

# Une erreur peut en cacher une autre : les apprenants chinois du français L2 face aux problèmes de morphologie verbale

Yilun Li<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Université Sorbonne-Nouvelle, CLESTHIA, EA7345, France

**Résumé.** Au sein de la zone de la morphologie écrite, l'acquisition des formes verbales homophones en /E/ représente un lieu de difficulté majeure. Confronté avec cette complexité au plan orthographique, tout scripteur aura un long trajet à parcourir avant d'arriver à la maîtrise complète des traitements morphologiques impliqués, et ceci est sans doute d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de s'approprier ce système français dans une langue étrangère qui est typologiquement distincte de la langue française. L'objectif de notre contribution est de décrire la réalisation des formes verbales en /E/ chez les apprenants chinois du français L2. Pour ce faire, nous examinons les données issues d'une tâche écrite semi-spontanée des apprenants chinois, en nous attachant plus particulièrement au profil développemental des apprenants, et leur tendances inter-langagières face aux problèmes de morphologie verbale écrite. En outre, une analyse des erreurs commises par les apprenants, ainsi que les explications possibles pour interpréter ces erreurs sont également présentées, en faisant référence aux caractéristiques spécifiques du traitement morphologique mené par les apprenants de L2.

**Abstract. One mistake can hide another : Chinese learners of French L2 facing verbal morphology problems.** In the area of French written morphology, the acquisition of homophone verb forms in / E / represents a major difficulty. Faced with this complexity in spelling, any writer will have a long way to go before arriving at the complete control of the morphological treatments involved, and this is probably more true when it comes to appropriating this French system in a foreign language which is typologically distinct from the French language. The objective of our contribution is to describe how Chinese learners of French L2 produce verbal forms in / E /. To do this, we examine data from a semi-spontaneous writing task, focusing in particular on the developmental profile of learners, and their interlanguage tendencies. In addition, an errors analysis as well as

---

\* Corresponding author : [yilun.li@univ-paris3.fr](mailto:yilun.li@univ-paris3.fr)

possible explanations for interpreting these errors are also presented, with reference to the specific characteristics of the morphological treatment used by L2 learners.

La maîtrise de la morphologie joue un rôle important pour la compréhension et pour la production écrite du français, dont le système est riche de flexions et caractérisé par un décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit (Jaffré, 1998). Au sein de la zone de la morphologie écrite, les formes verbales relèvent de la classe morphosyntaxique la plus variable. Ainsi leur réalisation écrite demande-t-elle aux scripteurs « le plus lourd travail d'apprentissage et l'effort de contrôle le plus grand » (Brissaud & Sandon, 1999). Les formes issues des verbes en /E/ sont outre un lieu de difficulté majeure, puisque l'essentiel de leurs occurrences à l'écrit concernent des formes homophones. Si nous reprenons l'exemple de Brissaud et al. (2006), face à une forme phonologique comme [truve], le scripteur dispose de neuf formes graphiques fréquentes : trouver, trouvé, trouvés, trouvée, trouvées, trouvais, trouvait, trouvaient, trouvez. Pour produire la bonne forme verbale, le scripteur est confronté à un traitement morphologique des multiples facettes, qui appelle les oppositions temporelles (imparfait vs passé composé), modales (infinitif vs participe passé) et catégorielles (personnes, genre et nombre) (David, Guyon & Brissaud, 2006). Selon Brissaud et al. (2006), ce traitement morphologique nécessite l'opération d'une double sélection : celle d'un morphonogramme de mode-temps (-ai-, -é-, -er...) puis celle d'un ou deux morphogrammes sans correspondant phonique (-e, -s, -t, -ent) renvoyant aux catégories de la personne, du genre ou du nombre, si le morphonogramme choisi les permet. Confronté avec cette complexité au plan orthographique, tout scripteur aura un long trajet à parcourir avant d'arriver à la maîtrise complète des traitements morphologiques impliqués, et ceci est sans doute d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de s'approprier ce système français dans une langue étrangère qui est typologiquement distincte de la langue française.

Les formes verbales homophones en /E/ constituent un des paradigmes qui se prêtent le mieux à l'observation de l'utilisation et l'acquisition de la morphologie flexionnelle écrite. Depuis une dizaine d'années, l'homophonie verbale a fait l'objet de travaux importants en français langue maternelle (L1). Brissaud et ses collègues ont conduit une série d'études transversales sur la distinction graphique des homophones verbaux, ainsi que sur les traitements menés par les apprenants francophones (les études concernant les apprenants français : Brissaud, 1998 ; Brissaud & Sandon, 1999 ; Brissaud & Chevrot, 2000 ; les études concernant les apprenants français et québécois : Chevrot, Brissaud & Lefrançois, 2003 ; Lefrançois, Brissaud & Chevrot, 2006). Avec une attention particulière aux formes verbales en /E/, Langue Française a consacré un numéro à ces aspects de l'orthographe du français, en conjuguant les efforts de champs différents : linguistique, psycholinguistique, neurolinguistique et didactique. Néanmoins, l'acquisition de la morphologie verbale écrite a reçu peu d'attention de la part des chercheurs dans le domaine du français langue étrangère (L2). À notre connaissance, il existe très peu de données en ce qui concerne les apprenants du français L2 et leur traitement de l'homophonie verbale.

L'objectif de cette contribution est d'analyser comment les apprenants chinois, ayant une langue maternelle issue de la famille linguistique lointaine du français, réalisent l'homophonie verbale-plus

spécifiquement les formes verbales homophones en /E/ -dans la production écrite, et d'examiner s'il existe les tendances inter-langagières propres aux apprenants chinois du français L2, dont la langue maternelle présente une variation morphologique presque zéro. Afin de dresser une image aussi complète que possible, nous présenterons d'abord les notions essentielles à notre travail, ainsi que notre corpus et nos hypothèses de recherche. Nous mènerons ensuite une analyse des données dans une perspective développementale, et essaieront de caractériser l'inter-langue des apprenants en nous basant sur une analyse des graphies erronées. Les scénarios psycholinguistiques possibles pour interpréter ces erreurs seront également présentés, en faisant référence aux caractéristiques spécifiques du traitement morphologique des apprenants de L2.

