5 %.

<sup>6</sup> Des renseignements sur Lexique sont disponibles sur le net : <http://www.lexique.org>

Tableau 4 : Noms au pluriel en *-x* dans le Corpus CEFLE : Groupe 1 (pluriel muet, peu fréquent), Groupe 2 (pluriel muet, fréquent), Groupe 3 (pluriel audible, fréquent) : occurrences.

Stade	Groupe 1, Muet, peu fréquent <i>bateau &gt; bateaux, etc.</i>				Groupe 2, Muet, fréquent <i>cheveu &gt; cheveux</i>				Groupe 3 Audible, fréquent <i>oeil &gt; yeux animal &gt; animaux</i>			
	$\Sigma$	-x	-s	$\emptyset$	$\Sigma$	-x	-s	$\emptyset$	$\Sigma$	-x	-s	$\emptyset$
<b>1</b>	2	1	-	1	4	4	-	-	6	6	-	-
<b>2</b>	34	9 26 %	14 41 %	11 32 %	14	14	-	-	23	22	1	-
<b>3</b>	61	35 57 %	21 34 %	5 8 %	26	25	-	1	23	23	-	-
<b>4</b>	55	47 85 %	8 14 %	-	39	39	-	-	21	21	-	-
<b>Contr.</b>	31	29 94 %	-	2	26	26	-	-	30	30	-	-
<b>Total</b>	183	121	43	19	109	108	-	1	103	102	1	-

**Légende** :  $\Sigma$  = nombre total de noms dans ce groupe ; -X = mot accordé avec *-x* au pluriel ; -S = nom sur lequel le *-s* du pluriel est utilisé à la place du *-x* ;  $\emptyset$  = omission du marquage du pluriel ; *Colonne grise* = basse fréquence au pluriel.

Les seuls noms irréguliers qui échappent au suremploi du morphème *-s* du pluriel nominal semblent être ceux avec une haute fréquence d'occurrence au pluriel, quoique cette forme soit audible (*yeux, animaux*) ou muet (*cheveux*). Les noms du groupe 2 et 3 sont probablement des unités toutes faites (chunks) facilement repérées en mémoire. Les noms avec un pluriel muet, caractérisés par une basse fréquence d'occurrence au pluriel, tels que *bateaux, oiseaux, chapeaux, etc.* sont produits de façon nettement moins correcte que les autres noms (cf. groupe 1). Ces noms semblent particulièrement sensibles au suremploi du morphographe du pluriel par excellence : le *-s*. Cette analyse contribue à valider le statut privilégié du *-s* pour marquer le pluriel et à mettre en évidence sa grande fiabilité dans le syntagme nominal.

## 5.2 Le déterminant et le nombre

Dans la littérature sur l'accord en nombre à l'écrit, la plupart des études rendent compte de l'accord nominal et verbal alors que le déterminant n'est pas souvent mentionné. Fayol (2003a) signale cependant que l'accord en nombre du syntagme nominal pourrait être sensible à un effet de distance par rapport au déterminant. Cette idée est basée sur le fait que le déterminant est le seul élément de la phrase qui présente, à l'oral, une opposition systématique entre singulier et pluriel. Ce fait pourrait, en L1, avoir une incidence sur le nom et l'adjectif qui suivent, où le pluriel reste muet.

L'étude du déterminant en L2 est essentiellement basée sur la production orale où plusieurs chercheurs soulignent le statut différent des déterminants en L2 par rapport en L1. En français L1, il a été observé que les articles sont acquis très tôt et produits de façon correcte. Ils ont un trait fortement grammaticalisé dès le début de l'acquisition et se comportent comme des éléments clitiques. En L2, au contraire, il semble que le nom et le déterminant sont acquis indépendamment l'un de l'autre et que le déterminant porte, tout comme le nom, des traits plutôt lexicaux. La grammaticalisation des articles se fait progressivement en L2 (voir p.ex. Granfeldt, 2003, p.123ss, pour une discussion sur le statut des déterminants en français L1 et L2).

