

### Différents modèles théoriques

Le concept de surdité phonologique en langue étrangère a été introduit par le linguiste Polivanov dans les années 30. Selon lui, les phonèmes et les autres représentations phonologiques de la langue maternelle sont étroitement liés à notre activité perceptive. Même quand nous percevons des mots d'une langue ayant un système phonologique tout diff rent, nous sommes enclins à les décomposer en des représentations phonologiques propres à la langue maternelle (Polivanov, 1931).

Quelques années plus tard, Troubetzkoy, le père de la phonologie, illustre ce concept de surdité phonologique par sa métaphore célèbre du crible phonologique :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel : plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue. » (Troubetzkoy, 1939 : 54)

Le concept du crible phonologique nous permet de comprendre les raisons d'une perception défectueuse en langue étrangère, cependant il se fonde sur les produits finis

des traitements perceptifs. Il faut attendre le début des années 60, pour que la psycholinguistique et la psychologie cognitive prennent le relai et proposent de nouvelles explications de ce phénomène. Le concept de la perception catégorielle est ainsi introduit par ces disciplines pour expliquer la surdité phonologique. Le processus de perception catégorielle commence très tôt. Chaque enfant catégorise progressivement ce qu’il entend fréquemment, c’est-à-dire qu’il regroupe les unités sonores qu’il connaît dans une même catégorie, et il délimite graduellement des frontières entre elles afin de les discriminer. Ces catégories sonores, limitées en nombre, contribuent au processus de communication. Ainsi, chaque individu acquiert la maîtrise du système sonore de sa langue maternelle.

Les travaux de Kuhl (Kuhl & Iverson, 1995) complètent cette notion de perception catégorielle, en développant une théorie traitant de l’effet aimant de la langue maternelle (Native Language Magnet). Dans chaque catégorie des éléments sonores, il existe un élément le plus représentatif, qui est appelé prototype. Il attire vers lui la perception des sons qui sont situés à proximité. Lorsqu’on apprend une langue étrangère, les phonèmes de la langue maternelle agissent comme des aimants, qui attirent vers eux des sons qui ont pourtant des propriétés acoustiques différentes. Autrement dit, le système phonologique de la langue maternelle constitue un filtre qui devient un handicap pour le processus de perception des phonèmes de la langue étrangère, car il nous empêche de percevoir des différences qui ne sont pas significatives en langue maternelle mais qui peuvent être significatives en langue étrangère (Anne-Flore, 2012). Selon Kuhl, ces interférences entre langue maternelle et langue étrangère sont responsables de notre difficulté à étendre notre carte de perception phonologique afin d’y intégrer les éléments sonores distinctifs en langue étrangère. Cependant, Kuhl considère qu’un apprenant en langue étrangère peut parvenir à créer de nouvelles frontières phonologiques suite à un entraînement intensif.

Flege (1992, 2003)  labore un modèle de perception et de production de la parole, pour expliquer notamment les difficultés perceptives rencontrées par les apprenants adultes lors de leur apprentissage d’une langue étrangère. Le Modèle d’acquisition de la parole (Speech Learning Model ou SLM) est basé sur deux éléments principaux : le premier postule que pour les apprenants en langue étrangère, il est impossible de séparer