## **1 L'acquisition de la morphologie verbale écrite en français L1**

En français, «la transcription par les correspondances phonographiques les plus fréquentes» ne garantit pas la justesse morphographique (Lefrançois, Chevrot & Brissaud, 2006). Selon Brissaud et al. (2000), deux phénomènes empêchent ce passage de l'oral à l'écrit : d'abord, l'existence de morphogrammes muets ; ensuite, la polyvalence graphique, qui oblige le scripteur à faire une sélection parmi les phonogrammes concurrents. Rappelons que le dernier phénomène est vital dans le cas des homophones en /E/. Comme nous l'avons indiqué plus haut, face à une forme phonologique telle que [truve], le scripteur dispose au moins de neuf formes graphiques fréquentes. Ainsi, lors de l'acquisition de la morphologie écrite, les apprenants se trouvent-ils confrontés à de nombreuses difficultés, liées à l'opacité de la langue française. Pour comprendre ces difficultés des apprenants, deux séries de travaux importants ont été menées en français L1.

La première série concerne la morphologie écrite du nombre, à savoir les marques du pluriel nominal –s, et du pluriel verbal –nt. En reposant sur une étude fine des formes erronées produites par les apprenants français, les recherches ont fait apparaître que les performances de la morphologie écrite du nombre suivaient une évolution complexe (Fayol, 2003). Lors de la première phase, les enfants français de CP ne marquent le pluriel ni pour les noms, ni pour les verbes. Ils produisent le plus souvent les mots sous leur forme neutre. Cependant, leur performance en compréhension est plus précoce qu'en production. Autrement dit, pendant cette période, les enfants « connaissent la marque du pluriel nominal et savent l'interpréter » (Fayol, 2003), mais la mise en œuvre de cette règle leur est problématique. Selon Fayol, ce fait pourrait s'expliquer par une capacité attentionnelle insuffisante des enfants de ce niveau. Lors de la production écrite, leur attention est principalement centrée sur, d'une part, « la détermination de l'orthographe du mot » et, d'autre part, « la réalisation graphique » (Fayol, 2003). Comme la transcription graphique mobilise déjà la plupart de l'attention des enfants, ils ne sont plus en mesure d'appliquer l'accord nominal. Durant une deuxième phase (surtout en CE1 et CE2), les enfants sont capables de mettre en œuvre la marque pluriel –s, mais ils l'emploient à la fois pour les noms (correctement) et pour les verbes (erronément) (Fayol, 2003). Cette sur-généralisation du morphème –s (pluriel nominal) aux verbes s'explique probablement par le fait que les enfants de ce niveau ne différencient pas encore les catégories syntaxiques. Dans une troisième phase, les enfants savent utiliser la flexion –nt pour les verbes. Pourtant,

les chercheurs ont observé une sur-généralisation de cette flexion –nt aux noms. Notons que cette compétition entre les deux marques du pluriel –s et –ent se produit notamment lorsque les noms ont un homophone verbal (Largy, Fayol & Lemaire, 1996). Les erreurs de substitutions de –s à –nt sont également observées par les chercheurs, qui affectent notamment « les verbes ayant un homophone nominal plus fréquent » (Fayol, 2003). Etant donné que l'application d'une règle ne dépend pas de la fréquence des items (Fayol, 2003), les erreurs de substitution ne pourraient pas ainsi être dues au recours à la règle de l'accord en nombre. Selon Fayol (2003), il est fort probable que ces formes erronées s'expliquent par la récupération soit des associations entre un mot et une flexion (morphèmes –s ou –nt) soit des instances composées activées globalement, par exemple, (*ils ferment* ou (*les fermes*, lors de la réalisation graphique. Une telle opération est beaucoup plus économique en attention cognitive, et « la poursuite de l'enseignement explicite de la grammaire » fournit aux élèves les moyens de contrôle (Brissaud & Chevrot, 2000), avec lesquels les élèves sont capables de corriger les erreurs issues de l'activation automatique.

La deuxième série de travaux concerne les formes verbales homophones en /E/. L'objectif des ces recherches est d'examiner comment les élèves français s'y prennent pour sélectionner une graphie quand une dizaine de formes verbales sont disponibles. En observant les erreurs produites par les élèves de CM2 et les collégiens, Brissaud et al. mettent en lumière des tendances récurrentes dans la production des finales verbales en /E/ : tendance à accorder le verbe avec l'élément qui le précède, soit avec le sujet de la phrase, soit avec le mot interposé entre le sujet et le verbe ; tendance à utiliser la forme en –é au lieu de la forme en –er ; propension à ne pas accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*.

Notons que ces tendances aboutissent à des solutions qui ne rencontrent pas toujours la graphie normée (Brissaud & al., 2006). Et certaines tendances s'interagissent en synergie, d'autres s'interagissent en contradiction. Afin de vérifier ces tendances repérées chez les élèves français, et d'en préciser leur évolution développementale, Brissaud et al. ont conduit une autre étude auprès des élèves de l'école primaire en France et au Québec. A l'aide d'une épreuve se composant de courtes phrases lacunaires de structure « sujet-verbe-complément d'objet direct », les chercheurs ont pu tracer le profil développemental de l'utilisation des formes verbes en –é et en –er : au CE2, la forme en –er est majoritairement employée par les élèves, et selon Chevrot et al. (2003), les élèves de ce niveau de scolarité utilisent la forme en –er comme forme prototypique du verbe ; ensuite, le répertoire des formes verbales se diversifie ; quant aux formes en –é, si les élèves au CE2 les sélectionnent comme un des morphonogrammes représentant le son /E/, les élèves de niveau plus élevé les sélectionnent puisque les formes en –é permettent de marquer l'accord. Plus précisément, la forme prototypique du verbe ne serait plus la forme en –er à ce moment-là. Et les élèves ont tendance à faire un choix morphographique en sélectionnant une forme variable, et la forme en –é est un bon candidat avec sa possibilité de marquage du nombre ou du genre.

## **2 L'acquisition de la morphologie verbale écrite en français L2**

Dans le domaine du français L2, la question de l'acquisition de la morphologie intéresse aussi bien les chercheurs que les praticiens de l'enseignement de langue. Cet intérêt est motivé d'une part par le fait que l'acquisition de la morphologie pose l'un des fondements nécessaires à une communication fluide en

français L2, d'autre part parce que son appropriation présente des poches de résistance même à un niveau avancé. Dans ce domaine, deux séries de travaux nous semblent particulièrement intéressants pour comprendre l'acquisition de la morphologie verbale écrite : la première est dominée par une discussion sur la relation entre mise en œuvre de règles morphologiques et récupération d'instances « toutes faites » (Hedbor & Ågren, 2006) ; la seconde porte principalement sur la construction du profil développemental d'apprenants au cours de leur acquisition de la morphologie verbale.