Dans les données du Corpus CEFLE, nous observons que les articles au pluriel sont produits de manière correcte relativement tôt, à partir du stade 2. Le stade 1, où le nombre de déterminants au pluriel est très restreint, est caractérisé par un vacillement de l'emploi des articles dans un contexte au pluriel. Les apprenants au niveau initial recourent souvent à des numéraux dans ce contexte : plus que la moitié des noms sont déterminés, non par un article, mais par un numéral, comme le montre l'exemple (1) ci-dessus. Le tableau 5, indique la proportion d'articles possessifs, définis et indéfinis corrects dans un contexte au pluriel. Notons que dans le cas des possessifs, le marquage pluriel versus singulier est indiqué. Par contre, les erreurs que font les apprenants suédois quand ils remplacent la troisième personne du pluriel *leurs* par la troisième personne du singulier *ses* n'ont pas été prises en compte dans ce calcul. C'est la présence ou l'absence du -s du pluriel qui se trouve indiquée dans ce tableau.

Tableau 5 : *Les déterminants de la phrase nominale dans un contexte pluriel (occurrences)*

Stade	Pron. poss.			Art. défini			Art. indéf.		
	leurs ses	*leur, son/sa	% corr.	les	*le/la	% corr.	des	*un/une	% corr.
<b>1</b>	-	-	-	14	7	67 %	1	2	(33 %)
<b>2</b>	9	3	75 %	60	12	83 %	28	-	100 %
<b>3</b>	23	2	92 %	91	5	95 %	43	1	98 %
<b>4</b>	25	2	93 %	96	2	98 %	38	-	100 %
<b>Contr.</b>	50	8	86 %	102	-	100 %	43	-	100 %

Pour un certain nombre d'apprenants, l'on peut constater que l'emploi des articles pluriels définis et indéfinis est instable. Le texte d'Asta en est un exemple :

- (4) Extrait d'Asta, stade 1 :  
...Marie et son maman louer un piece avec deux lits. D'abord elles regarde *de la bateaux*. Elles aimer la soleil. Ells aime de la mer, coye *flerus*. Marie prends *de la lunetts soleil*.

Au stade 2, l'emploi des articles au pluriel est plus sûr. Toutefois, un certain nombre d'omissions sont à observer dans les textes des apprenants. Les exemples (5) et (6) illustrent ce point :

- (5) Bodil : Il reponse *le questions*, qui Marina pose.  
...elles peuvent voir *le bateaus* a la mer.
- (6) Birgit : nous va a la marché avec *le garcons sympa*  
Nous trouvons *notre petit amies* en Italie!!

Même si un certain nombre de ces omissions soient des fautes de frappe sur le clavier, cette explication ne peut pas rendre compte de la totalité des occurrences erronées au stade 1 et 2. L'observation la plus pertinente que l'on puisse faire à partir de ces omissions du -s du pluriel sur l'article est que l'accord nominal en nombre ne semble pas dépendre de la présence d'un déterminant au pluriel. Dans tous les exemples, le -s nominal est présent, bien que l'article ne soit pas marqué au pluriel. Cette observation nous pousse à constater qu'en français L2 à l'écrit, l'accord en nombre semble lié plutôt au nom qu'au déterminant et à son caractère audible. Comme l'indique le tableau 5, à partir du stade 2, et de manière tout à fait conséquente au stade 3, les apprenants n'ont plus de difficultés à exprimer le pluriel sur les articles. Ces résultats parlent en faveur d'une ressemblance entre la production écrite et orale dans le domaine des déterminants au pluriel (*cf.* Granfeldt, 2003, p. 203).

### 5.3 L'accord verbal

Quant à l'accord en nombre des verbes réguliers (-nt), il est produit tardivement. Cet accord est rarement assuré par les apprenants aux stades initiaux alors que les apprenants avancés maîtrisent cet accord au même niveau que les jeunes scripteurs francophones du groupe contrôle (voir figure 2 ci-dessus). Comparons par exemple les extraits de Bernard (7) et de Doris (8), cités en introduction, de ce point de vue :

(7) Bernhard, stade 2 : *Ils aime* café.  
Dans le soir *Julie et Anette dinner* la mange de Italie.  
*Ils pack* dans la voiture.

(8) Doris, stade 4 : Elles *se couchent* à coté de trois fleures rouges.  
Le soir, *elles visitent* un restaurant au centre de la ville.

