



Production et compréhension de la morphologie verbale en FLE : Les difficultés de l'accord sujet-verbe en nombre

Malin Ågren

Université de Lund, Suède

Résumé

L'accord sujet-verbe en nombre (3sg – 3pl) en français parlé est un domaine morphosyntaxique hétérogène et partiel où le nombre n'est marqué que sur certains groupes de verbes et dans certains contextes phonologiques. L'acquisition de cet accord est un processus long et lent (Prévost, 2009). Les enfants avec le français comme langue maternelle (L1), tout comme les apprenants de français langue étrangère (L2), suremployent le schéma dominant des verbes du premier groupe (-er), ce qui résulte en de nombreuses omissions de la forme au pluriel des verbes (Ågren et van de Weijer, 2013a). Cette étude compare les résultats d'un test de production orale en français langue étrangère (FLE) à ceux d'un test de compréhension orale qui élicite des formes verbales au singulier et au pluriel. 40 apprenants suédophones de français L2 aux niveaux intermédiaire et pré-avancé (Bartning et Schlyter, 2004) ont accompli les deux tests. Le résultat montre que la plupart des apprenants L2 comprennent la distinction singulier/pluriel verbal bien qu'ils ne la produisent pas de manière consistante. En outre, les données mettent en évidence un schéma asymétrique où les formes verbales au pluriel sont mieux interprétées que produites alors que l'inverse vaut pour les formes au singulier qui sont plus correctes en production qu'en compréhension. Ces observations sont discutées dans une perspective centrée sur l'usage de la langue (Bybee, 2008 ; Ellis, 2008).

Mots-clés : Français langue étrangère ; production orale ; compréhension orale ; morphologie verbale ; accord en nombre ; singulier et pluriel ; modèle basé sur l'usage

Abstract

Subject-verb agreement in number (3sg - 3pl) in spoken French is a heterogeneous morpho-syntactic domain where number is expressed in some groups of verbs and in some phonological contexts only. The acquisition of this agreement is a long and gradual process (Prévost, 2009). Both children learning French as their first language (L1) and older second language (L2) learners overuse the dominant pattern of the first conjugation (-er verbs) which leads to many omissions of plural verb forms in obligatory contexts (Ågren and van de Weijer, 2013a). This study compares the results of an oral production task with the results of an oral comprehension test eliciting singular and plural verb forms. 40 Swedish L2 learners of French at intermediate and low advanced levels (Bartning and Schlyter, 2004) completed both tasks. The results show that most of the L2 learners comprehend the distinction between singular and plural verb forms even though they do not produce it consistently. Furthermore, the data show an asymmetric pattern where plural verb forms are better comprehended than produced whereas singular verb forms are more correctly produced than comprehended. These differences between production and comprehension in L2 French are discussed from a usage-based perspective (Bybee, 2008; Ellis, 2008).

Keywords : L2 French; oral production; oral comprehension; verb morphology; number agreement; singular and plural; usage-based approach

1. Introduction

L'accord sujet-verbe (SV) en nombre, c'est-à-dire la 3^e personne du singulier versus la 3^e personne du pluriel, cause problème aux apprenants de français langue étrangère (Bartning et Schlyter, 2004 ; Prévost, 2009). Le caractère hétérogène et partiel de cet accord rend son développement lent et laborieux. En français parlé, l'accord SV en nombre a partiellement perdu sa réalisation phonologique sur le verbe, p.ex. /ildãs/ (*il danse/ils dansent*), et ce n'est que certains groupes de verbes qui ont retenu la distinction audible entre le singulier et le pluriel (p.ex. *être* /ilɛ/-/ilsɔ̃/; *prendre* /ilprã/-/ilprɛn/, *arriver* /ilariv/-/ilzariv/, etc.). En production spontanée, les apprenants ont tendance à omettre les formes au pluriel en les remplaçant par une forme par défaut, en l'occurrence la 3^e personne du singulier. Selon Bartning (2009 : 33) :

« [i]l est frappant de noter qu'aux niveaux les plus avancés, l'accord de la 3^e personne du pluriel de l'indicatif (*sait/savent*) est plus tardif et plus difficile à automatiser que le subjonctif ».

Le but de cette étude est de comparer des données de production orale de l'accord SV en nombre en FLE avec le résultat d'un test de compréhension orale. Nous voulons savoir s'il existe un décalage entre ce que les apprenants produisent en L2 et ce qu'ils sont capables de comprendre et d'interpréter. L'importance de tester à la fois l'encodage (production) et le décodage (compréhension) des structures morphosyntaxiques est soulignée dans plusieurs recherches récentes portant sur des enfants bilingues. Par exemple, Chondrogianni et Marinis (2012) ont montré que même si les enfants L2 n'atteignent pas le niveau des locuteurs L1 du même âge dans des tâches de production orale, ils y arrivent dans des tâches de compréhension (voir aussi Paradis, 2010 ; Unsworth, 2013), surtout dans les domaines morphosyntaxiques qui sont opaques et/ou peu fréquents dans la langue cible (Gathercole, 2007). En ce qui concerne le français, Ågren et van de Weijer (2013a) ont observé une telle différence entre production et compréhension orales chez des enfants monolingues et bilingues dans le domaine de l'accord SV en nombre. La présente étude fait suite à Ågren et van de Weijer (2013a). Nous

voulons savoir si le même décalage entre production et compréhension orales se retrouve chez des apprenants L2 plus âgés dont les études précédentes n'ont considéré que des données de production orale.