Dans la première série de travaux, le traitement morphologique en L2 peut être compris de deux façon (New, 2004 : 132) : soit les mots suffixés sont « stockés en mémoire et reconnus de façon globale », soit ils sont « décomposés et reconnus par le biais de leurs différents morphèmes ». La première approche est défendue par le courant théorique connexionniste, selon lequel la mémoire est « un réseau associatif extrêmement puissant, dynamique et hautement structuré » (Hedbor & Ågren, 2006). Ainsi, toutes les formes sont gardées dans la mémoire individuellement et traitées comme des unités « toutes faites ». De plus, elles sont interconnectées l'une à l'autre « dans des schémas associatifs basés sur des traits sémantiques, phonétiques et/ou morphologiques » (Hedbor & Ågren, 2006). Selon ce courant théorique, la fréquence joue un rôle particulièrement important dans le traitement morphologique, puisque l'usage fréquent d'un mot (suffixé ou non) renforce sa représentation mentale (Ellis, 2002). Bybee (1991) nous indique dans son travail que deux types de fréquence influencent tout particulièrement la réalisation morphologique : le premier concerne la fréquence d'un morphème, ou la fréquence type, qui joue un rôle majeur pour les morphèmes flexionnels, alors que le second implique la fréquence individuelle d'un mot fléchi, ou la fréquence d'occurrence, qui est importante pour les mots irréguliers.

En s'opposant au courant connexionniste, Clahsen (1999) et Pinker & Ullman (2002) défendent une approche dualiste en proposant un double système morphologique, qui dissocie processus flexionnels réguliers et irréguliers (Hedbor & Ågren, 2006). Le processus régulier repose sur l'application de règles morphologiques. Plus précisément, les règles morphologiques sont initialement stockées chez les apprenants sous la forme des connaissances déclaratives. La pratique conduit par la suite à une procéduralisation des connaissances, par exemple, un processus combinatoire pour traiter les formes régulières du prétérit anglais (*word+ed*). Quant au processus irrégulier, il implique le stockage en mémoire d'unités entières. Si le processus régulier est productif et pourrait s'appliquer à n'importe quel item régulier, le processus irrégulier est tout particulièrement sensible à la fréquence. Cependant, cette approche dualiste est mise en question pour deux raisons : d'une part, il existe une productivité basée sur la morphologie irrégulière (Bybee & Slobin, 1982) ; d'autre part, l'effet de fréquence est également trouvé dans le domaine de verbes réguliers (Murphy, 2004).

Ce débat théorique est très proche des discussions menées dans le domaine du traitement morphologique en français L1 (voir par exemple Largy & Cousin, 2004). Brissaud et Chevrot (2000) proposent un point de vue développemental pour comprendre l'acquisition de formes verbales en /E/ : l'accord serait précocement guidé par l'application de règles ; dans une seconde étape, l'automatisation des règles semble s'accompagner d'une mémorisation des probabilités d'associations entre une base et une marque. Néanmoins, la mobilisation de la mémoire n'implique pas que « le fonctionnement par règle devienne inaccessible » (Brissaud et Chevrot, 2000). Lors d'une troisième étape, un contrôle qui prévient

les erreurs issues de l'activation automatique des associations mémorisées non automatisé est mis en œuvre.

La deuxième série de travaux concerne la construction d'un modèle de l'acquisition morphologique. L'une des études significatives dans ce domaine est celle de Bartning et Schlyter (2004), qui présente un modèle de l'acquisition du français par les adultes suédois. Dans ce modèle, les chercheuses tracent l'échelle du développement de la morphologie verbale en observant particulièrement le traitement de la finitude flexionnelle. A partir de deux corpus oraux, les chercheuses peuvent observer un développement net : les apprenants emploient des formes invariables dans différents contextes, formes finies courtes (type *parle*) ou formes non-finies (type *parler* ou *parlé*) ; dans une deuxième étape, les apprenants peuvent faire une distinction de telle sorte que les formes finies courtes sont employées dans les contextes finis et les formes non-finies dans les contextes non finis ; lors d'une troisième étape, les formes verbales sont utilisées en accord avec la langue cible et l'apprenant a atteint un niveau assez avancé, presque à la perfection (Bartning et Schlyter, 2004).

En ce qui concerne l'écrit, Ågren (2005) souhaite vérifier si le profil développemental parcouru par les apprenants suédois en français L2 à l'écrit sont les mêmes que celui proposé par Bartning et Schlyter (2004). En mettant l'accent sur l'accord en nombre du français écrit, la chercheuse décrit le développement morphologique observé dans un corpus écrit. Selon elle, il existe un profil développemental net entre les apprenants à un stade initial et ceux à un stade avancé. En ce qui concerne la morphologie verbale, son étude traite des formes de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Elle indique que, par rapport au français L2 parlé, la production écrite des apprenants montre également une émergence relativement précoce de l'accord verbal morphologique (Ågren, 2005 : 140). Cependant, cet accord verbal connaît « un développement étendu dans le temps » chez les apprenants suédois (Ågren, 2005 : 275).

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

Si l'acquisition de la morphologie verbale en français L2 constitue un objet d'étude fructueux dans différents pays, il reste, en revanche, peu de données empiriques en ce qui concerne l'homophonie verbale et plus spécialement les homophones en /E/, et l'acquisition de cette morphologie a reçu peu d'attention de la part des chercheurs. Ainsi nous semble-t-il extrêmement intéressant de savoir comment et quand les apprenants L2 mettent en œuvre les homophones verbaux. De surcroît, la plupart des études sur la morphologie verbale ont été menées auprès des apprenants scandinaves ou germaniques du français L2, dont la langue maternelle présente de constantes variations morphologiques. Par conséquent, nous

souhaitons contribuer à une meilleure compréhension d'un groupe d'apprenants, jusqu'alors peu connu, qui apprennent à écrire en français dans une salle de classe en Chine, et qui possèdent une langue maternelle représentant les variations morphologiques minimales.