Le profil développemental de l'accord verbal en nombre semble d'autant plus prononcé que le profil de l'accord nominal, ce qui est souligné par la différence statistiquement significative de l'analyse de la variance (cf. ANOVA :  $F [4, 94] = 10.2, p < .01$ ). La différence entre le nombre nominal et verbal, observée dans la performance des enfants francophones, est donc retrouvée dans la production écrite des apprenants de français L2 du *Corpus CEFLE*. Dans la discussion en fin d'article, nous allons revenir aux explications possibles de ce phénomène.

Notre analyse met en évidence une autre différence entre l'accord nominal et verbal en nombre : celle de l'importante variation interindividuelle dans le domaine du verbe. Aux stades intermédiaires, cette variation semble particulièrement grande (écart type 39 % au stade 2 et 28 % au stade 3) mais elle diminue vers le stade avancé (écart type 14 %). Soulignons qu'une variation assez importante est observable notamment dans le groupe contrôle (écart type 20 %). Nous n'avons malheureusement pas la place ici d'aborder plus profondément la variation inter- et intraindividuelle observable dans les données.

Comme dans le domaine du pluriel nominal, nous observons un certain suremploi du modèle du pluriel régulier (racine+flexion) dans le syntagme verbal. Or, comme le montrera les données du *Corpus CEFLE*, en ce qui concerne le verbe les apprenants sont affrontés à une double problématique : celle de la racine au pluriel versus celle de la flexion. Il se révèle que les apprenants L2 ont plus de facilités avec la flexion du pluriel, très régulière à l'écrit, qu'avec le changement de radical des verbes irréguliers qui, quant à lui, n'est pas prévisible à partir d'une règle. Encore une fois, aux stades 2 et 3, les apprenants produisent des formes qui sont morphologiquement accordées au pluriel (-nt) mais qui sont non-normatives par rapport à la norme du français écrit, comme l'illustrent les exemples (9) et (10) suivants :

(9) Stade 2 : ils prendent... (cf. *ils prennent*)  
elles veulent... (cf. *ils veulent*)  
ils boitent... (cf. *ils boivent*)

- (10)           Stade 3 :           deux italiens voient... (cf. *ils voient*)  
                                  les amis conduent... (cf. *ils conduisent*)  
                                  deux filles qui voulument... (cf. *elles veulent*)

L'origine des racines employées varie : parfois elles proviennent de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier, parfois de l'infinitif ou du participe passé et parfois même d'une forme difficile à tracer dans le paradigme verbal. La proportion de verbes irréguliers avec changement de radical à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel qui sont produits de cette manière non-normative est élevée, *i.e.* plus que 50 % des occurrences au stade 2 et près de 40 % au stade 3.

Quant aux formes verbales avec une alternance vocalique à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel, *sont/ont/vont/font*, il est pertinent d'examiner comment le pluriel est exprimé dans ce domaine. Il s'avère, tout comme dans le syntagme nominal, que seules les formes avec une très haute fréquence de rencontre au pluriel, à savoir les formes *sont/ont*, résistent au morphème -nt pour marquer le nombre. Ces formes sont maîtrisées relativement tôt (voir tableau 3 ci-dessus). Les formes *vont/font*, qui sont plus rares dans l'input<sup>7</sup>, sont fréquemment remplacées par une forme issue du modèle régulier (racine+flexion), comme dans l'exemple (11) du texte de Doris :

- (11)    Quand les filles arrivent au hotel, *elles allent* à la plage et elles racontent qu'elles sont amoureuses.

Encore une fois, les textes des apprenants de français L2 mettent en évidence l'interrelation cruciale entre *fréquence type* (-nt) et *fréquence d'occurrence* (*sont/ont*) en acquisition du système morphologique du français (Bybee, 1991).

Finalement, un certain nombre d'apprenants au stade 2 font preuve d'un accord en nombre déviant lorsqu'ils optent pour le morphème -ont, et parfois même -ons, pour accorder le verbe à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel, comme illustré dans l'exemple (12) :

- (12)           Extrait de Bibbi, stade 2 :  
                                  Maintenant il est deux heures et les fills vont dans la plage pour *bronzont* de soleil est [=et] *baignont*. Le soleil es très chaud mais il vent frèche... A la soir *elle mangont* dinner dans la restaurant...

