

L'acquisition de la morphologie verbale française par des apprenants néerlandophones à l'oral et à l'écrit

Sara Santens¹, Filip Verroens¹, et Pascale Hadermann^{1,*}

¹Université de Gand, Département de Linguistique, B-9000 Gand, Belgique

Résumé. L'objectif de cette étude est de dégager d'éventuelles différences entre l'acquisition de la morphologie verbale à l'écrit en français langue étrangère d'une part et celle à l'oral d'autre part. Nous nous sommes plus spécifiquement intéressés aux trajets que parcourent des apprenants néerlandophones dans les deux types de production, avec une attention particulière pour leur maîtrise de la finitude verbale et de l'accord sujet-verbe. L'hypothèse de l'importance du type de production s'est confirmée : les deux aspects mentionnés précédemment sont mieux intégrés à l'écrit qu'à l'oral. Pour ce qui est de la morphologie silencieuse, son influence varie d'après le nombre : elle se manifeste au singulier mais n'affecte pas la 3^{ème} personne du pluriel dans notre corpus.

Abstract. The acquisition of French verbal morphology by Dutch-speaking learners: comparison between oral and written production. The aim of this study is to identify differences between the acquisition of verbal morphology in written French as a foreign language on the one hand and in oral French on the other. It investigates more specifically the paths taken by Dutch-speaking learners in oral and written French, with particular attention to their mastery of verbal finitude and subject-verb agreement. Our hypothesis regarding the relevance of written vs oral language production has been confirmed as the above mentioned aspects are better integrated in writing than in speaking. As for the silent morphology, its influence varies according to the number: it is present in singular verbal forms but does not affect the 3rd person plural in our corpus.

1 Introduction

La présente étude vise à comparer la maîtrise de la morphologie verbale à l'écrit avec celle à l'oral en français langue étrangère (désormais FL2) chez des apprenants néerlandophones scolarisés en Flandre. Étant donné que la langue écrite et la langue parlée présentent des caractéristiques distinctes dans plusieurs domaines, et particulièrement dans celui de la morphologie, où de nombreuses marques écrites n'ont pas d'équivalent oral (Jaffré & David 1999), il est intéressant de discerner des différences éventuelles sur le plan de leur acquisition.

* Corresponding author : pascale.hadermann@ugent.be

À ce décalage entre les deux types de production s'ajoute un autre défi pour les apprenants de la langue française : la richesse du système verbal français, avec plusieurs modèles de conjugaison et différents suffixes pour marquer le nombre, la personne, le temps.

Ces aspects rendent la maîtrise de la morphologie verbale française complexe et de nombreux chercheurs, au départ essentiellement suédois, se sont attelés à en décrire le parcours acquisitionnel en FL2 (Bartning & Schlyter 2004 ; Schlyter & Bartning 2005 ; Granfeldt 2005 ; Schlyter 2003, 2005 ; Hedbor 2005 ; Ågren 2008). Puis, des études à partir d'autres langues germaniques ont vu le jour ; référons notamment à Granget (2005) pour la morphologie verbale écrite chez des apprenants germanophones, à Howard (2006) pour des productions orales chez des étudiants anglophones, à Housen, Kemps & Pierrard (2008) et Michot (2014, 2015) pour l'acquisition de la morphologie verbale à l'oral par des apprenants néerlandophones. Des recherches plus récentes prennent également en compte l'influence de la L1 sur la mise en place du système morphologique en FL2 (Stabarin & Gerolimich 2014 ; Granget et al. 2021 ; Ågren et al. 2021). En revanche, rares sont les travaux en FL2 qui appréhendent simultanément la maîtrise à l'écrit et à l'oral du système morphologique français. La présente étude¹ vise à remédier à cette lacune en proposant une analyse de la finitude verbale et de l'accord sujet-verbe aussi bien à l'oral qu'à l'écrit chez des apprenants néerlandophones en FL2. Une telle analyse est d'autant plus intéressante qu'en français plusieurs marques s'écrivent alors qu'elles ne se prononcent pas. Cette morphologie dite « silencieuse » (cf. Jaffré & David 1999 : 7-8) serait à l'origine de certaines difficultés, entre autres au niveau de la conjugaison et de l'accord, dans l'interlangue d'apprenants FL2 (cf. entre autres Ågren 2014 ; Michot 2015).

Afin de mieux cerner les zones fragiles, nous avons récolté des données orales et écrites auprès de trois groupes d'apprenants, se trouvant respectivement en première, deuxième et troisième année de l'enseignement secondaire général en Flandre. Nous détaillerons la constitution de ces groupes et la nature des tâches en (4). Dans ce qui suit, nous esquisserons d'abord brièvement le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche (2) avant de passer à nos questions et hypothèses de recherche (3), à la méthodologie adoptée (4) et au commentaire des tendances qui se dégagent de notre corpus (5).

2 Cadre

La morphologie verbale est l'un des aspects les plus difficiles à maîtriser lors de l'acquisition du français, L1 ou L2. Les apprenants se trouvent confrontés à un système à première vue hétérogène, avec des formes différentes à l'oral et à l'écrit² et une morphologie plus « silencieuse » à l'oral :

« De façon générale, le code écrit se caractérise par la redondance des marques grammaticales (*les petits enfants jouent*). Par contre, l'oral se caractérise par l'économie morphologique et utilise moins de marques grammaticales que l'écrit. » (Ågren 2005 : 30)

En outre, la conjugaison verbale écrite compte plusieurs suffixes différents pour le marquage de la personne au singulier : ils varient d'après le type de verbe, notamment *-e*, *-es*, *-e* pour les verbes en *-ER*, *-s*, *-s*, *-t* ou *-s*, *-s*, $\emptyset$ ou encore *-x*, *-x*, *-t* dans les autres groupes de verbes (pour une classification morphologique des verbes à l'oral et à l'écrit, voir 4.3)³ Seule la morphologie verbale du pluriel est systématique et régulière à l'écrit : *-ons*, *-ez*, *-nt*.

Face à cette richesse et cette hétérogénéité, Bartning & Schlyter (2004) ont essayé de dégager l'itinéraire que parcourt l'apprenant suédophone⁴ lors de son apprentissage du système verbal à l'oral en FL2. En analysant « dans quelle mesure l'apprenant marque formellement, dans un contexte fini au présent, la distinction entre les formes finies 'courtes' (*il étudie, je vois, tu prends*, etc.) et les formes non finies, correspondant à l'infinitif ou au

participe passé de l'input (*il étudier, *je vu, *tu prendre, etc.) » (id. : 285), elles sont parvenues à définir six stades de développement :

1. Stade 1 – le stade initial

L'apprenant emploie des formes finies courtes (les formes de la 3ps) et des formes non finies sans qu'il y ait opposition entre les personnes des formes verbales.

2. Stade 2 – le stade post-initial

Même si l'apprenant utilise encore des formes verbales non finies dans un contexte fini, le nombre de formes finies courtes augmente (environ 65%). L'accord sujet-verbe se réalise à la 1ps et à la 2ps pour les verbes *être* et *avoir* et la 1pp est suivie d'une forme verbale adéquate (environ 75% des cas ; en alternance avec **nous* + V, sans désinence).