### **3 Hypothèses de recherche**

Le centre d'intérêt de cette contribution est de savoir comment les apprenants chinois du français L2 mettent en œuvre la morphologie verbale dans la production écrite. La complexité de l'acquisition des formes verbales homophones en /E/ provient du fait de la double sélection qu'impliquent les finales, dont nous avons parlé plus haut. Il s'agit en effet des « multiples facettes morphologiques d'une même réalité phonique » (Sandon & Brissaud, 1999). Une série de difficultés importantes et hétérogènes à comprendre et à maîtriser le marquage de ces finales verbales en /E/ ont été constatées chez les élèves français (Brissaud & Chevrot, 2000) : les erreurs produites par les élèves pourraient relever de l'extension de la marque du nombre nominal -s aux verbes, où les élèves étendent à la catégorie du verbe la marque typique de la catégorie du nom ; les erreurs pourraient être syntaxiques et les élèves généralisent le domaine d'application de l'accord du participe passé avec le sujet ; les formes erronées pourraient également être phonographiques, et les élèves substituent la finale en -é à -ai- ou -er, qui pourraient s'expliquer par une sélection du graphème le plus probable correspondant au phonème /E/.

Confronté avec cette complexité au niveau morphologique, tout scripteur de français, comme L1 ou L2, doit s'approprier un sous-système spécifique à l'écrit (Hedbor & Ågren, 2006). Néanmoins, la situation d'apprentissage de l'écrit des apprenants de français L2 diffère sur plusieurs points par rapport à celle des enfants français. Tout d'abord, au moment d'apprendre à écrire en français, les apprenants L2 sont plus âgés, et présentent ainsi un niveau plus élevé de la capacité cognitive. Deuxièmement, l'apprenant L2 apprend simultanément le français oral et écrit, tandis que l'enfant français aborde l'écrit avec une maîtrise précoce du français oral. Par conséquent, la procédure phono-centrée (Guyon, 2003) qui est une façon d'écrire presque uniquement centrée sur l'oral, observée dans les premiers écrits des enfants, semble absente chez les apprenants L2 (Hedbor & Ågren, 2006).

Si les erreurs concernant les homophones en /E/ persistent quantitativement chez les élèves français jusqu'à un âge avancé, nous nous demanderons quel scénario développemental les apprenants chinois présentent dans leur production écrite. Notre travail consiste également à savoir si les difficultés ou tendances observées chez les élèves français sont présentées chez les apprenants chinois, et si à partir des formes produites par les apprenants chinois, une certaine régularisation à l'écrit pourrait être trouvée. En outre, étant données les situations d'apprentissage différentes entre le français L1 et L2, il convient de s'interroger si les tendances interlangagières spécifiques aux apprenants chinois pourraient s'expliquer par ces éléments.

### **4 Méthodes d'observation pour les formes verbales homophones en /E/**

Sur le plan méthodologique, notre travail décrit et examine le développement des formes verbales en /E/ à l'aide d'un corpus écrit composé de trois groupes d'apprenants chinois suivant des cours de FL2 dans

l'enseignement supérieur chinois. Ces étudiants chinois sont tous dans le département de langue et littérature françaises d'une université de Pékin. Après un concours national d'entrée universitaire très sélectif, les étudiants arrivent en général à l'université à l'âge de 18 ou 19 ans sans connaître un mot français et ils commencent à apprendre le français de façon intensive. Signalons également que ces étudiants représentent un profil linguistique similaire avant d'entrer à l'université. Ils ont tous une bonne maîtrise du mandarin (chinois standard) et ont commencé à apprendre l'anglais à partir de l'école primaire.

Ces trois groupes se trouvent à des niveaux scolaires différents et présentent un nombre d'heures d'enseignement de FL2 croissant. Au total, 99 étudiants chinois ont participé à l'expérimentation : 45 d'entre eux sont au début de leur deuxième année d'étude du français, 24 sont à la 3<sup>e</sup> année, et 30 sont à la 4<sup>e</sup> année. Et les trois groupes ont été nommés successivement N1, N2 et N3. Pour chaque groupe d'étudiants, ils ont la même durée des études du français et suivent le cursus exactement identique. Pour passer au niveau scolaire supérieur, il est obligatoire de passer les examens de la fin du semestre. En outre, aucun étudiant n'a passé de séjour prolongé dans un pays francophone. Une telle population homogène nous permet non seulement d'examiner les performances morphologiques des apprenants des différents niveaux linguistiques, mais aussi d'évaluer le rôle de l'enseignement dans la construction de la morphologie écrite du verbe.

Les textes recueillis dans ce corpus sont issus de la même tâche d'écriture : après une lecture d'un conte intitulé « Perceval et le chevalier Vermeil »<sup>2</sup> (20 minutes), les étudiants ont été invités à reconstituer par écrit le texte lu (30 minutes). Les productions écrites des apprenants ont été transcrites et annotées<sup>3</sup>, et les données recueillies ont été traitées à l'aide du logiciel Le Trameur. Le corpus compte en tout 900 occurrences de formes verbales en /E/ (302 pour le cible en –er ; 598 pour le cible en –é)<sup>4</sup> qui constituent l'intérêt principal de la présente étude<sup>5</sup>. Ce corpus nous permet de repérer l'évolution de l'utilisation des formes verbales en /E/ et d'analyser des erreurs de nature différente issues des diverses formes verbales : infinitif, participe passé, imparfait, indicatif présent de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel.

## 5 Résultats

L'observation des graphies produites par les apprenants chinois nous permet d'une part de conclure à l'amélioration continue des performances au cours de la scolarité à l'université, et d'autre part, de repérer

---

<sup>2</sup> Le texte source utilisé dans cette tâche d'écriture est issu d'un livre s'adressant aux enfants, *Les chevaliers de la table ronde*. Il s'agit d'un texte riche de constructions verbales. Les étudiants avaient reçu la consigne de lire attentivement le conte, de noter tous les éléments qui leur sont parus importants dans une feuille blanche, et de s'efforcer de mémoriser le conte car il leur serait demandé de le mettre par écrit sitôt après la lecture.

<sup>3</sup> Dans la démarche d'analyse, nous lisons chacune des copies successivement et annotons tous les mots qui comportent une erreur orthographique. Les formes erronées sont ensuite caractérisées selon leur nature différente.

<sup>4</sup> Le Trameur permet de ressortir automatiquement toutes les formes verbales en /E/ en fonction de niveau de langue, ainsi que les graphies erronées.

<sup>5</sup> Dans cette contribution, nous nous concentrons uniquement sur les formes en /E/ se situant dans les syntagmes verbaux. Il est important de souligner que notre corpus ne comporte pas les formes se trouvant dans les syntagmes nominaux telles que *le chevalier irrité*.



les tendances propres aux apprenants chinois dans les formes erronées.