---

<sup>7</sup> Nous référons encore une fois à la base de données lexicales *Lexique3* : [www.lexique.org](http://www.lexique.org)

Une explication de ce phénomène pourrait être que la haute fréquence d'occurrence des formes *ils sont/ils ont* est généralisée vers d'autres verbes. Effectivement, l'exemple (12) correspond à une trace de la complexité du système morphologique du français écrit. Cette forme de généralisations n'apparaît qu'au stade 2 où elles ne sont pas très fréquentes. Pourtant, des extraits comme celui ci-dessus montre bien qu'il ne semble pas complètement erroné de dire, du moins pour un certain nombre d'apprenants, qu'une structure qui est fréquente, tout en étant irrégulière, peut être employée de façon productive.

#### 5.4 L'accord adjectival

En observant le statut privilégié du –s nominal par rapport au –nt verbal, il est pertinent de rendre compte de l'accord en nombre de l'adjectif. Malgré le fait que la tâche élicite des adjectifs de couleur, de taille et de nationalité, une première observation signale que les adjectifs sont, de façon générale, relativement rares dans les textes. Il est vrai que nous avons affaire à un élément facultatif de la phrase. L'accord adjectival en nombre semble extrêmement tardif en français L2 écrit et, par conséquent, il paraît très éloigné de l'accord nominal, bien que la marque flexionnelle (le –s) reste le même dans les deux formes d'accord (voir figure 2). Des exemples comme ceux en (13), (14) et (15) sont donc très fréquents dans *Corpus CEFLE*<sup>8</sup>.

(13) Andy, stade 1 : Elles danser e chante avec deux *belle* garcons .

(14) Bengt, stade 2 : Ici il y a des fleurs *rouge* et deux bateau.

(15) Cajsja, stade 3 : Marielle reve a des garcons *Italien*, et Marie veut bronzer a la plage.

Il faut atteindre un niveau avancé (stade 4) avant que les adjectifs soient accordés de façon relativement conséquente et, même à ce niveau, la différence par rapport au groupe contrôle reste importante.

Nous avons également voulu tester si le placement de l'adjectif par rapport au nom avait une incidence sur son accord. Dans l'ensemble, notre analyse montre une légère supériorité de

---

<sup>8</sup> Nous rappelons ici le pourcentage correct de l'accord adjectival en nombre de l'ensemble des adjectifs, indépendamment de leur placement dans la phrase: Stade 1: 18 % ; Stade 2 : 22 % ; Stade 3 : 50 % ; Stade 4 : 74 % ; Contrôle : 91 %.

l'accord en nombre des adjectifs en antéposition (*les petites filles*) par rapport à ceux en postposition (*les filles suédoises*). Pourtant, une analyse statistique des données ne montre aucun effet statistiquement significatif au niveau du rôle du placement de l'adjectif (ANOVA : (F [1,110] = 2.563, p < .112)). Le placement prédicatif (*les filles sont suédoises*) semble particulièrement instable et pour cette raison, il n'a pas fait partie des analyses statistiques.

À la lignée de Totereau (1998), nous sommes de l'avis que l'accord en nombre de l'adjectif nous renseigne sur certains facteurs en jeu dans la production écrite de la morphologie flexionnelle, surtout sur l'impact de la dimension sémantique de cet accord (qui manque dans l'accord verbal et adjectival) ainsi que l'aspect de la fréquence de la marque flexionnelle (le -s nominal et adjectival est plus fréquent que le -nt verbal).

## 6. Discussion

Un jeune Suédois qui apprend à écrire en français rencontre un certain nombre de difficultés lorsqu'il affronte le système orthographique du français écrit. La morphologie silencieuse, dont celle du nombre, n'a d'équivalent ni dans sa langue maternelle, ni dans sa première langue étrangère, à savoir l'anglais. Cet article a voulu mettre l'accent sur l'apprenant de français L2 et sur sa manière de s'approprier de la morphologie du nombre sur les divers éléments de la phrase. De façon générale, il nous étonne peu que le développement de la morphologie du nombre à l'écrit soit prononcé entre le stade 1 et le stade 4. En cela, il ressemble au développement morphosyntaxique de l'oral (*cf.* Bartning et Schlyter, 2004). Cette constatation correspond à la vérification de notre première hypothèse.