3. Stade 3 – le stade intermédiaire

Les formes verbales non finies dans des contextes finis se raréfient. La forme de la 1pp est marquée (*nous V-ons*). L'opposition entre la 3ps et la 3pp pour *ont*, *sont*, etc. commence à se développer dans la moitié des cas. On rencontre encore souvent des formes telles que *ils *prendre*, *ils *prend* à côté de *ils prennent*.

4. Stade 4 – le stade avancé bas

L'apprenant ne produit guère de formes non finies dans des contextes finis (10% des formes verbales). Les formes **ils a*/**ils est* sont devenues rares et le pluriel est souvent marqué sur les verbes lexicaux, comme *ils prennent* à côté de *ils *prend*.

5. Stade 5 – le stade avancé moyen

L'apprenant produit les formes verbales *ils ont*, *sont*, etc. de manière correcte. Néanmoins, on retrouve encore quelques formes inadéquates *ils *sort*. La finitude verbale est acquise presque à la perfection.

6. Stade 6 – le stade avancé supérieur

Ce stade se caractérise par « une morphologie flexionnelle stabilisée » (Bartning & Schlyter 2004 : 296).

En ce qui concerne l'écrit, Ågren (2005) a vérifié si les stades parcourus par les apprenants FLE suédophones sont les mêmes que ceux discernés par Bartning & Schlyter (2004) pour l'oral. Elle conclut que « [...] chez les apprenants L2 qui apprennent le français dans une salle de classe en Suède, le développement de la morphosyntaxe orale, tel qu'il a été observé par Bartning et Schlyter, s'accompagne d'un développement morphologique aussi clair à l'écrit, du moins en ce qui concerne la morphologie du nombre. [...] Un autre résultat important de cette étude, par rapport au français L2 parlé, est l'observation que la production écrite des apprenants montre une émergence relativement précoce de l'accord verbal morphologique. » (Ågren 2005 : 139-140).

Étant donné que Bartning & Schlyter (2004) affirment que leur itinéraire serait transposable à l'acquisition FL2 par des locuteurs d'autres L1, plusieurs chercheurs se sont intéressés au développement de la morphologie verbale par des apprenants ayant des L1 différentes et possédant des paradigmes verbaux plus ou moins complexes. Ainsi en néerlandais L1, langue germanique qui nous concerne en l'occurrence, le système verbal se caractérise par la présence de verbes réguliers et irréguliers. Il marque l'accord singulier alors que les formes plurielles coïncident avec la forme infinitive en *-en* (*werk-en* « travailler ») (Haeseryn et al. 2002). Avec les verbes réguliers, l'accord sujet-verbe est exprimé au moyen d'une suffixation : *-ø* pour la 1^{ère} personne du singulier (*werk* « travaille ») et *-t* pour la 2^{ème} et la 3^{ème} personne du singulier (*werk-t* « travaille »). Les verbes irréguliers marquent l'accord généralement par une alternance du thème, avec dans certains cas l'ajout du suffixe *-t*. Ainsi, les verbes *hebben* « avoir » et *zijn* « être » présentent un paradigme riche en distinguant entre la 1^{ère} personne *heb* « ai » / *ben* « suis », la 2^{ème} personne *heb-t* « as » / *ben-t* « es » et 3^{ème} personne *heeft* « a » et *is* « est ». L'apprenant néerlandophone connaît donc dans sa L1 un système d'accord marqué tantôt par suffixation, tantôt par alternance du thème avec dans certains cas encore un ajout de suffixe. Face à cette richesse morphologique du néerlandais, Michot & Pierrard (2014) et Michot (2015) se demandent si l'apprenant néerlandophone

maîtriserait plus facilement la morphologie verbale française. En s'appuyant sur des données orales, ils se concentrent sur la finitude et l'accord sujet-verbe à la 3^{ème} personne et affinent l'itinéraire proposé par Bartning & Schlyter (2004) pour les stades 3, 4 et 5 (cf. *supra*) :

- Stade intermédiaire :

L'accord sujet-verbe à la 3ps est généralement appliqué correctement. Concernant la 3pp, l'adéquation des verbes irréguliers est fréquente (60-70%). Quelques verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique sont accordés⁵ : *il part* /paR/, *ils partent* /part/.

- Stade avancé bas :

L'adéquation de la 3ps stagne, surtout avec les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique. Au pluriel, la surgénéralisation de la forme de la 3ps devient rare avec les verbes irréguliers. L'accord des verbes à plusieurs thèmes sans et avec variation vocalique se maîtrise (±80%) : *il prend* /prã/, *ils prennent* /pren/.

- Stade avancé moyen :

L'accord à la 3ps ne pose plus de problèmes. L'accord erroné à la 3pp dans toutes les classes est exceptionnel.

Dans notre recherche, nous visons à vérifier et à nuancer, si nécessaire, ces trajets développementaux auprès d'apprenants néerlandophones à l'oral et à l'écrit, en examinant quatre questions de recherche, avec leurs hypothèses correspondantes, que nous présenterons ci-dessous.

3 Questions et hypothèses de recherche

- i.
 - a. Comment se déroule l'acquisition de la finitude verbale en FL2 et existe-t-il des différences entre les productions orale et écrite de nos apprenants néerlandophones ?
 - b. Comment se déroule l'acquisition de l'accord sujet-verbe en FL2 et existe-t-il des différences entre l'oral et l'écrit ?

À l'**oral**, nous nous attendons à **plus de formes non finies** dans les contextes finis qu'à l'écrit. La finitude verbale serait intégrée plus tôt à l'écrit qu'à l'oral. À l'**écrit**, nous estimons que l'**accord sujet-verbe** serait mis en place plus rapidement qu'à l'oral et que les itinéraires acquisitionnels ne se développeraient par conséquent pas simultanément à l'oral et à l'écrit.

- ii. Où se trouvent les difficultés dans les deux corpus ? Sont-elles identiques à l'écrit et à l'oral ?
 - a. Le type de verbe influence-t-il l'acquisition de l'accord sujet-verbe et y a-t-il des différences entre l'oral et l'écrit ?
 - b. L'audibilité de l'accord facilite-t-elle la conjugaison verbale à l'écrit ?

Plusieurs études ont souligné que le taux d'adéquation pour l'accord entre le sujet et le verbe varie en fonction du **type de verbe** produit. Ainsi, d'après Stabarin & Gerolimich (2014), l'interlangue FL2 d'apprenants italophones se caractériserait par la surgénéralisation du modèle des verbes réguliers en -ER, avec parfois des transferts de la langue maternelle, surtout au niveau des bases verbales : l'italien *dormo* (« je dors ») génère des formes erronées de l'indicatif telles que **dorme*, **dormes* etc. (Stabarin & Gerolimich 2014 : 100-101). Outre cette tendance à la surgénéralisation du modèle des verbes en -ER, la 3ps, forme non marquée, fréquente et donc plus accessible (cf. Bybee 1991 : 71), fonctionnerait comme forme par défaut (Prévost 2004 : 166). De là nous présumons que nos apprenants néerlandophones tendent également à généraliser **le modèle des verbes en -ER** d'une part et **la forme de la 3ps** d'autre part.