Le Tableau 1 permet de visualiser l'évolution, du niveau initial au niveau assez avancé, du pourcentage d'erreurs quand la forme de l'infinitif ou celle du participe passé sont respectivement attendues.

**Tableau 1.** Evolution du pourcentage de réussite en fonction du niveau des apprenants

	La cible -er			La cible -é		
	Occurrences totale	Formes erronées	Pourcentage de réussite	Occurrences totale	Formes erronées	Pourcentage de réussite
N1	116	10	91.38%	375	17	95.56%
N2	90	2	97.78%	89	8	91.01%
N3	96	1	98.96%	134	3	97.01%
Total	302	13	95.69%	598	28	95.31%

Pour la cible -er, nous constatons que les formes verbales sont précocement maîtrisées par les apprenants chinois, étant donné que, la plupart du temps, les apprenants sont capables de choisir les finales verbales congruentes. Déjà au stade initial, où les apprenants ont suivi une année d'études de français et représentent un niveau linguistique élémentaire, le pourcentage de réussite est plus de 90%. La figure nous permet également de saisir l'amélioration continue des performances des apprenants en fonction de leur niveau de langue. Pour les apprenants de N3, le pourcentage de réussite est presque 99%.

Quant à la cible -é, l'image des performances des apprenants est presque identique à celle qui se dégage du corpus de la cible -er. Nous constatons une maîtrise précoce au stade initial. Le pourcentage de réussite atteint jusqu'à 97% pour les apprenants de N3, bien qu'il diminue légèrement au N2.

Les tableaux 2 et 3 permettent de suivre en détail l'évolution en fonction de niveau de langue des différentes formes erronées produites par les apprenants. L'analyse des types d'erreurs, conduite à partir de ces deux tableaux, permet de faire trois remarques :

- Les finales verbales sont choisies dans le respect de la morphographie (Sandon & Brissaud, 1999). Nous constatons que les morphogrammes choisis par les apprenants, même erronés, sont toujours des morphogrammes plausibles en finale verbale et les morphogrammes finaux complémentaires, marques de personne ou de nombre, ne sont jamais l'objet d'une erreur d'association.
- Il nous semble que les apprenants sont confrontés à plus de difficultés lorsque la cible est -é. Si l'on compare les erreurs commises de deux catégories, le nombre de graphies erronées différentes est plus limité quand la cible est -er. De plus, lors de la sélection du morphonogramme, les apprenants ont commis plus d'erreurs de substitution (substituer -é à -ai-, -er, -ez) quand la cible est -é, et ce type d'erreurs persiste jusqu'à niveau assez avancé.
- Quant au problème de l'accord, les omissions de marques du nombre ou du genre sont plus nombreuses que les adjonctions. L'erreur consistant à insérer une marque du nombre ou du genre dans le cas où la langue ne requiert aucun accord est en effet très rare dans notre corpus. Nous n'avons observé que deux occurrences : \* *La guerre a commencée* ; \* *Sa mère lui a élevée*.

**Tableau 2.** Formes erronées produites par les apprenants de trois niveaux quand la cible est –er

Nb	La cible -er			
	-é	-ez	autre	total
N1	3	3	4	10
N2	0	2	0	2
N3	0	1	0	1

**Tableau 3.** Formes erronées produites par les apprenants de trois niveaux quand la cible est –é (-ai- : les formes verbales de l'imparfait ; 3PS : les formes verbales de la 3<sup>e</sup> personne du singulier ; omission : omission des marques du nombre ou du genre ; adjonction : adjonction des marques du nombre ou du genre)

Nb	La cible -é							
	-er	-ez	-ai-	3PS	omission	adjonction	autre	total
N1	5	1	3	6	1	1	0	17
N2	1	0	0	1	5	1	0	8
N3	2	0	0	1	0	0	1	4

Nous observons donc que les règles de sélection et d'association morphographiques semblent bien maîtrisées chez les apprenants chinois. Dès le stade initial, les apprenants ne sélectionnent que des morphogrammes de finales verbales et les morphogrammes qui leur sont associés. Les associations impossibles telles que –ers, –éent ne sont pas trouvées dans notre corpus. En outre, les tendances lourdes observées chez les élèves et les collégiens français ne se dessinent pas nettement chez les apprenants chinois. A partir de CE2, la forme en –é devient la forme prototypique du verbe chez les élèves français, et les élèves ont également une forte propension à marquer cette forme en genre et en nombre. Néanmoins, les erreurs de substitution sont très hétérogènes chez les apprenants chinois, notamment chez les apprenants du niveau initial. Et il n'existe pas de forme prototypique du verbe. De plus, si les élèves français ont tendance à accorder la forme verbale avec le sujet de la phrase, ou avec l'élément qui précède le verbe, ce souci de faire l'accord et de garder la congruence syntaxique n'est pas observé dans notre corpus. La difficulté des apprenants chinois consiste davantage à marquer le nombre ou le genre dans les cas où la langue requerrait un accord.

## 6 Analyse des erreurs

La première analyse des données que nous avons faite dans la partie précédente a permis de décrire le scénario développemental des apprenants chinois face aux homophones en /E/, ainsi que les tendances générales se dessinant dans la production écrite des formes verbales. Dans cette partie, nous présenterons une analyse détaillée des graphies erronées en les regroupant dans trois catégories. En examinant les variations intra-individuelles, nous constatons que les apprenants qui ont produit les erreurs relevant des homophones en /E/ étaient capables de mettre en œuvre les règles morphologiques pour d'autres formes

verbales en /E/ dans le reste de leur texte. Cela nous indique que les graphies erronées ne pourraient pas s'expliquer par une méconnaissance de règles. Nous proposerons les scénarios psycholinguistiques susceptibles pour interpréter ces erreurs de la morphologie verbale, en faisant notamment référence à la représentation mentale des connaissances morphologiques chez les apprenants L2 et aux facteurs divers en jeu dans la réalisation écrite. Notons que ces scénarios psycholinguistiques offrent les hypothèses pour comprendre ce qui se passe dans le processus de la production morphologique et les éléments entraînant les erreurs. Cependant ils sont très spéculatifs, et il existe toujours d'autres explications possibles.