L'omission d'une structure cible dans un contexte obligatoire a souvent été interprétée comme un indice que cette structure n'a pas encore été acquise ou intégrée dans l'interlangue. Cependant, l'omission de formes morphologiques en production pourrait aussi être liée à des problèmes spécifiques à l'encodage linguistique, c'est-à-dire des limitations de la mémoire de travail et de la capacité de traitement linguistique en temps réel ou des problèmes articulatoires (Winitz, Sanders et Kort, 1981). En acquisition d'une L2, une explication semblable a été proposée par Prévost et White (2000) dans le *Missing Surface Inflection Hypothesis*. Selon ces auteurs, les omissions en production seraient liées aux difficultés de relier certaines formes morphologiques à des fonctions grammaticales précises plutôt qu'au manque de représentation grammaticale en soi. Ce problème particulier serait dû aux limitations de la mémoire de travail des apprenants L2 dans des tâches de production où ils ont tendance à recourir aux formes par défaut qui sont facilement accessibles en mémoire.

2. Formes verbales et schémas

Pour décrire le système d'accord SV en nombre en français parlé, nous adoptons une approche basée sur l'usage de la langue (Bybee, 2008 ; Ellis, 2008 ; Lieven et Tomasello, 2008). Selon cette approche, l'input joue un rôle primordial pour le développement des structures cognitives de l'apprenant d'une L1 ou une L2, ce qui implique que l'apprenant est sensible à l'exposition à la langue et plus particulièrement à la fréquence des formes et des schémas dans la langue cible. Bybee (2008) souligne l'importance de deux types de fréquence :

- *La fréquence d'occurrence* : le nombre de fois où une structure apparaît dans l'input
- *La fréquence type* : le nombre d'unités (ici *verbes*) qui sont représentées par un schéma particulier

La distinction de ces deux types de fréquence sera fondamentale pour la description des formes verbales et des schémas d'accord en français parlé où plusieurs groupes de verbes encodent le nombre de manières différentes (Dubois, 1967). Les groupes de verbes analysés dans cette étude sont décrits sous forme de schémas d'accord dans le Tableau 1.

Schéma	Infinitif	3 ^e SG	3 ^e PL
A. Formes supplétives	<i>être</i>	/ilɛ/	/ilsõ/
	<i>aller</i>	/ilva/	/ilvõ/
B. Alternance de radical	<i>prendre</i>	/ilprã/	/ilprɛn/
	<i>dire</i>	/ildi/	/ildiz/
C. Liaison	<i>arriver</i>	/ilariv/	/ilzariv/
	<i>essayer</i>	/ilɛsɛ/	/ilzɛsɛ/
D. Formes identiques	<i>danser</i>	/ildãs/	/ildãs/
	<i>courir</i>	/ilkur/	/ilkur/

Tableau 1. L'accord sujet-verbe en nombre en français parlé

Le schéma A inclut quatre verbes où le nombre est indiqué au moyen de formes supplétives : *être*, *avoir*, *aller* et *faire*. Pour ces verbes, l'accord n'est pas toujours prévisible à partir de la forme de l'infinitif, p.ex. *être* /ɛ/- /sõ/, *avoir* /a/ - /õ/. La distinction entre singulier et pluriel est basée sur une alternance de voyelle, ce qui la rend relativement facile à percevoir dans l'input oral (contrairement au schéma B ci-dessous). Malgré une fréquence type très basse (seulement quatre verbes), la fréquence d'occurrence de ces formes verbales est élevée, surtout dans le cas d'*être/avoir*, ce qui s'explique par leur fonction à la fois de verbe principal, de copule et d'auxiliaire (voir Ågren et van de Weijer, 2013b).

Le schéma B inclut des verbes qui distinguent le pluriel du singulier par une alternance de radical. Comme illustrée dans le Tableau 1, cette alternance correspond à l'adjonction d'une consonne finale au pluriel, ce qui dans certains cas entraîne une transformation de la voyelle. Pour la plupart de ces verbes, une forme verbale se terminant par une voyelle au singulier, p.ex. /di/ ou /prã/, alterne avec une forme verbale se terminant par une consonne au pluriel, p.ex. /diz/ ou /prɛn/. Puisque la consonne finale varie entre les verbes, les formes verbales de ce schéma doivent être acquises de manière individuelle. Il convient ici de parler d'un schéma phonologique en Consonne-Voyelle (CV) versus CVC, plutôt que

d'un schéma morphologique en soi¹. Souvent, les formes verbales au pluriel correspondent à des formes peu fréquentes. Ågren et van de Weijer (2013b) constatent qu'elles sont de cinq à dix fois moins fréquentes que la forme au singulier correspondante.

Le schéma C apparaît lorsqu'un verbe à initiale vocalique est précédé par un pronom sujet au pluriel (*ils/elles*), ce qui résulte en une fusion phonologique entre le pronom et le verbe : *la liaison*. Ce schéma donne lieu à des formes distinctes au singulier et au pluriel, p.ex. /ilariv/ - /ilzariv/. A la différence du schéma B, la liaison apparaît en position pré-verbale, ce qui pourrait en effet la rendre plus facile à percevoir dans l'input (Legendre, Barrière, Goyet et Nazzi, 2010). En outre, la liaison est toujours basée sur la même alternance en /z/, ce qui n'est pas le cas des verbes du schéma B où la consonne finale varie de verbe en verbe. Selon Legendre et al. (2010 : 1870), les verbes à initial vocalique correspondent à un quart des verbes en *-er*. Ces auteurs ont pu constater que, dans le corpus CHILDES (MacWhinney, 2000), la liaison verbale correspond à un schéma morphophonologique peu fréquent dans l'input adressé aux enfants francophones.