De plus, de nombreux chercheurs ont souligné l'importance de l'audibilité des marques morphologiques car la présence d'une marque audible faciliterait l'application de l'accord

sujet-verbe (cf. Fayol & Jaffré 2008 et pour le FL2 entre autres Ågren 2005, Schlyter & Bartning 2005). Nous nous attendons à des tendances similaires dans nos données écrites où il se produirait régulièrement une confusion entre la 1ps, la 2ps et la 3ps à cause de la **morphologie silencieuse** (ex. : *je, tu, il /parlə/ ; je, tu, il /vwa/*). Les formes verbales de la 1pp et de la 2pp, par contre, seraient précocement et correctement accordées à leur sujet, grâce à leurs suffixes audibles et récurrents, ce qui confirmerait l'ordre d'acquisition établi par Schlyter & Bartning (2005 : 61)⁶.

Par le biais de l'examen de ces questions et hypothèses, nous esquisserons les trajets parcourus par nos apprenants néerlandophones, nous les comparerons à ceux proposés par Bartning & Schlyter (2004) et nous détaillerons les écarts éventuels entre le rythme de la progression dans leurs interlangues orale et écrite.

4 Méthodologie

4.1 Participants

Nous nous appuyons sur deux corpus (oral et écrit) réunis par Santens (2016) et réalisés par des étudiants néerlandophones, qui suivent des cours FLE dans l'enseignement secondaire général en Flandre Occidentale (Belgique). Le corpus écrit (CE) est constitué de textes rédigés par trois groupes d'apprenants : (i) 19 élèves (12-13 ans) de la première année, filière moderne (1 MOD b), ayant 6 heures de français par semaine, (ii) 20 élèves (13-14 ans) de la deuxième année, filière moderne (2 MOD e), ayant 4 heures de français par semaine et ayant suivi cette même filière en première année, (iii) 16 élèves (14-15 ans) de la troisième année, filière économie avec 4 heures de français par semaine (3 ECO5) et ayant suivi de manière consécutive les filières moderne et sciences modernes. Le corpus oral (CO) contient des productions d'une sélection d'élèves des groupes ci-dessus : 6 élèves de 1 MOD b, 10 élèves de 2 MOD e, 6 élèves de 3 ECO5. Tous les participants à l'enquête vivent dans un milieu majoritairement monolingue et ont commencé l'apprentissage du FL2 en 5^{ème} année de l'école primaire (10-11 ans).

4.2 Données

Pour récolter des données, nous avons élaboré deux tâches semi-guidées (cf. Santens 2016). Une première tâche consiste à raconter oralement une histoire à partir d'images extraites de la BD *L'Île Noire* de Tintin (p. 1-3). Pour la seconde tâche, les apprenants rédigent une histoire d'environ une demi-page, basée sur des images d'une autre BD de Tintin, *Les bijoux de la Castafiore* (p. 1-3)⁷. Pour les deux tâches, les apprenants reçoivent une liste de vocabulaire dont ils peuvent se servir.

L'intérêt de ces corpus réside dans le fait qu'ils ont été produits par des élèves dans un même contexte éducatif, ce qui n'est pas le cas pour la plupart des études précédentes, dans lesquelles les données orales et écrites ont été récoltées auprès d'apprenants différents (cf. Ågren 2005, 2008 ; Granfeldt 2005 ; Ågren & Van de Weijer 2012). Les corpus de Santens (2016) permettent de combiner l'analyse du système de la conjugaison verbale, à l'écrit et à l'oral, chez les mêmes élèves. En outre, ils intègrent toutes les personnes de la conjugaison au lieu de se limiter à la 3ps et à la 3pp (Ågren 2005, 2008 ; Granget 2005 ; Hedbor 2005 ; Michot 2014, 2015).

4.3 Classification des données

En ce qui concerne le corpus oral, nous nous inspirons de la classification des verbes de Pouradier Duteil (1997), qui distingue un « thème court » (p.ex. *mettre* : /mɛ/) et un « thème

long » (p.ex. *mettre* : /mɛt/) dans le radical au présent. Les terminaisons se rattachent au thème du verbe, comme /mɛtō/ et /mɛte/ à la 1^{pp} et à la 2^{pp}, qui sont les seules personnes "marquées" par une terminaison » (Pouradier Duteil 1997 : 40). Le tronc est l'élément que toutes les formes d'un verbe ont en commun : dans le cas de *mettre*, c'est /m/. À partir de ces éléments, nous proposons la classification suivante, qui ne s'applique qu'à la conjugaison au présent :

1. Verbes à thème unique : p.ex. *courir* /kur-/ mais également les verbes à variation vocalique comme p.ex. *acheter*.
2. Verbes à deux thèmes sans variation vocalique, la voyelle des deux thèmes (court et long) étant la même : p.ex. *finir* (/fini/, /finis/).
3. Verbes à deux thèmes avec variation vocalique, le thème court et le thème long des verbes de ce groupe se distinguant par la voyelle, contrairement à la classe précédente : p.ex. *devoir* (/dwa/, /dəv/, /dwav/).
4. Verbes irréguliers : *être*, *avoir*, *aller* et *faire*.

Cette classification nous permet de classer les verbes de notre corpus de façon claire et univoque, et de tenir compte non seulement des terminaisons mais également de la variation des thèmes.

En ce qui concerne le corpus écrit, nous manions une classification différente, puisqu'il s'agit d'un type de production distinct avec d'autres règles et d'autres spécificités. Prenons l'exemple du verbe *entendre* : il a deux thèmes à l'oral, /ātā/ et /ātād/, alors qu'à l'écrit il n'en a qu'un : *entend-*. Pour le corpus écrit, nous utilisons la classification suivante, basée sur Dubois (1967), pour les verbes au présent :

1. Les verbes à une base⁸, construits sur un seul radical, p.ex. *chanter* (chant-)
2. Les verbes à deux bases : p.ex. *finir* (fini-, finiss-)
3. Les verbes à trois bases : p.ex. *venir* (vien-, ven-, vienn-)
4. Les verbes à 4 bases ou plus : *être*, *avoir*, *aller* et *faire*.

4.4 Analyse des données

Nous n'examinons que la conjugaison verbale des formes finies du présent, du futur proche et du passé composé. Nous prenons également en considération les formes de l'impératif qui apparaissent occasionnellement dans les narrations écrites. Contrairement à Bartning & Schlyter (2004), nous incluons dans nos corpus les verbes *être*, *avoir* et *aller* en tant que verbes pleins ou auxiliaires car ces formes sont identiques. Les structures telles que **il est creuser un puits*⁹ sont interprétées comme des structures progressives « il est en train de creuser un puits » et ont été retenues. L'analyse dans cette étude exploratoire se limite aux contextes finis. Par conséquent, des formes finies dans des contextes non finies comme dans *je vais *étudi* [CO – Année3 – élève 5 (22)] ne sont pas prises en compte. Inversement, les formes non finies dans des contextes finis comme dans l'exemple *Tintin demande pourquoi elle *pleurer* [CE - Année 2 – élève 19 (542)] font bel et bien l'objet de l'analyse.