### 6.1 Erreurs non spécifiques

L'étude des erreurs à l'infinitif et au participe passé nous montre que la plupart des formes erronées relèvent d'une procédure de substitution (69% pour les erreurs à l'infinitif ; 68% pour les erreurs au participe passé) :

\* Il a décidé de partir et {allé}\_ {aller} à la cour du roi Arthur. (N1-014)

\* Le roi Arthur s'est {fâcher}\_ {fâché} de sa grossièreté. (N1-023)

Les erreurs de substitution sont également fréquentes chez les élèves français, et à partir des analyses de graphies erronées et de commentaires métagraphiques des élèves, les chercheurs ont établi un scénario évolutionnaire (Sandon & Brissaud, 1999) : au CE2, la forme en -er est majoritairement employée par les élèves. Cela s'explique probablement par le fait que la forme en -er est utilisée comme la forme prototypique du verbe. Ainsi la sélection de la forme en -er montre-t-elle que, lors de la production écrite, l'élève a reconnu l'élément comme relevant de la classe du verbe. Ensuite le remplacement se fait plus nettement en faveur de la marque du participe qu'en faveur de la marque de l'infinitif. Cette sélection pourrait s'établir sur « des critères de probabilité phonographique » (Brissaud & Chevrot, 2000), en tenant compte du fait que le graphème -é est l'option la plus probable correspondant à /E/. Au collège, la sélection de -é est davantage un choix morphographique qu'un choix phonographique. A ce moment-là, le verbe est perçu comme un élément variable. Après avoir compris la solidarité syntagmatique existant en français entre le verbe et son sujet, les élèves français sont amenés à sélectionner la forme -é avec sa possibilité de marquer le nombre et le genre.

Néanmoins, ce scénario évolutionnaire n'est pas remarqué dans notre corpus. La cause principale de ces différences serait sans doute qu'en entrant en langue française, les apprenants chinois atteignent déjà un niveau assez élevé dans leurs capacités cognitives. Un enseignement précoce et très explicite de la conjugaison verbale permet aux apprenants chinois de maîtriser les règles et les catégories grammaticales abstraites. Et après un entraînement intensif, les apprenants sont capables de faire une analyse morphosyntaxique et de sélectionner la finale verbale congruente lors d'une production écrite. Cependant, les erreurs surgissent quand l'apprenant ne dispose pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour gérer l'application des règles. Avec le souci de correspondance phonie-graphie, l'apprenant choisit ainsi un des graphèmes correspondant au phonème /E/, qui conduit probablement à une forme erronée. Notons également que le nombre d'erreurs de substitution diminue en fonction de niveau de langue. L'hypothèse avancée est qu'avec un niveau de langue plus élevé, la mobilisation et la mise en œuvre des règles

deviennent plus faciles pour les apprenants.

## 6.2 Erreurs d'utilisateur du dictionnaire

Contrairement à ce qui se passe pour les élèves français, les erreurs relevant de la substitution de –er à –é semblent plus nombreuses que celles de substitution de –é à –er. Remarquons qu'une autre hypothèse est possible pour expliquer ce type d'erreur, mise à part la confusion issue des différents graphèmes correspondant à /E/. Jiang (2000) propose d'envisager le traitement morphologique en L1 et en L2 sous deux modèles différents. En L1, avant la réalisation morphologique, les informations morphologiques sont déjà codées dans le message pré-verbal et la sélection de la flexion est sous le contrôle direct des éléments du message. Il s'agit d'un processus automatique de mise en correspondance entre le contenu du message à produire et les informations spécifiques concernant la morphologie associée à un item lexical. Jiang (2000) indique que le choix morphologique fait partie de l'encodage grammatical et que la flexion forme une partie intrinsèque du système syntaxique. En d'autres termes, lorsqu'une structure syntaxique est donnée, les informations morphologiques concernées sont activées. Notons que les associations possibles entre un item lexical et les affixes relevant de sa morphologie flexionnelle sont présentées dans une même entrée (Levelt, 1989). Une fois cette entrée lexicale ouverte, toutes les variations morphologiques deviennent automatiquement disponibles pour le scripteur.

Ainsi pouvons-nous envisager un processus en une seule étape lors de la production morphologique en L1. Si le scripteur veut produire le message *They left*, deux entrées lexicales sont ouvertes, l'une d'entre elles est celle du verbe *leave*, avec toutes les formes flexionnelles acceptables comme *leave*, *leaves*, *left*, *leaving*. Parmi ces formes, *left* est la forme la plus intensément activée, et par la suite choisie par le scripteur puisqu'elle se conforme le mieux au message pré-verbal : l'action de quitter qui se produit dans le passé. Il s'agit d'un processus en une seule étape, étant donné que la forme flexionnelle est choisie directement sans médiation de la racine *leave* ou analyse linguistique consciente.

Il n'est pas superflu d'indiquer qu'un tel processus automatique nécessite une forte intégration des informations morphologiques dans l'entrée lexicale. Autrement dit, différentes flexions d'un item lexical doivent s'intégrer dans son entrée lexicale et ainsi deviennent-elles automatiquement disponibles lors de la production. Ce processus automatique du traitement morphologique fait partie intégrante de la compétence lexicale. Cependant, dans l'apprentissage L2, au moins pour les apprenants chinois de notre corpus, qui apprennent le français en s'appuyant principalement sur l'enseignement en classe, les informations morphologiques ne sont pas intégrées dans les entrées lexicales, mais sont apprises et stockées hors du système de l'entrée lexicale, en tant que connaissances explicites. Cette différence concernant la représentation lexicale aurait des conséquences significatives sur le processus du traitement morphologique. Selon Jiang (2000), la sélection de la flexion pertinente devient-elle ainsi un processus conscient et strictement séquentiel, en impliquant deux étapes nécessaires : la sélection de la racine liée à l'item lexical à produire, et la sélection de la flexion sur la base des connaissances morphologiques du scripteur.

Si nous reprenons l'exemple du verbe *leave*, ses variations morphologiques telles que *leave*, *leaves*, *left*,

*leaving* sont conservées respectivement dans une entrée séparée. Toutefois, il est concevable d'imaginer qu'il existe des liens entre ces entrées, établis pendant le processus d'acquisition du verbe. Pour produire *They left*, l'entrée de l'item *leave* serait ouverte, cependant elle ne comporte que la racine, *leave*. La deuxième étape implique donc une sélection d'un affixe, pertinent du point de vue morphologique, selon les connaissances de l'apprenant.