Finalement, la majorité des verbes de la langue française appartiennent au schéma D, c'est-à-dire les verbes du 1^{er} groupe (-er) commençant par une consonne, p.ex. *danser*, mais aussi d'autres verbes, p.ex. *courir*, *voir*, etc. Ces verbes se caractérisent par une absence d'alternance entre le singulier et le pluriel à la 3^e personne (voir Tableau 1). Selon Marty (2001), autour de 90% des types de verbes français appartiennent à ce groupe où une forme identique est employée à la 1^e, 2^e et 3^e personne du singulier et à la 3^e personne du pluriel, p.ex. /dãs/². Le schéma D a donc une fréquence type extrêmement élevée et résulte en une homophonie quasi-totale où une seule forme finie est utilisée à la fois au singulier

¹ Ce schéma diffère donc de celui morphologique typique où une fonction particulière est marquée par un morphème invariable. L'exemple type d'un tel schéma serait le morphème de la 3^e personne du singulier en anglais *-s* (*he takes, he knows, he drinks, etc.*).

² A ce propos, nous notons que la 1^e personne du pluriel, p.ex. *nous dansons* /dãsõ/, est relativement rare en français parlé et le plus souvent remplacé par *on danse* /dãs/, ce qui renforce encore la forme par défaut. En outre, la 2^e personne du pluriel, *vous dansez* /dãse/ est relativement fréquente en langage familier mais elle est ambiguë puisqu'elle peut référer à la fois au singulier (politesse) et au pluriel.

et au pluriel. Le graphique 1 met en évidence les caractéristiques de ce schéma dominant en français parlé où, en production orale, plusieurs fonctions (singulier *et* pluriel) sont représentées par une même forme verbale. Dans la littérature, une telle forme « passe-partout » est souvent appelée *forme par défaut* ou *forme de base* (cf. en anglais *base form*, Bybee 1991, or *elsewhere form*, Prévost, 2009 : 28). Or, en compréhension, cette forme verbale peut être interprétée de manières différentes (singulier *ou* pluriel) selon le contexte.

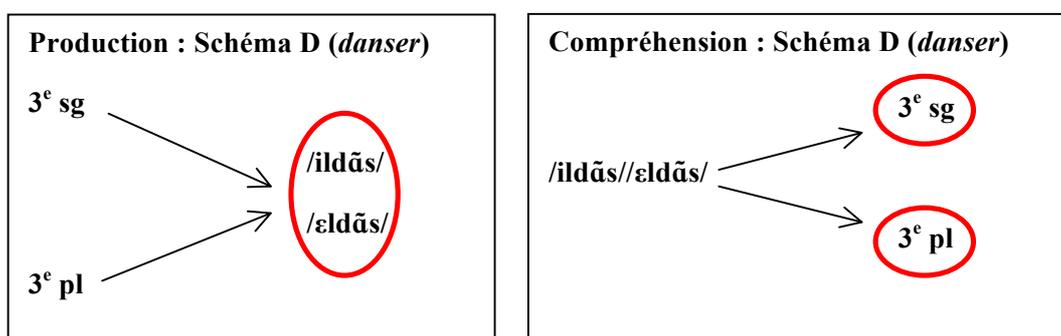


Figure 1. Caractéristiques des verbes du schéma D en production orale (de la fonction à la forme) et en compréhension orale (de la forme à la fonction)

Pour terminer cette section, il faut mentionner l'accord en nombre en suédois, la langue maternelle des participants de cette étude, qui pourrait en effet avoir une incidence sur leur acquisition du système français. Dans cette langue, on ne distingue plus l'accord en nombre ou en personne sur le verbe. Ainsi, toutes les personnes du singulier et du pluriel partagent la même forme finie, p.ex. *att dansa* 'danser': *jag/du/han/hon/man/vi/ni/dom dansar* 'je/tu/il/elle/on/nous/vous/ils/elles danse'. Il convient donc de souligner qu'un apprenant de FLE, avec le suédois comme L1, passe d'un système suédois sans marquage du nombre verbal à un système français partiel et hétérogène où le nombre n'est marqué que sur certains groupes de verbes et dans certains contextes phonologiques.

3. Questions de recherche et hypothèses

L'objectif de cette recherche est de savoir si la compréhension de l'accord SV en nombre précède la production de ce même accord chez des apprenants suédophones de FLE. L'observation que ces apprenants ont des difficultés à

exprimer l'accord SV en nombre en français parlé se base uniquement sur des études de leur production spontanée ou élicitée (Bartning et Schlyter, 2004). Notre première question de recherche concerne la compréhension de l'accord SV en nombre par les apprenants de FLE par rapport à leur production de ce même accord. Plus précisément, nous voulons savoir si ces apprenants comprennent l'accord SV en nombre bien qu'ils l'omettent souvent en production. En outre, nous nous intéressons à savoir si le schéma asymétrique entre singulier et pluriel en production et en compréhension, observé entre autres chez les enfants francophones dans l'étude de Ågren et van de Weijer (2013a), se retrouve également chez les apprenants de FLE plus âgés. La deuxième question de recherche est la suivante : La forme marquée (le pluriel, p.ex. /ilprɛn/ ou /ilzariv/) est-elle mieux comprise que la forme par défaut (le singulier, p.ex. /ilprã/ ou /ilariv/)? Finalement, la dernière question de recherche concerne les différents types de schémas analysés. La compréhension de l'accord SV en nombre est-elle semblable pour les trois différents schémas d'accord A, B et C (voir Tableau 1) ?