5 Résultats

En (5.1), nous donnerons un aperçu quantitatif des principaux problèmes présents dans notre corpus, c'est-à-dire la finitude et l'accord, avant de passer à une analyse plus fine des tendances relevées. Étant donné le nombre relativement restreint de formes verbales produites par sous-corpus, nous appréhenderons certains phénomènes, tels que la surgénéralisation, de manière plus qualitative en (5.2).

5.1 Données quantitatives

5.1.1 La finitude verbale

Les tableaux (1) et (2) affichent les résultats globaux de l’acquisition de la finitude verbale pour les trois années consécutives. Ils indiquent, en nombres absolus et en pourcentages, le taux de formes finies (FF) et non finies (FNF) dans les narrations produites par les apprenants.

Tableau 1. Finitude à l’écrit dans un contexte fini.

ÉCRIT finitude	ANNÉE 1		ANNÉE 2		ANNÉE 3	
	(16 apprenants)		(20 apprenants)		(16 apprenants)	
formes finies	242	83,4%	459	93,9%	383	95,8%
formes non finies	48	16,6%	30	6,1%	17	4,3%
Total	290		489		400	

Tableau 2. Finitude à l’oral dans un contexte fini.

ORAL finitude	ANNÉE 1		ANNÉE 2		ANNÉE 3	
	(6 apprenants)		(10 apprenants)		(6 apprenants)	
formes finies	79	38,5%	221	67,2%	205	90,3%
formes non finies	126	61,5%	108	32,8%	22	9,7%
Total	205		329		227	

Le corpus oral compte plus de formes non finies que le corpus écrit et les participants de la première et de la deuxième année en produisent considérablement plus à l’oral qu’à l’écrit. La réalisation de la finitude verbale à l’oral reste donc à la traîne, sauf en troisième année. Bien que les apprenants passent à travers les mêmes stades dans l’ordre donné, l’acquisition ne se présente pas de la même manière à l’oral et à l’écrit. À l’oral, nous retrouvons pendant plus longtemps plus de formes non finies dans des contextes finis qu’à l’écrit.

Tableau 3. Taux de formes non finies par catégorie à l’écrit dans un contexte fini.

ÉCRIT FNF	ANNÉE 1			ANNÉE 2			ANNÉE 3		
	Tot V	FNF #	FNF %	Tot V	FNF #	FNF %	Tot V	FNF #	FNF %
1 base	93	20	21,5%	184	19	10,3%	172	12	7,0%
2 bases	53	21	39,6%	83	8	9,6%	78	4	5,1%
3 bases	15	4	26,7%	19	0	0,0%	36	0	0,0%
V irrégulier	129	3	2,3%	203	3	1,5%	114	1	0,9%
Total	290	48		489	30		400	17	

Tableau 4. Taux de formes non finies par catégorie à l’oral dans un contexte fini.

ORAL - FNF	ANNÉE 1			ANNÉE 2			ANNÉE 3		
	Tot V	FNF #	FNF %	Tot V	FNF #	FNF %	Tot V	FNF #	FNF %
1 thème	102	63	61,8%	152	67	44,1%	110	10	9,1%
2 thèmes	62	40	64,5%	89	28	31,5%	66	9	13,6%
2 thèmes + variation vocalique	19	15	78,9%	21	9	42,9%	19	3	15,8%
V irrégulier	22	8	36,4%	67	4	6,0%	32	0	0,0%
Total	205	126		329	108		227	22	

En comparant la finitude des différentes catégories verbales (tableaux 3 et 4), nous remarquons que les verbes irréguliers sont le plus précocement et le plus souvent employés dans une forme finie, aussi bien à l’écrit qu’à l’oral. En outre, les apprenants de la deuxième année ont déjà atteint le stade avancé moyen en ce qui concerne les verbes écrits à trois bases¹⁰.

En conclusion, l’acquisition de la finitude verbale se développe plus rapidement à l’écrit qu’à l’oral et elle varie d’après la catégorie verbale : en troisième année les quelques formes non finies n’apparaissent qu’avec les verbes à 1 ou 2 bases. De plus, pour cette année, l’écart entre les types de production diminue. La maîtrise de la finitude verbale semble s’acquérir relativement rapidement, même si ce rythme ralentit à l’oral.

5.1.2 L'accord sujet-verbe

Les tableaux (5) et (6) illustrent le taux d’accords corrects et fautifs.

Tableau 5. L’application de l’accord à l’écrit.

ÉCRIT accord	ANNÉE 1		ANNÉE 2		ANNÉE 3	
accord correct	192	66,2%	384	78,5%	295	73,8%
accord incorrect - FF (*thème et/ou *suffixe)	50	17,2%	75	15,3%	88	22,0%
accord incorrect - FNF	48	16,6%	30	6,1%	17	4,3%
Total	290		489		400	

Tableau 6. L’application de l’accord à l’oral.

ORAL accord	ANNÉE 1		ANNÉE 2		ANNÉE 3	
accord correct	57	27,8%	182	55,3%	162	71,4%
accord incorrect - FF (*thème et/ou *suffixe)	22	10,7%	39	11,9%	43	18,9%
accord incorrect - FNF	126	61,5%	108	32,8%	22	9,7%
Total	205		329		227	

L’accord sujet-verbe est mieux maîtrisé à l’écrit qu’à l’oral. À l’oral, il suit une évolution ascendante au fil des années et se trouve au même niveau de correction que l’accord à l’écrit en troisième année. La même tendance croissante se manifeste à l’écrit, quoique l’accord soit légèrement plus adéquat en deuxième qu’en troisième année et que la progression soit proportionnellement moins significative.

Dans les tableaux (7) et (8), le taux de formes correctes est représenté en fonction des catégories verbales.

Tableau 7. Accord correct d’après la catégorie verbale à l’écrit.

ÉCRIT accord correct	ANNÉE 1			ANNÉE 2			ANNÉE 3		
	Tot V	correct #	correct %	Tot V	correct #	correct %	Tot V	correct #	correct %
1 base	93	56	60,2%	184	129	70,1%	172	124	72,1%
2 bases	53	14	26,4%	83	47	56,6%	78	49	62,8%
3 bases	15	8	53,3%	19	16	84,2%	36	22	61,1%
V irrégulier	129	114	88,4%	203	192	94,6%	114	100	87,7%
Total	290	192		489	384		400	295	

Tableau 8. Accord correct d’après la catégorie verbale à l’oral.