Une telle production linguistique strictement séquentielle est susceptible d'être un processus conscient qui nécessite des ressources mentales. Lorsque ce travail de sélection entre en conflit avec d'autres activités qui consomment aussi de l'énergie mentale, des erreurs morphologiques se produisent. Pour expliquer les erreurs de substitution de *-er* à *-é*, notre hypothèse est que lors de la production écrite, le traitement morphologique séquentiel entre en conflit avec d'autres activités cognitives. Par conséquent, l'apprenant est incapable de faire une analyse morphosyntaxique suffisante, et choisit ainsi la forme verbale de l'infinitif, forme de lemme. Dans notre corpus, nous avons également trouvé l'occurrence suivante, provenant de l'inaccomplissement du traitement morphologique :

\* Elle pleure et {laisser}\_ {laisse} partir Perceval. (N3-025)

Jiang (2000) ajoute également que l'enseignement de L2 se concentre particulièrement sur la racine lorsqu'un nouveau mot est introduit. Le nouveau vocabulaire est souvent présenté sous forme de liste, et comme entrée de dictionnaire. Pour l'apprenant de L2, ce qui est présenté dans une entrée lexicale, c'est donc souvent la racine, avec les liens à ses variations flexionnelles. Ces liens seraient probablement directionnels, de la racine à ses flexions, plutôt que l'inverse. Comme nous en avons déjà parlé, le traitement morphologique séquentiel commence par la sélection de la racine puis la sélection de la flexion. Cela signifie que les erreurs morphologiques auraient plus de chances d'être produites lorsque le contexte linguistique demande une flexion.

### 6.3 Erreurs de sur-généralisation

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la sur-généralisation de l'accord avec le sujet est une tendance très récurrente chez les élèves français, mise au jour dans plusieurs études de Brissaud et *al.*. Les chercheurs indiquent que la propension à sélectionner une forme verbale en *-é* accordée en nombre ou en genre avec le sujet augmente de la 3<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année de primaire, et se stabilise puis diminue entre la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> année du secondaire (Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006). Rappelons également que la substitution de la flexion *-é* munie des marques *-s* ou *-e* à la forme *-er* est probablement issue de la propension à réaliser l'accord du verbe avec le sujet de la phrase, comme si la phonographie était analysée à nouveau à la lumière de la morphonographie (Chevrot & *al.*, 2003). Afin de comprendre le mécanisme derrière cette généralisation de l'accord, Brissaud et *al.*(2006) nous présentent plusieurs possibilités : soit l'accord provient de l'application délibérée d'une procédure combinatoire, comme ce que disent les enfants dans les entretiens métagraphiques : « ils sont plusieurs c'est *-és* » (Brissaud & Cogis, 2002) ; Soit le groupe nominal jouant la fonction du sujet tel que *les garçons* active la forme *-és* ; La troisième possibilité consiste à la mise en place d'un schéma général de type *pluriel pluriel*, à force de rencontre de *ils\_és*, *ils\_nt*, *les\_s* dans l'environnement écrit. Cependant, dans l'état actuel, les données empiriques ne permettent pas aux

chercheurs de trancher entre ces hypothèses.

Dans notre corpus, les graphies erronées relevant de la sur-généralisation de l'accord sont très rares, et nous n'avons trouvé que deux occurrences (pour les apprenants de N1, une forme erronée pour 371 occurrences ; pour les apprenants de N2, une forme erronée pour 77 occurrences), où les apprenants ont généralisé à l'auxiliaire *avoir* la règle d'accord du genre qu'ils maîtrisaient pour *être* :

\* La guerre a {commencée}\_ {commencé}. (N1-16)

\* Sa mère lui a {élevée}\_ {élevé}. (N2-09)

Selon nous, la cause principale de ces différences serait que lors du traitement morphologique, la solidarité syntagmatique existant en français entre le verbe et son sujet n'est pas prise en compte chez les apprenants chinois. Notons qu'en L1, les informations sémantiques contribuent, elles aussi, à la réalisation morphologique (Largy, Fayol & Lemaire, 1996). Avant la réalisation morphologique, les informations sémantiques du sujet, telles que le nombre du pluriel, sont déjà codées dans le message préverbal. Après avoir compris la solidarité syntagmatique entre le verbe et son sujet, l'élève français éprouve le besoin de faire varier la forme verbale selon les informations sémantiques du sujet lors de la sélection de la flexion morphologique. Néanmoins, il est peu probable que les informations sémantiques du sujet comme celle du nombre soient codées dans le message préverbal de l'apprenant chinois, étant donné que la morphologie du nombre n'existe pas en langue chinoise (Jiang, 2007). Ainsi l'apprenant chinois met-il en œuvre l'accord sujet-verbe en suivant strictement les règles enseignées explicitement : accord pluriel de l'imparfait, du participe passé avec *être* et du participe passé avec *avoir* (accord avec objet antéposé). Quand l'apprenant est mentalement surchargé et n'est plus en mesure de gérer l'application de ces règles, les erreurs surgissent et elles portent essentiellement sur l'omission de marques d'accord.

En outre, il est important de remarquer que les apprenants de L2 ne s'imprègnent pas suffisamment des contextes langagiers, notamment les apprenants dépendant principalement de l'enseignement en classe. Étant donnée cette pauvreté de l'input en termes de quantité et de qualité, le schéma général de type *pluriel\_pluriel*, dont nous venons de parler, a peu de chance d'être mis en œuvre chez les apprenants chinois.

## 7 Conclusions

Notre objectif était de décrire le développement de la production des formes verbales homophones en /E/ chez les apprenants chinois du français L2. Pour ce faire, les données issues d'une tâche écrite semi-spontanée des apprenants chinois ont été examinées et analysées. Malgré le caractère préliminaire de notre étude, un certain nombre de tendances intéressantes ont pu être dégagées. Après un an d'études du français, les apprenants chinois prouvent une maîtrise précoce des formes verbales en /E/. Le taux de réussite est de plus de 90% pour la cible -er et la cible -é. Et le nombre d'erreurs diminue en fonction de niveau de langue. Cela nous montre que les connaissances sur l'accord de verbes en /E/ sont bien maîtrisées par les apprenants et ils sont en mesure de les mettre en œuvre dans une production écrite pour la plupart du temps. L'hypothèse la plus probable susceptible d'expliquer ce fait est que les apprenants chinois sont plus âgés et disposent d'une capacité cognitive assez avancée. Contrairement aux enfants français, qui

cherchent à faire des tentatives de catégorisation lors de leur construction du système écrit, les apprenants chinois ont déjà construit le système écrit et peuvent transférer leurs connaissances linguistiques préalables en étudiant une langue étrangère. A l'aide d'un enseignement explicite et d'un entraînement intensif, ils sont en mesure de faire une analyse morphosyntaxique suffisante lors de la sélection des formes verbales, et puis de gérer l'application des règles de conjugaison pour les verbes du premier groupe. Néanmoins, les erreurs persistent au niveau de la réalisation des terminaisons verbales, étant donné que l'application des règles entre en conflit avec d'autres activités mentales lors de la production écrite, mobilisant la plus grande partie de l'attention des apprenants.