En nous appuyant sur les études menées dans ce domaine, nous émettons trois hypothèses. En ce qui concerne la première question de recherche, nous émettons l'hypothèse que la compréhension de la distinction du singulier/pluriel verbal sera meilleure que la production de cette même distinction (voir Ågren et van de Weijer, 2013a ; Chondrogianni et Marinis, 2012 ; Paradis, 2010 ; Unsworth, 2013). A propos de la deuxième question de recherche, plusieurs études examinant des systèmes d'accord où une catégorie verbale 'par défaut' est en contraste avec une catégorie marquée ont noté des résultats opposés en production et en compréhension orales. Alors que la forme par défaut est plus facile à produire qu'à interpréter, l'inverse vaut pour la forme marquée qui semble plus facile à interpréter qu'à produire (voir Unsworth, 2013). Nous faisons donc l'hypothèse que les apprenants de FLE auront un meilleur résultat en compréhension de l'accord SV au *pluriel* qu'en production du même accord. Au *singulier*, au contraire, l'accord en nombre sera plus correct en production qu'en compréhension. Finalement, concernant la troisième question de recherche, Ågren

et van de Weijer (2013a) ont montré que les enfants francophones ont une meilleure compréhension des formes verbales des schémas A (formes supplétives) et C (liaison) par rapport au schéma B (alternance de radical). Suivant ce résultat, nous nous attendons à ce que ce soient les verbes du schéma B qui posent le plus de problèmes aux apprenants de FLE, aussi bien en production qu'en compréhension du français parlé.

4. Méthode

4.1 Les participants

40 adolescents suédois âgés de 18 à 19 ans ont été recrutés pour la présente étude. Ces élèves apprennent le FLE dans un contexte scolaire depuis l'âge de 12-13 ans. Le français correspond à leur deuxième langue étrangère après l'anglais. Les apprenants sont exposés au français pendant trois heures de cours par semaine. Les professeurs, qui sont des locuteurs avancés de français L2, correspondent à la première source d'input français des élèves. En classe, ils écoutent aussi des entrevues et des chansons en langue cible et ils regardent régulièrement des films en français.

Le niveau de français de chaque participant a été évalué selon le modèle du développement morphosyntaxique en FLE de Bartning et Schlyter (2004). Ce modèle décrit six niveaux morphosyntaxiques allant du niveau initial (stade 1) au niveau très avancé de FLE (stade 6). Le modèle est basé sur un grand nombre de critères (la subordination, la finitude, la négation, le temps et l'aspect, etc.) et rend compte du développement de l'interlangue parlée lorsque les apprenants ont recours à leur langue spontanée et automatisée. Les participants de notre étude se répartissent entre les stades intermédiaire (stades 3) et avancé bas (stade 4) du modèle. Ainsi, dans la section 5, nous comparerons la production et la compréhension de l'accord SV en nombre d'un groupe d'apprenants de FLE moins avancés (appelé intermédiaire 'INT', n=22) avec celles des apprenants d'un niveau plus avancé ('AVA', n=18). Cette répartition nous permet d'analyser la

manière dont la relation entre production et compréhension orales est influencée par le niveau de développement des apprenants.

4.2 Les données

Les 40 participants ont tous accompli un test de production orale suivi d'un test de compréhension orale. Le premier consiste en une narration basée sur une série de 23 images illustrant deux enfants qui préparent une fête d'anniversaire (cf. « La fête », Ågren et van de Weijer, 2013a). La tâche a été créée en vue d'obliger les apprenants à utiliser les différents types de verbes décrits dans le Tableau 1 au singulier et au pluriel. Ensuite, les participants ont accompli un test de compréhension basé sur une sélection d'images à partir d'un stimulus auditif. Dans ce test, il est question d'écouter une phrase prononcée par un locuteur natif, pour ensuite choisir une image correspondante (voir Graphique 2). Pour chaque phrase, il y avait quatre images : deux correspondant au verbe cible (l'une au singulier, l'autre au pluriel) ; et deux distracteurs (l'une au singulier, l'autre au pluriel). À part le nombre d'agents, les images cibles étaient identiques. Pour mettre l'accent sur la compréhension de la forme verbale de la phrase, un pronom sujet à la 3^e personne a été utilisé dans toutes les phrases pour masquer le nombre du sujet : *il* et *ils*, prononcés /il/ au singulier et au pluriel (voir Legendre et al., 2010). Le Tableau 2 présente les verbes testés en compréhension orale : ce qui nous donne un total de 32 formes cibles dont 16 au singulier et 16 au pluriel. En outre, le test inclut 32 phrases 'distracteurs' où le participant ne devait pas faire attention au nombre.

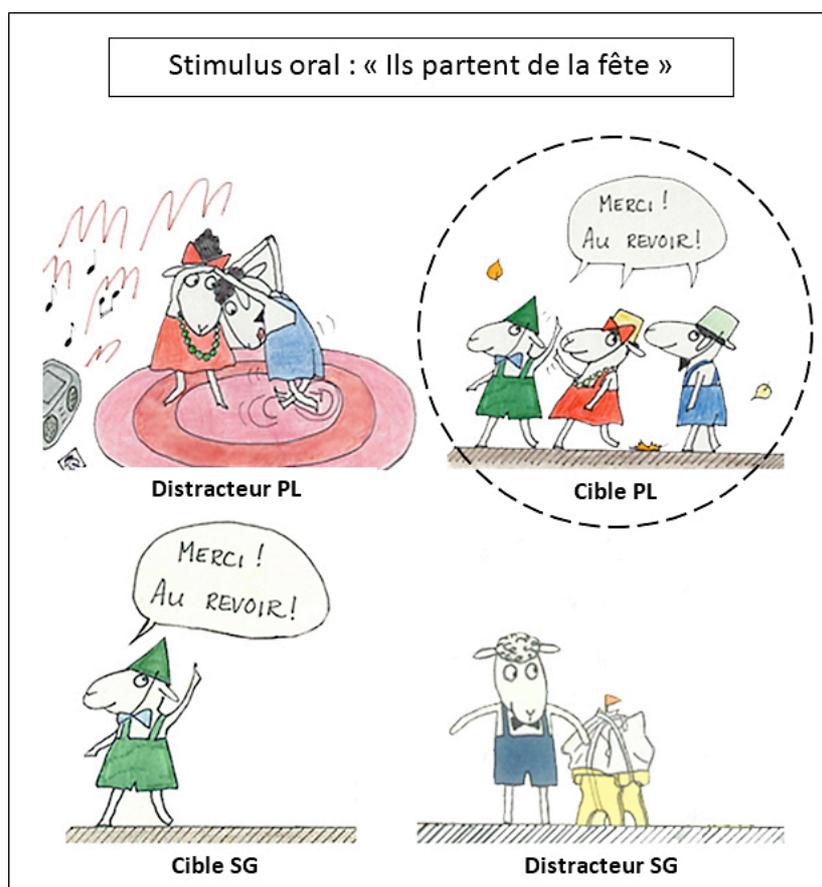


Figure 2. Exemple du test de compréhension orale : sélection d'image à partir d'un stimulus auditif