Dans une analyse plus fine, les données du *Corpus CEFLE* ont mis en évidence une grande différence acquisitionnelle entre les divers constituants de la phrase. Les apprenants à un stade initial d'acquisition ont, par exemple, des facilités de produire l'accord nominal (-s) alors qu'ils éprouvent de réelles difficultés avec l'accord verbal (-nt) et avec l'accord adjectival (-s). Le déterminant au pluriel est également produit de façon correcte relativement tôt, à partir du stade 2. Nos hypothèses dans les domaines du nom (2), du déterminant (3) et du verbe (4) ont ainsi été vérifiées. Nous allons revenir à l'hypothèse 5 sur l'accord adjectival plus loin dans cette discussion. En effet, en ce qui concerne la relation entre l'accord nominal et verbal, le profil développemental de l'accord en nombre ressemble essentiellement à celui soulevé dans

l'acquisition du français L1 écrit (*cf.* Totereau *et al.* 1997). Une plurivalence de facteurs contribue à expliquer les profils de développement observés. Or, à notre avis, il est difficile, voire peut-être même impossible, de dissocier l'influence de divers facteurs en jeu dans l'acquisition de la morphologie qui nous intéresse dans cet article. Dans l'état actuel de nos recherches, nous ne pouvons que soulever en certain nombre de points qui contribuent à expliquer les phénomènes observés dans nos données.

D'une part, le caractère sémantiquement motivé de l'accord nominal s'oppose de façon prononcée au caractère purement formel de l'accord verbal en nombre. Le –s est porteur d'une différenciation de sens qui a de l'importance pour la compréhension du message. Cette particularité de l'accord nominal est cruciale en L2 où les marques redondantes se montrent plus vulnérables que ceux porteurs d'un contenu conceptuel. Le morphème –nt, quant à lui, ne change en rien l'action verbale. Le –s adjectival ne change pas non plus le caractère de l'adjectif lui-même. La difficulté de produire l'accord adjectival en nombre en français L2 pourrait effectivement renforcer l'argument de l'importance du facteur sémantique pour l'accord nominal (*cf.* Totereau, 1998, pour L1). Bien que la marque du pluriel soit la même dans le cas du nom et de l'adjectif (-s), le profil développemental de l'accord adjectival ressemble plutôt à celui du verbe, avec lequel il partage le manque de contenu sémantique, qu'au profil nominal, avec lequel il partage le morphème –s. Le fait que l'accord adjectival semble plus tardif encore que l'accord verbal n'a pas été prévu dans notre hypothèse 5. Le caractère facultatif des adjectifs dans la phrase pourrait contribuer à la difficulté de l'accord adjectival. Il s'avère que les adjectifs sont relativement rares dans la production écrite des apprenants du *Corpus CEFLE*.

Les omissions du nombre sur l'article chez certains apprenants au stade 1 et 2 nous ont offert des renseignements intéressants concernant le rôle du nom pour l'accord en nombre. Un accord nominal correct ne semble pas vraiment lié à la présence d'un article au pluriel. Bien que le déterminant soit au singulier ou même totalement absent, dans un contexte au pluriel, l'accord nominal en nombre ne semble pas en souffrir. Cette observation pourrait indiquer que pour ces apprenants, c'est le nom, en non pas l'article et son caractère audible, qui est central pour l'accord en nombre.

D'autre part, il est inévitable de soulever les possibilités de transfert qui pourraient contribuer à expliquer le développement de certains éléments analysés dans cet article. Il est

généralement admis que la production en L2 peut être influencée par d'autres langues déjà acquises par l'apprenant. Le suédois est effectivement une langue qui fait l'accord nominal en nombre à l'oral et à l'écrit tandis qu'il n'exprime pas d'accord verbal. En outre, les apprenants maîtrisent l'anglais à un niveau élevé, une langue qui marque le pluriel nominal avec un –s audible. Il est évident que ces facteurs ne sont pas sans importance pour l'acquisition du français L2 et qu'ils contribuent certainement à expliquer entre autre la précocité de l'accord nominal. Or, de nouveau, l'analyse de l'accord de l'adjectif offre des informations précieuses. Cette fois-ci, l'accord adjectival nous renseigne du fait que le facteur du transfert en isolation n'arrive pas à rendre compte du profil développemental de l'accord en nombre en français L2. Comment explique-t-on, sinon, le fait que les suédophones, qui font l'accord adjectival en nombre dans leur L1, n'arrivent que très tardivement à produire l'accord adjectival en nombre en français L2 ?