ORAL accord correct	ANNÉE 1			ANNÉE 2			ANNÉE 3		
	Tot V	correct #	correct %	Tot V	correct #	correct %	Tot V	correct #	correct %
1 thème	102	33	32,4%	152	79	52,0%	110	93	84,5%
2 thèmes	62	10	16,1%	89	38	42,7%	66	36	54,5%
2 thèmes + variation vocalique	19	2	10,5%	21	7	33,3%	19	6	31,6%
V irrég	22	12	54,5%	67	58	86,6%	32	27	84,4%
Total	205	57		329	182		227	162	

Les formes des verbes irréguliers et des verbes à une base ou un thème sont mieux accordées que les autres dans pratiquement tous les corpus des trois années. La seule exception figure dans le corpus écrit de la deuxième année, où la conjugaison des verbes à trois bases est légèrement mieux maîtrisée que celle des verbes à une base. De plus, le taux

de formes accordées dans chaque catégorie verbale est plus élevé à l'écrit qu'à l'oral, dans toutes les années, à l'exception des verbes à un thème produits par les apprenants de la troisième année : ces verbes sont légèrement plus adéquats que les verbes à une base dans le corpus écrit.

La question se pose de savoir quelles formes surgissent en cas de non-respect de l'accord sujet-verbe. Dans ce qui suit, nous esquisserons les principales tendances qui se dégagent de nos données d'après la catégorie à laquelle appartient la forme verbale.

5.1.3 Résultats par catégorie verbale

5.1.3.1 Verbes à 1 base

Le modèle des verbes en –IR affecte souvent la conjugaison des verbes en –ER à l'écrit, dans toutes les années : quatorze fois sur quinze dans le corpus écrit de la troisième année et six sur neuf fois dans celui de la deuxième année. Dans le corpus de la première année, une telle analogie se limite à deux fois sur douze :

- (1) Elle *criet [CE -Année 3 – élève 1 (17)]
- (2) Elle *pleurt trop [CE -Année 3 – élève 12 (333)]

Il est impossible d'analyser l'oral ici, puisque les marques sont silencieuses.

La conjugaison en –ER sert parfois de modèle pour la conjugaison des verbes qui se terminent en –IR ou –RE :

- (3) Tu *entendes ça ? Prudent ! Vite là ! [CE-Année 2 – 6 (165)]

Or, dans la plupart des cas, les apprenants font preuve de créativité : ils s'inspirent d'autres formes verbales pour produire une forme acceptable auprès des verbes en –IR ou –RE.

5.1.3.2 Verbes à 2 bases

Nous constatons que les apprenants de la première année commettent plus d'erreurs de fausse analogie à l'écrit que les apprenants des autres années. Presque 20% des verbes à deux bases se conjuguent selon un modèle de conjugaison différent.

- (4) Haddock *saise le fille [CE – Année 1 – élève 3 (49)]
- (5) Maintenant, je *sente ... [CE - Année 1 – élève 5 (74)]

À l'oral, nous apercevons le même processus.

Le recours au modèle des verbes réguliers en –ER est plus significatif pour la conjugaison des verbes à deux bases que pour celle des verbes à une base. Toutefois, cette tendance est moins importante que nous ne l'avons attendu et elle est plus attestée à l'oral qu'à l'écrit, ce qui est différent de ce qui se produit pour les verbes à une base.

5.1.3.3 Verbes à 3 bases

La plupart des verbes à trois bases sont des verbes modaux, qui sont plus précocement accordés à leur sujet (Parodi 2000, Schlyter & Bartning 2005), tant à l'écrit qu'à l'oral (Ågren 2005). Or, dans notre corpus, ils apparaissent peu en première année et rarement avec un accord correct, ce qui serait peut-être dû à une fréquence moindre dans l'input des élèves. Dans les années suivantes, nous en avons relevé un peu plus, avec un accord plus adéquat à l'écrit qu'à l'oral.

5.1.3.4 Verbes irréguliers

La conjugaison des verbes *être* et *avoir* est maîtrisée dès la première année, à l'oral et à l'écrit. Dans la langue écrite, les erreurs sont attribuables à l'orthographe (Granfeldt 2007). Les formes de la 2ps et de la 3ps se confondent, là où il est question d'homophonie. En outre, la surgénéralisation de la forme de la 3ps est attestée lorsque le sujet est à la 3pp ou à la 2pp :

- (6) Tu n'*est pas gentille [CE - Année 1 – élève 9 (177)]
- (7) Les tsiganes *est effrayer [CE - Année 2 – élève 4 (99)]
- (8) Tu *a mal a la tête [CE - Année 2 – élève 13 (381)]
- (9) Des gens *a creusé un puits [CE - Année 3 – élève 3 (71)]

La conjugaison de *aller* et de *faire* pose plus de problèmes. En comparant les deux types de production, nous remarquons que les corpus oraux comportent moins d’occurrences de ces verbes et considérablement moins de formes correctes. À l’écrit, la plupart des formes ne s’accordent pas avec le sujet concerné, les autres sont erronées ou non finies :

- (10) Ils *va retourner au zigeuners [CE - Année 3 – 3 (95)]
- (11) Que’est que vous *fait ? [CE - Année 3 – 8 (218)]
- (12) Tintin et Captain *allent plus loin avec Bobbie [CE - Année 1 – élève 16 (261)]
- (13) Mais ils *font quoi ? [CE - Année 1 – élève 8 (136)]
- (14) Je peux savoir quoi ils *font là ! [CE - Année 3 – élève 11 (301)]
- (15) Il *fait mal [CE - Année 1 – élève 8 (149)]
- (16) Capitaine elle *s’en aller ! [CE - Année 3 – élève 13 (375)]

Les formes erronées **allent*, **font* et **font* ne sont pas spécifiques à notre corpus. Voici ce qu’en dit Ågren (2008 : 177-178) : « Il existe des différences entre les quatre verbes irréguliers au niveau de leur représentation chez les apprenants de la L2, surtout pour le verbe *aller*, mais également pour le verbe *faire*, qui apparaissent parfois conjugués avec le morphème *-nt*, comme un verbe régulier [...]. Ces formes en *-nt* qui remplacent le *vont* et le *font* n’existent pas pour les formes verbales *sont* et *ont*. Par conséquent, des **étrent* et des **avoirent* ne sont pas produit [sic] dans les textes des apprenants, ce qui est probablement un effet de leur très haute fréquence d’occurrence, notamment dans la fonction d’auxiliaire. » La surgénéralisation de la 3ps après les sujets de la 3pp est peu attestée et caractérise surtout l’oral.

- (17) Dupond et Dupont - se faire - se *fait des – soucis (/Dypð e Dypð - sə fɛr - sə *fɛ de – susi/) [CO - Année A1 – élève 19 (166)]
- (18) Kuifje et le chien euhm *va courir (/kœjʃə e læ ʃjɛ oem *va kurir/) [CO - Année 2 – élève 1 (9)]

5.2 Discussion des résultats

Les différents résultats nous permettent d’évaluer les hypothèses formulées plus haut.