32 FORMES VERBALES CIBLES			32 DISTRACTEURS (Exemples)
SCHÉMA A Formes supplétives	SCHÉMA B Alternance de radical	SCHÉMA C Liaison	SCHÉMA D Formes identiques
ALLER /ilva/ - /ilvõ/	BOIRE /ilbwa/ - /ilbwav/	ACHETER /ilaʃɛt/ - /ilzaʃɛt/	CHANTER /ilʃât/
AVOIR /ila/ - /ilzõ/	DIRE /ildi/ - /ildiz/	ALLUMER /ilalym/ - /ilzalym/	COURIR /ilkur/
ÊTRE /ilɛ/ - /ilsõ/	METTRE /ilmɛ/ - /ilmɛt/	ARRIVER /ilariv/ - /ilzariv/	MANGER /ilmãʒ/
FAIRE /ilfɛ/ - /ilfõ/	PARTIR /ilpar/ - /ilpart/	ÉCOUTER /ilekut/ - /ilzekut/	REGARDER /ilrɛgard/
	PRENDRE /ilprã/ - /ilpren/	EMBALLER /ilãbal/ - /ilzãbal/	SONNER /ilsøn/
	TENIR /iltjẽ/ - /iltjen/	ESSAYER /ilese/ - /ilzese/	TOMBER /iltõb/

Tableau 2 : Les formes verbales du test de compréhension

L'analyse des données de production est basée sur un calcul du nombre de verbes correctement ou incorrectement accordés en nombre dans les trois schémas d'accord A, B et C. Les verbes du schéma D ne peuvent pas être testés puisque le nombre y est neutralisé. Nous avons d'abord calculé le résultat individuel pour ensuite estimer la moyenne par groupe. Les cas douteux, où il n'est pas clair si le participant vise le singulier ou le pluriel, ont été exclus de l'analyse. Dans le test de compréhension, nous avons créé deux listes contrebalancées (A et B), chacune contenant 64 phrases. Les mêmes formes verbales ont été incluses dans les deux listes mais en ordre inversé. Les apprenants ont été assignés à la liste A ou B de manière aléatoire. En premier lieu, nous avons calculé la sélection correcte/incorrecte de l'image correspondant à la forme verbale cible. Encore une fois, nous avons calculé le résultat individuel dans les trois schémas différents avant d'estimer la moyenne du groupe. En dernier lieu, une analyse statistique du résultat des deux groupes en production et en compréhension a été effectuée à l'aide d'une régression logistique.

5. Résultats

5.1 Production orale de l'accord sujet-verbe en nombre

Dans l'analyse de la production orale, trois variables ont été utilisées comme prédicteurs (nombre : SG/PL, groupe d'apprenants : INT/AVA, et schémas d'accord : A/B/C). Le résultat principal de la production de l'accord SV en nombre est résumé dans le Tableau 3.

Groupe	SCHÉMA A Formes supplétives		SCHÉMA B Alternance de radical		SCHÉMA C Liaison		TOTAL	
	SG	PL	SG	PL	SG	PL	SG	PL
Inter- médiaire	172/178 (97%)	40/82 (49%)	47/56 (84%)	10/73 (14%)	24/33 (73%)	0/14 (0%)	243/267 (91%)	50/169 (30%)
Avancé	195/197 (99%)	117/140 (84%)	77/80 (96%)	38/101 (38%)	44/45 (98%)	7/17 (41%)	316/322 (98%)	162/258 (63%)
TOTAL	367/375 (98%)	157/222 (71%)	124/136 (91%)	48/174 (28%)	68/78 (87%)	7/31 (26%)	559/589 (95%)	212/427 (50%)

Tableau 3: Résultats de la production orale

En production, nous observons une différence importante entre le singulier et le pluriel. Comme illustré dans le Tableau 3, sur un total de 589 formes verbales produites au singulier, 559 formes sont correctement accordées (95%). En contraste, au pluriel, seulement 212 formes verbales sur un total de 427 formes sont correctement accordées en nombre avec un sujet au pluriel (50%). La différence entre l'accord SV au singulier et au pluriel est clairement significative (écart type=0.332 ; p=.000). Une analyse des erreurs produites au singulier montre que la production d'une forme non-finie à la place d'une forme finie domine (25/30 omissions, 80%), comme illustré dans l'exemple (1). C'est surtout les apprenants du groupe INT qui produisent des formes verbales erronées au singulier. Les omissions au pluriel sont beaucoup plus nombreuses et, comme dans l'exemple (2), ce sont surtout les formes de la 3^e personne au singulier qui remplacent la forme verbale du pluriel (178/214 omissions).