L'analyse des irrégularités a contribué à préciser le statut très fort des morphèmes –s et –nt pour marquer le pluriel dans la production écrite en français L2. Des exemples comme *les cadeaus* et *ils prendent* mettent en évidence une capacité de marquer le nombre, même si cet accord ne se fait pas encore selon la norme. Si, à l'oral, l'accord en nombre des verbes irréguliers correspond à un ajout non-systématique de consonnes différentes, la présence du morphème –nt à l'écrit rend l'accord en nombre à la fois logique et systématique.

Les tendances de généralisations du modèle flexionnel régulier dans le domaine du verbe (racine+nt) et du nom (racine+s) observées dans *Corpus CEFLE* sont interprétables à la fois selon une théorie connexionniste ou dualiste. Dans le cas dualiste, les données comme *les bateaus* et *ils prendent* seraient des exemples typiques d'un suremploi de la règle par défaut. La règle s'applique à tout item n'étant pas reconnu comme une exception. En d'autres mots, une irrégularité qui n'est pas très fréquente risquerait toujours d'être traitée selon la règle puisque celle-ci n'est pas bloquée à temps. Cette théorie expliquerait également pourquoi les irrégularités fréquentes du corpus (p.ex. *les cheveux* ou *ils sont*) sont produit de manière extrêmement correcte : elles correspondent à des unités toutes faites, récupérées en mémoire dans leur forme suffixée. Par ce fait, elles bloquent l'application de la règle par défaut.

Dans le deuxième cas de figure, celui connexionniste, les morphèmes –s et –nt seraient si fréquents dans l'input et dans la production des apprenants qu'ils forment des schémas associatifs très puissants qui contaminent même des items qui, normalement, n'en font pas

partie. Des items nouveaux sont, pour ainsi dire, intégrés dans des schémas déjà existants. En effet, une approche connexionniste pourrait également rendre compte des phénomènes de généralisations du –ont observés au stade 2. Au lieu de distinguer le régulier de l'irrégulier, une telle approche opte pour l'impact de la fréquence. Ainsi, à la fois la *fréquence type* (-nt) et la *fréquence d'occurrence* (p.ex. *sont*) ont un rôle à jouer puisqu'ils peuvent, tous les deux, former des schémas associatifs et productifs dans l'interlangue des apprenants de français.

En dernier lieu, nous voulons signaler que les exemples de généralisations des morphèmes du nombre (*les cadeaux, ils prennent, ils mangent, etc.*) accentuent la question de la conception de l'erreur dans l'enseignement du français L2. Une réaction traditionnelle serait sans doute de corriger cette orthographe en la considérant « erronée ». Il est cependant important de souligner que ces apprenants marquent le pluriel et qu'ils font preuve d'une production écrite plus complexe qu'un apprenant qui produit des formes comme *les cadeau* ou *ils prend*. À notre avis, ces formes non-normatives correspondent à des signes de progrès dans l'acquisition du français et à des formes tout à fait logiques à un certain moment du développement de l'interlangue. Il est notre conviction que des connaissances plus spécifiques des tendances de développement dans l'acquisition du français écrit sont nécessaires pour mieux comprendre et pour mieux enseigner le français écrit comme langue étrangère.

## Bibliographie

- Bardovi-Harlig, K. (2000) "Tense and Aspect in Second Language Acquisition : Form, Meaning and Use ", *Language Learning*, Vol 50 : 1, p.
- Bartning, I. et Schlyter, S. (2004) : « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2, *Journal of French Studies*, dec. 2004, p.
- Bybee, J. L. et Slobin, D.I. (1982) : "Rules and schemas in the development and use of English past tense", *Language* 58: p. 265-289.
- Bybee, J.L. (1991): "Natural morphology : the organization of paradigms and language acquisition" dans Huebner, T. & Ferguson, C.A. (éds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, pages 67-91, John Benjamins : Amsterdam/Philadelphia.
- Clahsen, H., Miesel, J. et Pienemann, M. (1983) : « Deutsch als Zweitsprache : der Spracherwerb Ausländischer Arbeiter [German as a second language: The language acquisition of foreign workers]. Narr: Tübingen.
- Clahsen, H. (1999) : « Lexical entries and rules of language : A multi-disciplinary study of German inflection » *Behavioral and brain sciences* (1999) 22, p. 991-1060.
- Dubois, J. (1965): *Grammaire structurale du Français : nom et pronom*, Larousse : Paris.
- Ellis, N. (2002) "Frequency effects in language processing, A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* (24): p. 143-188.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992) « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale», *Langue Française* (95) L'orthographe : Approches linguistiques et psycholinguistiques, sept. 1992 : p. 70-80.
- Fayol, M. et Bourdin, B. (1994): "Is written language production more difficult than oral language production. A working memory approach", *International journal of psychology*, 29 (5), p. 591-620.
- Fayol, M. (1997) : *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses Universitaires de France : Paris.
- Fayol, M. (2003a) : « L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives » dans *Perspectives : Rééducation Orthographique* – No 213 – mars 2003.
- Fayol, M. (2003b) : « L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et procédurales » dans Jaffré, J. P. (éds) *Dynamiques de*