Premièrement, nous avons constaté que l’acquisition de **la finitude verbale varie selon le type de production** : nous avons rencontré plus de formes non finies en contexte fini dans les productions orales chez tous nos apprenants. Dans les deux types de production, les apprenants suivent généralement les stades d’apprentissage proposés par Bartning & Schlyter (2004). Pourtant, le parcours de ces stades se déroule plus rapidement à l’écrit qu’à l’oral. Le tableau ci-dessous résume l’itinéraire acquisitionnel que nous avons pu dégager :

Tableau 9. Itinéraire acquisitionnel pour la finitude.

	ANNÉE 1	ANNÉE 2	ANNÉE 3
Finitude à l'écrit	Stade avancé bas (4)	Stade avancé moyen (5)	Stade avancé moyen (5)
Finitude à l'oral	Stade initial (1)	Stade post-initial (2)	Stade avancé bas (4)

Pour ce qui est de **l’accord sujet-verbe** (tableau 10), **l’itinéraire est plus accompli à l’écrit** qu’à l’oral dans les productions des deux premières années. En troisième année, l’écart entre les deux types de production se résorbe : les taux de formes non finies et de formes fautivement accordées diminuent à l’oral.

Tableau 10. Itinéraire acquisitionnel pour l'accord.

	ANNÉE 1	ANNÉE 2	ANNÉE 3
Accord à l'écrit	Stade intermédiaire (3)	Stade avancé bas (4)	Stade avancé bas (4)
Accord à l'oral	Stade post-initial (2)	Stade intermédiaire (3)	Stade avancé bas (4)

L'itinéraire acquisitionnel de la finitude diffère légèrement de celui de l'accord sujet-verbe. Ainsi, les stades proposés par Bartning & Schlyter (2004) ne semblent pas correspondre entièrement avec nos données.

Deuxièmement, nos données corroborent l'hypothèse du décalage entre l'acquisition **des verbes avec changement de base/thème d'une part et celle des verbes irréguliers et sans changement de base/thème d'autre part** (Parodi 2000 ; Ågren 2005 ; Schlyter & Bartning 2005 ; Michot 2014, 2015). La finitude verbale et l'accord sujet-verbe sont en effet d'abord acquis pour les verbes à une base et pour les verbes irréguliers, dans les deux types de production. La finitude et l'accord précocement maîtrisés des verbes à une base s'expliquent par le fait que ce type de verbe est récurrent dans l'input (Bybee 1991).

Au fil des années, le nombre de formes non finies et de formes fautivement accordées diminue dans chaque catégorie verbale, en particulier dans celle des verbes à trois bases à l'écrit. Rappelons que cette catégorie comporte les verbes modaux, acquis précocement, sous forme d'items et mémorisés séparément. Grâce à leur degré élevé d'apparition (ou *token frequency*), ils posent moins de problème au niveau de l'accord sujet-verbe (Schlyter & Bartning 2005 ; Parodi 2000). À l'oral, nous avons cependant remarqué que la présence des verbes modaux se fait attendre. La conjugaison des verbes irréguliers *être* et *avoir* se maîtrise par contre très tôt, ce qui peut de nouveau être attribué à une *token frequency* éminente dans l'input oral dès les premiers apprentissages en FL2 (Ågren 2005)¹¹. Pour ce qui est des verbes à deux et à trois bases/thèmes, autres que les modaux, ils s'accordent dans un premier temps sans changement de la base/du thème, ce qui est conforme aux observations d'autres recherches (Granget 2005 ; Ågren 2008 ; Michot 2015).

Troisièmement, nous avons vérifié s'il existe une **surgénéralisation** du modèle des verbes en -ER. Les données dans nos corpus en confirment l'existence, quoique les résultats soient plutôt modérés. Le taux de surgénéralisation tourne généralement autour des dix pour cent, même si les classes des verbes en -IR (type *partir* et *courir*), en -OIR et en -RE, voire *aller* et *faire*, comportent toutes des formes construites d'après le modèle en -ER. Ce sont surtout les apprenants de la première année qui commettent des erreurs de fausse analogie à l'écrit. La construction des verbes sur le modèle régulier est également attestée à l'oral, dans toutes les années environ dans la même mesure, mais à nouveau moins que nous ne l'avions attendu.

Quant à la 3ps, forme non marquée et fréquente dans l'input (Bybee 1991 ; Ågren & Van de Weijer 2012 ; Schlyter & Bartning 2005 ; Michot 2014, 2015), elle ne s'acquiert pas si facilement que nous ne l'avions supposé. Nous rencontrons encore beaucoup de formes non finies, surtout à l'oral, ainsi que des formes qui se terminent par un suffixe inadéquat : soit le modèle de conjugaison est fautif (à l'oral et à l'écrit), soit la forme reçoit un suffixe d'une autre personne au singulier (à l'écrit). Nous avons trouvé quelques surgénéralisations de la forme singulière, principalement à l'oral et après les sujets à la 3pp (cf. ex. 15 : *Dupont et Dupont - se faire - se *fait des - soucis*). Elles ne surgissent cependant pas après les autres sujets pluriels. Ainsi, la forme de la 3ps ne fonctionne que comme forme par défaut pour la 3pp. À l'écrit, en revanche, le suremploi apparaît rarement. Nous avons détecté au maximum sept formes singulières après des sujets pluriels dans tout le corpus : la morphologie silencieuse a par conséquent un impact insignifiant sur les formes écrites de la 3pp. Elle affecte surtout les formes de la 1ps, la 2ps et de la 3ps. Nous présumons que le suremploi de la 3ps n'apparaît que de manière significative dans des stades d'acquisition antérieurs à

ceux de nos apprenants, principalement à l'oral, comme Michot (2015) l'avait déjà constaté. La forme de la 3ps est donc suremployée, mais non de manière pertinente ni conséquente. En outre, le suremploi n'apparaît qu'après les sujets de la 3pp et surtout à l'oral.

Finalement, nous avons formulé dans la quatrième hypothèse que l'**audibilité** de l'accord à la 3pp faciliterait la conjugaison verbale à l'écrit. Nous avons prévu que les formes de la 1ps, la 2ps et de la 3ps se confondraient à l'écrit, car il s'agit d'homophones touchées par la morphologie silencieuse. Les formes de la 1pp et de la 2pp, par contre, seraient plus précocement et plus systématiquement accordées à leur sujet, tant à l'écrit qu'à l'oral, grâce à leurs suffixes réguliers. Or, la première partie de l'hypothèse s'est trouvée infirmée : quel que soit le type de verbe, l'inadéquation de l'accord n'est pas automatiquement liée à l'absence d'une marque audible. Nous avons ainsi constaté que la conjugaison des verbes à plusieurs bases n'est pas suffisamment maîtrisée pour profiter des indices oraux, car le radical reste invariable dans plusieurs productions de nos apprenants (par ex. *ils *apercevoient*).