(1) Production, Contexte SG, Schéma B, Apprenant intermédiaire

MAD : *elle *mettre les bijoux devant la miroir .*

(2) Production, Contexte PL, Schéma B, Apprenant intermédiaire

HED : *Paul et Pauline *dit bon anniversaire .*

Dans l'ensemble, les apprenants du groupe INT sont clairement dépassés par les apprenants du groupe AVA en production orale de l'accord SV en nombre. Ce dernier produit 316 formes correctes sur 322 occurrences au singulier (98%) et 162 formes correctes sur 258 occurrences au pluriel (63%). Ce résultat est significativement plus élevé que celui produit par le groupe INT (243/267 au singulier, 91%, et 50/169 au pluriel, 30%) (écart type=40,395 ; p=.001). Une analyse du type d'erreurs montre également une différence nette entre les deux groupes d'apprenants. Le groupe INT produit la plupart des formes non-finies alors que ces formes sont rares dans le groupe AVA. Pourtant, la production de la forme de la 3sg dans les contextes au pluriel est une erreur qui persiste dans les deux groupes. Le cas inverse, où des formes accordées au pluriel sont utilisées

dans un contexte au singulier, semble extrêmement rare et nous n'en avons trouvé que trois exemples, dont deux avec le sujet *tout le monde* (**ont/*font*), qui en effet porte une signification de 'beaucoup de personnes', donc pluriel.

Finalement, comme clairement illustré dans le Tableau 3, la plupart des erreurs d'accord sont produites pour les verbes du schéma B (alternance de radical) et du schéma C (liaison) alors qu'il y a relativement peu d'erreurs pour les verbes du schéma A (formes supplétives). Cette différence est surtout évidente au pluriel, avec un taux de formes correctes de 157 sur 222 au schéma A (71%), 48 sur 174 au schéma B (28%) et 7 sur 31 au schéma C (26%). Les difficultés de produire les formes au pluriel des verbes des schémas B et C apparaissent en particulier pour les apprenants INT qui, pour le schéma B, ne produisent que 10 formes accordées au pluriel sur 73 occurrences (14%) et aucune liaison (!) au schéma C. Il est pourtant à noter que le nombre de verbes produits au schéma C est beaucoup plus restreint que celui des deux autres schémas, ce qui est surtout lié à deux phénomènes. D'abord, le test de production était relativement libre et, bien qu'il ait inclus des images invitant à l'emploi d'un verbe à initiale vocalique (*emballer*, *arriver*, *entrer*, etc.), les apprenants pouvaient choisir d'autres verbes lors de la narration de l'histoire. Par ailleurs, la production de la liaison dépend de l'emploi des pronoms sujet (*ils/elles arrivent*), ce qui exclut les contextes avec un groupe nominal comme sujet (*les amis arrivent*) ou des noms propres (*Paul et Pauline arrivent*). Finalement, ce résultat reflète probablement aussi la basse fréquence de la liaison verbale en français parlé mentionnée dans d'autres études analysant la question posée (Legendre et al., 2010). Malgré ces limitations, l'analyse montre que le type de schéma (A, B et C) influence le résultat en production orale de manière significative. La proportion de formes erronées est significativement moins élevée au schéma A par rapport au schéma B ($p=.003$) et au schéma C ($p=.001$). Or, la différence entre les schémas B et C n'est pas significative. Ce résultat nous autorise à conclure que les formes verbales du schéma A sont les plus faciles à produire et les plus accessibles dans la mémoire des apprenants de FLE.

5.2 Compréhension orale de l'accord sujet-verbe en nombre

Pour le test de compréhension orale, les mêmes variables que pour la production orale ont été utilisées dans l'analyse statistique (nombre, groupe d'apprenants et schémas d'accord). Les résultats principaux du test de compréhension de l'accord SV en nombre sont résumés dans le Tableau 4. Notons que pour un ensemble de 1280 phrases cibles, il y a eu 18 occurrences où un distracteur a été sélectionné à la place de l'une des deux images cibles (voir Graphique 2). La plupart de ces distracteurs (14/18) ont été sélectionnés par les apprenants du groupe intermédiaire (INT) pour des formes verbales au pluriel, ce qui pourrait indiquer que ces apprenants ne reconnaissent pas certaines formes verbales au pluriel des verbes testés. Ces erreurs ne sont pas incluses dans les analyses statistiques présentées ci-dessous.

Groupe	SCHÉMA A Formes supplétives		SCHÉMA B Alternance de radical		SCHÉMA C Liaison		TOTAL	
	SG	PL	SG	PL	SG	PL	SG	PL
Inter- médiaire	73/88 (83%)	71/88 (81%)	99/132 (75%)	55/132 (42%)	112/132 (85%)	115/132 (87%)	284/352 (81%)	241/352 (68%)
Avancé	65/72 (90%)	70/72 (97%)	87/108 (81%)	77/108 (71%)	96/108 (89%)	103/108 (95%)	248/288 (86%)	250/288 (87%)
TOTAL	138/160 (86%)	141/160 (88%)	186/240 (78%)	132/240 (55%)	208/240 (87%)	218/240 (91%)	532/640 (83%)	491/640 (78%)

Tableau 4 : Résultats du test de compréhension orale

Le Tableau 4 indique un résultat en compréhension orale qui, dans plusieurs dimensions, diffère de celui observé en production orale (voir Tableau 3). D'abord, la différence entre singulier et pluriel est moins prononcée en compréhension qu'en production. Ce résultat est dû au fait que les apprenants font moins d'erreurs au pluriel en compréhension qu'en production (491 formes correctes sur 640 : 78%) alors qu'ils font plus d'erreurs au singulier (532 formes correctes sur 640 : 83%). L'analyse statistique montre que le facteur 'nombre' est en interaction avec le facteur 'groupe d'apprenants' puisque la différence entre les

formes verbales testées au singulier et au pluriel n'est significative que pour le groupe INT (écart type=0.334 ; $p=.003$). Pour le groupe AVA, toutefois, il n'y a pas de différence du taux de compréhension des phrases au singulier et au pluriel. Inversement, la même analyse montre que ce n'est que dans les contextes testés au pluriel que ces deux groupes d'apprenants diffèrent l'un de l'autre (INT: 68%, AVA, 87%).