- l'écriture : Approches pluridisciplinaires*, Faits de Langue, Revue de linguistique no 22, p. 47-56.
- Granfeldt, J. (2003) *L'acquisition des catégories fonctionnelles, Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, Thèse de doctorat, Études Romanes de Lund 67, Institut d'Études Romanes, Université de Lund, Suède.
- Harklau, L. (2002) : «The role of writing in classroom second language acquisition », *Journal of Second Language Writing*, 11 (2002): p. 329-350.
- Hedbor, C. (2005) : « Le traitement implicite et explicite de l'inflexion de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel du verbe chez les apprenants guidés du français LE » dans Granfeldt, J. et Schlyter, S. (éds.) *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle, Actes du « Festival de la morphologie »*, PERLES no 20, Université de Lund.
- Jaffré, J. P. et David, J. (1999) : « Le nombre : Essai d'analyse génétique », *Langue Française* (124), déc. 1999, p. 7-23.
- Klein, W. et Perdue, C. (1992) : *Utterance Structure. Developing grammars again*. Studies in bilingualism 5, John Benjamins: Amsterdam.
- Klein, W. et Perdue, C. (1997), «The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?)», *Second Language Research* 13 (4): p. 301-347.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001) : « Oral cues improve subject-verb agreement in written French », *International Journal of Psychology*, 2002; 36 (2), p. 121-132.
- Largy, P. et Cousin, M. P. (2004) : « Apprendre implicitement le -s du pluriel » dans Piolat, A. (éds.) *Écriture – Approches en sciences cognitives*, Langues et Écritures. Publications de l'Université de Provence.
- Largy, P. Cousin, M.P. et Fayol, M. (2004) : « Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom ? » dans Brissaud, C. et Totereau, C. (éds) *Acquisition et enseignement de la morphographie*, Revue de linguistique et de didactique des langues, no. 30, 2004, p. 39-54.
- MacWhinney, B. (2000) [1995]. *The CHILDES project : Tools for analysing talk*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Murphy, V. A. (2004) «Dissociable systems in second language inflectional morphology», *Studies in Second Language Acquisition*, 26, pages 433-459.
- New, B. (2004) : « Le traitement des mots singuliers et pluriels en français et en anglais », Fondation Fyssen, no 19, p. 131-138.

- Pienemann, M. (1998): *Language processing and second language development – Processability Theory*, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Pinker, S. (1998) : « Words and Rules », *Lingua* 106 (1998) : p. 219-242.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994) : *Grammaire Méthodique du Français*, PUF : Paris
- Totereau, C. Thevenin, M-G. & Fayol, M. (1997) « Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français » dans Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. A. (éds.) *Des orthographes et leur acquisition*, Paris : Delacroix & Niestlé, pages 147-167.
- Totereau, C. et al. (1998), “Overgeneralisations of number inflexions in the learning of written French : The case of noun and verb”, *British Journal of Developmental Psychology*, 16, p. 447-464.
- Totereau, C. (1998) : *Un exemple d'apprentissage du système orthographique : la morphologie écrite du nombre en français*, Thèse de doctorat, U.F.R des Sciences Humaines, Université de Bourgogne, France.
- Wolff, D. (2000) : “Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues”, *Learning and Instruction* 10 (2000), p. 107-112.
- Ågren, M. (2005) : *Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit : Étude transversale*. PERLES no. 21, Thèse de licentiat, Institut d'Études Romanes, Université de Lund, Suède.