Notons aussi que la morphologie silencieuse des formes de la 3p non discriminantes (il, ils /parlə/) ne pose généralement pas de problèmes aux apprenants néerlandophones, contrairement aux constatations de Jaffré & David (1999) et d'Ågren (2005), mais conformément à celles de Granget (2005). Nous avons également remarqué que les formes verbales accompagnées d'un sujet pronominal (*il, ils*) sont plus adéquates que celles avec un sujet nominal (*Tintin* ou *Dupond et Dupont*) (voir aussi Granget 2005 ; Ågren 2005 ; Michot 2015). De plus, les formes de la 3pp semblent mieux intégrées à l'écrit qu'à l'oral : dans la langue parlée, nous avons en effet relevé plus de formes non finies ou de formes erronées, conformément aux données de Bartning & Schlyter (2004) et de Hedbor (2005). Concernant la 1ps, la 2ps et la 3ps à l'écrit, elles sont touchées par la morphologie silencieuse. La confusion des homophones persiste tout au long des corpus des trois années, ainsi que celle des suffixes des différents modèles de conjugaison. Les formes de la 1pp et de la 2pp, en revanche, s'acquièrent tôt et se produisent de manière correcte à l'écrit. Ce n'est que dans le corpus écrit de la première année que les formes de la 2pp se confondent encore avec celles de l'infinitif, également en raison de la morphologie silencieuse (vous /parle/ vs /parle/).

6 Conclusion

Au cœur de notre recherche se trouvait la question de savoir si l'acquisition de la finitude verbale et de l'accord sujet-verbe se déroule de manière différente à l'oral et à l'écrit et quelles seraient les différences éventuelles entre les productions. Bien que le corpus de cette étude exploratoire soit limité, nous avons constaté que l'accord sujet-verbe et la finitude verbale sont plus rapidement maîtrisés à l'écrit qu'à l'oral. L'enseignement flamand du FL2 met l'accent notamment sur la langue écrite et insiste précocement et intensivement sur l'accord sujet-verbe. Dans ce sens, il serait intéressant d'examiner ce que les apprenants feraient s'ils pouvaient corriger leur oral. Étant donné les résultats inférieurs pour l'oral, il serait utile de plus cibler l'acquisition de la langue parlée dès le début de l'apprentissage. Pour ce qui est de la morphologie silencieuse, elle n'affecte pas la production des formes de la 3pp. Les autres formes singulières, en revanche, en subissent bien l'effet. En outre, les erreurs produites ne varient pas forcément selon le type de production : les mêmes phénomènes apparaissent à l'oral et à l'écrit, comme la surgénéralisation du modèle des verbes en –ER ou l'apparition des formes non finies. Nous avons pourtant observé des phénomènes écrits qui ne peuvent pas apparaître à l'oral, par exemple la confusion entre les formes de la 1ps, la 2ps et de la 3ps.

Bien que cette étude pilote soit descriptive et focalisée sur les itinéraires acquisitionnels, dont elle a confirmé l'existence et la chronologie, elle offre d'autres perspectives de recherche intéressantes. On avance souvent que le concept de finitude est difficile à acquérir pour les apprenants de L1 et de L2 (Prévost 2004 ; Schlyter 2003 ; Gretsche & Perdue 2007).

Les études existantes se concentrent sur la finitude en tant que concept grammatical basé sur des règles, mais elles ne parviennent pas vraiment à expliquer le comportement apparemment imprévisible des apprenants lorsqu'il s'agit de la morphologie verbale. Une étude analytique en termes de fréquence d'input (*type-token frequency*), de saillance et de prototypicité, autrement dit une approche basée sur l'utilisation (Thomas 2009 ; Ellis 2013), serait susceptible de mieux cerner la complexité de l'utilisation des verbes (non) finis et l'instabilité que les apprenants manifestent.

Références bibliographiques

- Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse. Sur le développement du pluriel en FL2*. Thèse de Doctorat, Université de Lund.
- Ågren, M., & Van de Weijer, J. (2012). Input frequency and the acquisition of subject-verb agreement in number in spoken and written French. *French Language Studies*, 23, 311-333.
- Ågren, M. (2014). Production et compréhension de la morphologie verbale en FLE : les difficultés de l'accord sujet-verbe en nombre. *Cahiers de l'AFLS*, 19 (1), 1-22.
- Ågren, M., Michot, M.-E., Granget, C., Gerolimich, S., Hadermann, P., & Stabarin, I. (2021). "Les copains *di au revoir" : On Subject-Verb Agreement in L2 French and Cross-Linguistic Influence. *Languages*, 6(1), 17 pp.
- Bartning, I. (1998). Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé. *Travaux de Linguistique*, 36, 223-234.
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français. *Journal of French Language Studies*, 14, 281-299.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. & Adam, J.-P. (1999). La conjugaison des verbes : virtuelle, attestée, défective. *Recherches sur le français parlé*, 15, 87-112.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui*, 139, 13-22.
- Bybee, J. (1991). Natural morphology : the organization of paradigms and language acquisition. Dans : Huebner, T., & Ferguson, C. A. (éds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam : John Benjamins, 67-91.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. Dans : Robinson, P., & Ellis, N. (éds), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London : Routledge, 216-236.
- Ellis, N. C. (2013). Construction grammar and second language acquisition. In Hoffmann, T., & Trousdale, G. (éds), *The Oxford handbook of construction grammar* (p. 365-378). New York : Oxford University Press.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Granfeldt, J. (2005). Direkt Profil et deux études sur la morphologie verbale et les stades de développement. Dans : Granfeldt, J., & Schlyter, S. (éds), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du Festival de la morphologie, PERLES n° 20*. Université de Lund : Romanska institutionen, 65-81.
- Granfeldt, J. (2007). Speaking and Writing in French L2 : Exploring Effects on Fluency, Complexity and Accuracy. Dans : Van Daele, S., Housen, A., Kuiken, F., Pierrard, M., & Vedder, I. (éds) *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning & Teaching*. Université de Bruxelles, 87-98.
- Granget, C. (2005). Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés du français. Dans : Granfeldt, J., & Schlyter, S. (éds),

- Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du Festival de la morphologie, PERLES n° 20.* Université de Lund : Romanska institutionen, 111-123.
- Granget, C., Michot, M.-E., Ågren, M., Gerolimich, S., Hadermann, P., & Stabarin, I. (2021). Acquisition des formes verbales irrégulières en français L2 : la L1 fait-elle la différence ? Dans : Saddour, I., & Gunnarsson-Largy, C. (éds), *Réflexions sur les usages et les utilisateurs du français : aspects acquisitionnels et didactiques*. Bruxelles : Peter Lang, 27-62.
- Gretsch, P., & Perdue, C. (2007). Finiteness in first and second language acquisition. Dans: Nikolaeva, I. (éd.), *Finiteness. Theoretical and Empirical Foundations*. Oxford : Oxford University Press, 432-484.
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., de Rooij, J., & van den Toorn, M. C. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen : Wolters Plantyn.
- Hedbor, C. (2005). Le traitement implicite et explicite de l'inflexion de la 3e personne du pluriel du verbe chez les apprenants guidés du français LE. Dans : Granfeldt, J., & Schlyter, S. (éds), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du Festival de la morphologie, PERLES n° 20.* Université de Lund : Romanska institutionen, 151-166.
- Housen, A., Kemps, N., & Pierrard, M. (2006). Le développement de la morphologie verbale chez des apprenants avancés de FL2 : apports et limites du contexte instructionnel. Dans : Veronique, D. (éd.), *Actes du colloque international Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes* (Paris, 6-8 septembre 2006).
- Howard, M. (2006). The expression of number and person through verb morphology in advanced French interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 44, 1-22.
- Jaffré, J.-P. & Brissaud, C. (2006). *Morphographie et homophones verbaux*. Paris : Armand Colin (Langue française 151, 128 pp.).
- Jaffré, J. P., & David, J. (1999). Le nombre : Essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-23.
- Michot, M.-E. (2014). L'acquisition de l'accord sujet-verbe en FL2 : l'impact de la classe verbale. Dans : Michot, M.-E. (éd.), *L'acquisition de la morphologie verbale en FLE. Cahiers de l'AFLS*, 19 (1), 57-79.
- Michot, M.-E. (2015). *L'acquisition de la morphologie verbale en français langue seconde*. Thèse de Doctorat, Université de Bruxelles.
- Paloheimo, M. (2014). L'acquisition de la morphologie verbale française dans les productions écrites des apprenants finnophones avancés. Dans : Michot M.-E. (éd.), *L'acquisition de la morphologie verbale en FLE. Cahiers de l'AFLS*, 19 (1), 153-177.
- Parodi, T. (2000). Finiteness and verb placement in second language acquisition. *Second Language Research*, 16 (4), 355-381.
- Pouradier Duteil, F. (1997). *Le verbe français en conjugaison orale*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Prévost, P. (2004). Morphological variation in early adult second language French: A cross-sectional study. *EUROSLA Yearbook*, 4 (1), 147-175.
- Santens, S. (2016). *La maîtrise de la morphologie verbale en FL2 à l'écrit et à l'oral*. Mémoire de maîtrise. Université de Gand.
- Schlyter, S. (2003). Development of verb morphology and finiteness in children and adults acquiring French. In Dimroth, C., & Starren, M. (éds), *Information structure and the dynamics of language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 15-44.
- Schlyter, S. (2005). Formes verbales au pluriel à l'oral plus marquées chez les apprenants guidés que non guidés ? Dans : Granfeldt, J., & Schlyter, S. (éds), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du Festival de la morphologie, PERLES n° 20.* Université de Lund : Romanska institutionen, 125-129.

Schlyter, S., & Bartning, I. (2005). L'accord sujet-verbe en français L2 parlé. Dans : Granfeldt, J., & Schlyter, S. (éds), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du Festival de la morphologie, PERLES n° 20*. Université de Lund : Romanska institutionen, 53-64.

Stabarin, I., & Gerolimich, S. (2014). Observations sur l'acquisition de la morphologie verbale du français par des italophones : influences translinguistiques et transferts. *Cahiers de l'AFLS*, 19 (1), 82-115.

Thomas, A. (2009). *Les apprenants parlent-ils à l'infinitif? : Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. Thèse de Doctorat. Université de Lund.

¹ Notre recherche est en grande partie basée sur Santens (2016).

² Selon Blanche-Benveniste (1997 : 117), la morphologie verbale est le domaine où les différences entre le français parlé et le français écrit sont les plus grandes (cf. également Blanche-Benveniste & Adam 1999 et Blanche-Benveniste 2002). Ces écarts ont donné lieu à de nombreuses recherches consacrées à la maîtrise du système verbal par des natifs, avec entre autres une attention particulière pour l'appropriation orthographique (cf. Jaffré & Brissaud 2006) ou pour l'emploi de la 3^{ème} personne du singulier comme forme par défaut chez de jeunes enfants (cf. Rasetti 2003 : 35). Dans le cadre de cette contribution, nous ne traiterons que des caractéristiques de l'interlangue orale et écrite d'apprenants FL2 et nous réserverons l'analyse comparative avec les stades parcourus par des natifs pour des recherches ultérieures.

³ Ces marques du singulier qui n'ont pas d'équivalent à l'oral relèvent de la morphologie silencieuse.

⁴ Les données sont issues de deux grands corpus : le corpus InterFra (de Stockholm) et celui de Lund.

⁵ Ils suivent la classification de Pouradier Duteil (1997) : les verbes à un thème n'ont qu'un radical, alors que ceux à plusieurs thèmes ont différents radicaux selon la personne.

⁶ Schlyter & Bartning (2005 : 61) ont dégagé l'ordre acquisitionnel suivant pour la 1^{ère} et la 3^{ème} personne :

1. Verbes non thématiques au singulier : *je suis - il est ; j'ai - il a* etc.
2. Pluriel de la 1^{ère} personne : *nous V-ons*
(2' . Formes finies vs formes non finies : *je parle* vs *je parler*)
3. Verbes en -ont à la 3^{pp} : *ils ont/sont/vont/font*
4. Verbes lexicaux à la 3^{pp}, type *ils prennent*

⁷ Voici les consignes des tâches écrite et orale :

(i) Regardez les aventures de Tintin, Capitaine Haddock et Milou et essayez de raconter une histoire (à l'indicatif présent) à l'aide des images et de la liste de vocabulaire (les mots suivent l'ordre de l'histoire et peuvent vous aider). Les verbes ci-dessous ne sont pas encore conjugués. Vous pouvez aussi utiliser d'autres mots/verbes. Écrivez un texte d'à peu près ¾ d'une page. Vous avez une demi-heure afin de compléter votre histoire.

(ii) Racontez l'histoire de Tintin à partir des images que vous voyez. Les verbes et les mots sous les images peuvent vous aider. Vous devez encore conjuguer les verbes ! Vous pouvez aussi utiliser d'autres verbes. Les personnages principaux s'appellent Tintin, Milou et Dupond & Dupont. Essayez de raconter l'histoire le plus spontanément possible.

⁸ Afin de bien distinguer les analyses de l'oral et celles de l'écrit, nous maintiendrons respectivement les termes *thème* – pour décrire les spécificités de l'interlangue orale – et *base* – pour référer aux productions écrites de nos apprenants.

⁹ Ces structures sont proches de celles du néerlandais :

hij is een put aan het graven
il est un puits à le (neutre) creuser

¹⁰ Notons que la plupart de ces verbes sont des verbes modaux dans notre corpus. Selon (Parodi 2000 : 370), il existerait une différence entre l'accord de ce qu'elle appelle verbes thématiques et non thématiques, ces derniers désignant les verbes modaux et les auxiliaires. Dans son corpus d'allemand L2 produit par des apprenants hispanophones et italophones, elle a en effet observé un développement progressif de l'accord avec les verbes thématiques, là où les verbes non thématiques s'accordent dès qu'ils se produisent. Il en résulte que ses apprenants semblent être capables de mémoriser les paradigmes irréguliers, mais incapables de construire des paradigmes réguliers.

¹¹ Dans nos données, les verbes *aller* et *faire* n'atteignent pas le même degré de correction. Notons que leurs formes fautives apparaissent principalement dans des syntagmes verbaux complexes.