En ce qui concerne les trois schémas d'accord testés (A, B et C), l'analyse montre que les apprenants n'ont pas les mêmes difficultés avec tous les verbes. C'est avant tout les verbes du schéma B (alternance de radical) qui causent problème pour les deux groupes d'apprenants en compréhension. L'analyse statistique met en évidence encore une interaction entre facteurs, cette fois-ci entre 'nombre' et 'type de verbe'. Il s'avère qu'en compréhension, ce n'est qu'aux verbes du schéma B que la différence entre le taux d'accord correct au singulier et au pluriel est significative : 78% correct au singulier et 55% au pluriel ($p=.000$). Ce résultat est à comparer avec les verbes du schéma A (86% correct au singulier et 88% au pluriel) et du schéma C (87% correct au singulier et 91% au pluriel). De ce point de vue, les résultats du test de compréhension orale diffèrent encore une fois de ceux de la production orale et cette différence ressort le plus nettement pour les verbes du schéma C (la liaison). En compréhension, les apprenants interprètent facilement la liaison comme une clé du pluriel (91%), alors qu'ils la produisent très rarement (14%). A la différence de la liaison, les difficultés avec les formes verbales au pluriel du schéma B sont évidentes aussi bien en compréhension qu'en production. Dans près de la moitié des formes verbales au pluriel testées au schéma B, les apprenants optent pour l'image illustrant un seul agent (singulier). Ce résultat signale que les apprenants n'associent pas certaines formes testées du schéma B (*boire /ilbwav/, dire /ildiz/, mettre /ilmɛt/, etc.*) à la fonction du pluriel. En revanche, la liaison est clairement reconnue comme un signe du pluriel même par les apprenants les moins avancés de cette étude.

6. Discussion

Cette étude a comparé la production et la compréhension orales de l'accord SV en nombre dans deux groupes d'apprenants de FLE qui apprennent le français au lycée en Suède. L'objectif était de tester si ces apprenants, exposés à un input restreint dans le contexte scolaire, montrent une divergence entre production et compréhension dans ce domaine.

Tout d'abord, nous nous sommes demandé si la compréhension de l'accord SV en nombre est meilleure que la production du même accord. L'analyse de la production orale d'une narration a confirmé le résultat de plusieurs études antérieures (Bartning, 2009 ; Bartning et Schlyter, 2004 ; Prévost, 2009). Comme prévu, les apprenants de FLE ont plus de difficultés à produire l'accord SV dans un contexte au pluriel que dans un contexte au singulier. Tous les apprenants surutilisent la forme de la 3sg dans des contextes au pluriel. Or, en compréhension, les formes verbales au pluriel sont relativement bien interprétées par les apprenants. Ainsi, le taux d'accord correct des formes verbales au pluriel est plus proche de celui au singulier en compréhension orale. Dans l'ensemble, ces observations soulignent le fait qu'après cinq à six ans d'exposition au français dans un contexte scolaire, les apprenants L2 ont une compréhension relativement bonne de la distinction verbale entre singulier et pluriel, bien que la production des formes au pluriel en temps réel leur cause toujours problème. Des observations similaires, surtout chez des enfants bilingues, ont été discutées en termes d'un coût cognitif supplémentaire dû au traitement constant de plusieurs systèmes linguistiques en compétition. Selon Paradis (2010) et Unsworth (2013), ce coût cognitif pourrait expliquer les omissions dans la production en temps réel. Prévost et White (2000) proposent que la production optionnelle de certaines formes morphologiques en L2 serait dûe aux limitations de la mémoire de travail. Pour cette raison, les apprenants L2 ont tendance à recourir à une forme par défaut qui a l'avantage d'être facilement accessible en mémoire. Cette tendance a été confirmée dans cette étude.

Ensuite, nous avons posé la question de savoir si le schéma asymétrique entre singulier et pluriel en production et en compréhension, observé chez des enfants

francophones (Ågren et van de Weijer, 2013a), se retrouve également chez les apprenants de FLE plus âgés. Notre analyse a mis en évidence une production très correcte des formes verbales au singulier alors que l'interprétation des mêmes formes est moins bonne. L'inverse vaut pour les formes verbales au pluriel qui sont difficiles à produire mais plus faciles à interpréter. A notre avis, l'approche théorique adoptée dans cette étude, à savoir le modèle basé sur l'usage de la langue (Bybee, 2008 ; Ellis, 2008), nous aide à comprendre ce résultat. Selon cette approche, les tendances opposées en production et en compréhension orales observées au singulier et au pluriel s'expliquent par la très haute fréquence type du schéma D (voir Tableau 1), qui constituent le schéma dominant du français parlé. Selon Bybee (2008), un schéma avec une fréquence type élevée sera très productif, du moins pendant certaines phases du développement de la langue. Dans notre étude, la productivité du schéma D pourrait en effet expliquer à la fois les résultats trouvés en production et en compréhension. Dans le premier cas, le suremploi de ce schéma entraîne l'usage de la forme par défaut (3sg) aussi pour des verbes qui demandent une forme marquée au pluriel. En d'autres mots, les apprenants traitent les verbes dits irréguliers comme s'ils appartenaient au schéma dominant des verbes en -er. Dans le deuxième cas, en compréhension, le suremploi du même schéma résulte en une augmentation d'interprétations erronées des formes au singulier. Ce résultat est logique si l'on considère le fait que différentes interprétations (singulier ou pluriel) d'une seule forme verbale (la forme par défaut) est l'une des caractéristiques du schéma D (voir Graphique 1). Nous constatons donc que la haute fréquence type de ce schéma en français parlé résulte en des problèmes opposés en production et en compréhension pour les apprenants de FLE.