Quant aux graphies erronées commises par les apprenants, elles sont hétérogènes, et les explications sont multiples. Soit l'erreur résulte d'une analyse morphosyntaxique insuffisante et l'apprenant fait la sélection parmi toutes les morphogrammes correspondant à /E/ (notons que sans une maîtrise préalable du français oral, les apprenants pourraient choisir une finale altérant l'image phonétique de la forme verbale : erreur de substitution de la forme 3PS à la cible -é). Soit l'erreur s'explique par un inaccomplissement du traitement morphologique séquentiel, spécifique chez les apprenants de L2. Cela conduit les apprenants à choisir la cible -er, forme de l'infinitif, tandis que le contexte linguistique demande un forme verbale conjuguée. Etant données les caractéristiques de ce traitement morphologique conscient, l'évolution de compétition entre la cible -er et -é, ainsi que la propension à faire l'accord sujet-verbe, observées chez les élèves français, ne se présentent pas dans la production des apprenants chinois. En mettant l'analyse des erreurs en relation avec la situation d'acquisition de la morphologie des apprenants, nous constatons que les multiples éléments doivent être pris en compte afin de comprendre les formes verbales en /E/ produites par un groupe d'apprenants de L2, et qu'une erreur peut en cacher une autre lorsque les apprenants ayant une langue maternelle lointaine essaient de s'intégrer au système morphologique du français.

Il n'est pas inutile d'indiquer ici que les analyses et les commentaires que nous avons présentés dans ce travail, bien que d'un grand intérêt, ne nous semblent pas suffisants pour répondre aux questions sur les procédures du traitement morphologique que les apprenants adoptent, leurs rôles respectifs et leur mode d'action. Les hypothèses proposées nécessitent une vérification pragmatique, et les expériences opérationnelles devront être introduites dans la suite du travail. En outre, il nous semble très intéressant d'examiner comment les apprenants chinois réalisent la production des formes verbales présentant moins de régularités que les verbes en /E/. Les données issues de ce type de recherche vont sûrement introduire les dimensions complémentaires dans le domaine de l'acquisition de la morphologie du français L2.

## Références bibliographiques

- Ågren, M. (2005). Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit. Etudes transversale. Thèse de Licentiat. Université de Lund.
- Ågren, M. (2008). À la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en FL2. Thèse de Doctorat. Université de Lund.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of*

- French Language Studies* 14(3) : 281-299.
- Bybee, J.L. (1991). Natural morphology : the organization of paradigms and language acquisition. In T.Huebner & C.A. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 67-91.
- Brissaud, C. (1998). Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures. Thèse de doctorat. Université Stendhal-Grenoble 3.
- Brissaud, C. & Chevrot, J.P. (2000). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/. *Verbum*, 22 (4), 425-39.
- Brissaud, C. Chevrot, J.P. & Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151, 73-93.
- Chevrot, J.P., Brissaud C. & Lefrançois, P. (2003). Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution. *Faits de langue*, 23, 57-66.
- Clahsen, H. (1999). Lexical entries and rules of language : A multi-disciplinary study of German inflection. *Behavioral and brain sciences*, 22, 991-1060.
- David, J. Guyon, O. & Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/. *Langue française*, 151, 109-126.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation orthographique*, 213, 151-166.
- Gerolimich, S. & Stabrin, I. (2017). Comment les apprenants s'approprient-ils la morphologie verbale du français ? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 105.
- Hedbor, C. & Ågren, M. (2006). Acquisition et mise en oeuvre de la morphologie flexionnelle en français langue étrangère. *Rééducation orthographique*, 215, 159-190.
- Housen, A., Kemps, N. & Pierrard, M. (2006). Le développement de la morphologie verbale chez des apprenants avancés de FLE : apports et limites du contexte instructionnel. Actes du colloque international Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes (Paris, 2006).
- Housen, A., Kemps, N. et Pierrard, M. (2009) The use of verb morphology of advanced L2 learners and native speakers of French. In : E. Labeau et F. Myles (eds) *The advanced learner varieties : The case of French*. Bern : Peter Lang, 41-61.
- Jaffré, J.P. (1998). L'orthographe : des principes et des faits. *Journal des instituteurs*, 1521, 2, 63-66.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- Jiang, N. (2007). Selective Integration of Linguistic Knowledge in Adult Second Language Learning. *Language learning*, 57(1), 1-33.
- Largy, P. (2001). La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'Année psychologique*, 101, 221-245.
- Largy, P., Fayol, M. & Lemaire, P. (1996). The homophone effect in written french : the case of verb-noun inflection errors. *Language and Cognitive Processes*, 11(3), 217-255.
- Lefrançois, P., Brissaud C. & Chevrot, J.P. (2006). "É" ou "er"... et quoi encore ? *Québec français*, 140, 80-82.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.



- Michot, M.E. (2014). L'acquisition de l'accord sujet-verbe en FLE : l'impact de la classe verbale. *Cahiers AFLS*, 19, 57-75.
- New, B. (2004). Le traitement des mots singuliers et pluriels en français et en anglais. *Fondation Fyssen*, 19, 131-138.
- Paloheimo, M. (2014). L'acquisition de la morphologie verbale française dans les productions écrites des apprenants finnophones avancés. *Cahiers AFLS*, 19, 153-177.
- Pinker, S. & Ullman, M.T., 2002, The past and future of past tense. *Trends in Cognitive Science*, 6(11), 456-463.
- Totereau, C. & Brissaud, C. (2006). Acquisition des flexions verbales homophones en /E/ : une étude longitudinale du CE2 au CM2. *Rééducation orthographique*, 225, 59-74
- Sandon, J. & Brissaud, C. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124 (1), 40-57.