Retournons finalement à la dernière question de recherche concernant la comparaison de l'accord en nombre des différents types de schémas d'accord : A (formes supplétives), B (alternance de radical) et C (liaison). Dans le test de production, les formes verbales du schéma A, caractérisées par une haute fréquence d'occurrence, étaient clairement plus correctes que les formes des

schémas B et C. Il semble donc que les formes supplétives aient une représentation suffisamment forte en mémoire pour résister à la productivité du schéma D (verbes en -er), ce qui n'est pas le cas des autres types de verbes. En outre, en compréhension, nous avons trouvé significativement plus de réponses correctes pour des formes verbales des schémas A et C par rapport au schéma B. Ce résultat souligne le statut privilégié de la liaison comme clé du pluriel par rapport aux alternances de radical. Suivant une approche basée sur l'usage de la langue (Bybee, 2008), les alternances de radical du schéma B doivent être acquises forme par forme, et ce processus sera influencé par leur fréquence d'occurrence individuelle. Puisque ces formes verbales au pluriel sont relativement peu fréquentes dans l'input français (Ågren et van de Weijer, 2013b), il n'est pas étonnant que cette acquisition prenne beaucoup de temps. La tâche sera d'autant plus difficile lorsqu'on est exposé à un input relativement restreint en langue cible, ce qui est le cas des apprenants de FLE en contexte scolaire en Suède. Or, l'acquisition de la liaison comme marque du pluriel peut être influencée à la fois par la fréquence type du schéma *et* par la fréquence d'occurrence des collocations spécifiques (pronom+verbe). Ce fait pourrait en effet faciliter l'acquisition du schéma C de la liaison. En outre, la position pré-verbale de la consonne de liaison /z/, qui est prononcée avant même la forme verbale, pourrait encore faciliter l'interprétation de la liaison en tant que marque du pluriel. Il est pourtant possible que la même position initiale puisse contribuer à la difficulté de produire la liaison en temps réel. Dans une étude future, nous examinerons de plus près l'acquisition de la liaison comme marque d'accord entre le sujet et le verbe en FLE.

Pour conclure, cette étude a confirmé que l'acquisition de l'accord SV en nombre en français parlé correspond à un vrai défi pour les apprenants de FLE. Pourtant, malgré les difficultés retrouvées en production orale, le résultat a aussi souligné le fait que la capacité des apprenants à exprimer cette distinction grammaticale évolue au fur et à mesure de leur acquisition du français. Cette capacité est d'abord visible dans leur compréhension du français parlé (et surtout avec certains

types de verbes), pour progressivement apparaître aussi dans leur production. En prenant en considération le caractère partiel et hétérogène de cet accord, il n'est pas étonnant que les apprenants L2 fassent des erreurs dans ce domaine. Tout apprenant de français, même les enfants francophones qui apprennent leur langue maternelle, a besoin d'un input riche et diversifié pour pouvoir automatiser cet accord. Ce fait constitue un problème pour les apprenants en FLE qui sont limités à quelques heures d'exposition au français par semaine. Pour finir, il convient donc de rappeler aux enseignants de FLE l'importance d'exposer leurs élèves à un input aussi intense et aussi riche que possible afin de permettre à ces apprenants de se familiariser avec les aspects grammaticaux peu fréquents et peu transparents de la langue cible.

Références

- Ågren, M. et van de Weijer, J. (2013a) Number problems in monolingual and bilingual French-speaking children: A production/comprehension divide. *Language, Interaction and Acquisition* 4(1) : 25-50.
- Ågren, M. et van de Weijer, J. (2013b) Input frequency and the acquisition of subject-verb agreement in number in spoken and written French. *Journal of French Language Studies* 23(3) : 311-333.
- Bartning, I. (2009) Et après le stade 6...? Autour des derniers stades de l'acquisition du français L2. In : P. Bernardini, V. Egerland et J. Granfeldt (éds.) *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65^e anniversaire. Études Romanes de Lund*, 85 : 29-49.
- Bartning, I. et Schlyter, S. (2004) Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14 : 281-299.
- Bybee, J. (1991) Natural morphology: The organization of paradigms and language acquisition. In : T. Huebner et C. A. Ferguson (éds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 67-91.

- Bybee, J. (2008) Usage-based grammar and second language acquisition. In : P. Robinson and N. Ellis (éds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London : Routledge, 216-236.
- Chondrogianni, V. et Marinis, T. (2012) Production and processing asymmetries in the acquisition of tense morphology by sequential bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 15(1) : 5-21.
- Dubois, J. (1967) *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Larousse.
- Ellis, N.C. (2008) The dynamics of language use, language change and first and second language acquisition. *Modern Language Journal* 41(3) : 232-249.
- Gathercole, V. (2007) Miami and North Wales, so far and yet so near: A constructivist account of morphosyntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(3) : 224-247.
- Hendriks, P. et Koster, C. (2010) Production/comprehension asymmetries in language acquisition. *Lingua* 120 : 1887-1897.
- Legendre, G., Barrière, I., Goyet, L. et Nazzi, T. (2010) Comprehension of Infrequent Subject-Verb Agreement Forms: Evidence from French-learning Children. *Child Development* 81: 1859-1875.
- Lieven, E. et Tomasello, M. (2008) Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In : P. Robinson et N.C. Ellis (éds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London : Routledge, 168-195.
- MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Paradis, J. (2010) Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language exposure, structure complexity and task type. *Language Learning* 60 (3) : 651-680.

Prévost, P. (2009) *The Acquisition of French. The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Prévost, P. et White, L. (2000) Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16 : 103-133.

Unsworth, S. (2013) Assessing the role of amount and timing of exposure in simultaneous bilingual development and ultimate attainment. *Bilingualism: Language and Cognition* 16 (1): 86-110.