le système phonétique de leur langue maternelle et celui de la langue cible. La seconde stipule que les mécanismes qui nous permettent d'apprendre une langue restent intacts toute notre vie. Cependant, au fur et à mesure que les catégories pour la langue maternelle se développent, il est de plus en plus difficile de créer de nouvelles catégories qui correspondraient aux unités sonores de la langue étrangère. Ainsi, pour les enfants, dont les catégories phonologiques sont encore en construction, il est plus facile d'ajouter de nouvelles catégories. Cela explique, dans un certain sens, les différences concernant les performances en perception phonologique entre les enfants et les adultes. Flege indique également que, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les sons les plus proches et les plus éloignés de la langue maternelle seraient les mieux maîtrisés. Pour les sons les plus proches, les apprenants peuvent les assimiler facilement aux catégories préexistantes, alors que pour les seconds, qui n'appartiennent pas aux catégories perceptives de la langue maternelle, les apprenants sont obligés de créer de nouvelles catégories. Ajoutons également que les différences perceptives entre la langue maternelle et la langue étrangère sont traitées sur une base du continuum. Selon le modèle de Flege, toutes les modifications des catégories existantes ainsi que les créations de nouvelles catégories amèneraient une réorganisation du continuum. Quant à la production, Flege constate qu'il existe une corrélation significative entre la perception et la production, mais il n'affirme pas que toutes les erreurs de production en L2 résultent des éléments perceptuels.

Escudero (2005) introduit un nouveau modèle synthétique des théories antérieures : le modèle de perception linguistique d'une langue seconde (L2LP). Selon ce modèle plus souple et plus complet, l'apprenant en langue étrangère passe plusieurs étapes pour créer de nouvelles catégories phonologiques. Plus précisément, après avoir changé sa carte perceptive, l'apprenant devient plus sensible aux différences sonores qui ne sont pas distinctives dans sa langue maternelle mais qui le sont en langue cible. Ainsi, il est capable d'établir graduellement de nouvelles catégories. Escudero explique que ce processus commence par un état initial, passe par un stade d'apprentissage et de développement, et atteint enfin un stade final. A l'état initial, l'apprenant utilise les catégories phonologiques de sa langue maternelle, et une mauvaise perception phonologique provient donc d'un classement erroné des unités sonores de la langue étrangère dans les catégories de la

langue maternelle. Au fur et à mesure du contact avec la langue cible, l'apprenant commence à modifier sa carte perceptive et développe de nouvelles catégories phonologiques pour arriver au stade final. Ainsi, l'acquisition de la phonologie d'une langue étrangère entre dans un contexte dynamique.

Grâce à ces théories concernant l'acquisition de la phonologie d'une langue étrangère, nous pouvons voir que tout individu est conditionné par les spécificités phonétiques originales de sa langue maternelle. Pour un apprenant adulte chinois du français L2, ses difficultés de perception phonologique pourraient s'expliquer par le filtre phonologique qu'il met en place très jeune au contact de la langue chinoise. Ce filtre a tendance, notamment au début de l'apprentissage, à réduire considérablement les capacités de discrimination et de catégorisation phonologiques des apprenants chinois. Cette fausse appréciation des phonèmes du français peut également se manifester au niveau de la production. Pour mieux comprendre les difficultés auxquelles les apprenants chinois sont confrontés lors de la perception et de la production du français, il nous semble important de décrire par la suite le système phonétique du chinois.

#### 4.1.7.1.2. Difficultés lors de la production graphique

Partant de ce constat au niveau oral, nous vérifierons dans la partie suivante si les différences entre les systèmes phonologiques jouent également un rôle dans la production écrite. Autrement dit, la question de recherche est de savoir si les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont dues à des difficultés au niveau phonique liées aux différences existantes entre le système phonologique du français et celui du chinois. En revenant à notre corpus d'écrits, nous constatons que l'effet probable de la dissemblance existant entre les deux systèmes phonologiques en jeu se manifeste dans la production orthographique des apprenants.

Pour la confusion des voyelles, il existe les erreurs concernant la nasalisation ou la dénasalisation :

- (52) a. \* Keu, le sénéchal, jaloux, aigre et {prèt}\_ {prêt} à se {monquer}\_ {moquer}  
a dit. (L2-01-003)

- b. \* {Aperceval}\_ {Perceval} +R[combattre]+R+//combat//+R avec un autre chevalier qui le {raconte}\_ {rencontre} dans {le}\_ {la} forêt quand il part sa maison. (L3-002)
- c. \* Le roi observait le jeune homme inconnu et {rancontait}\_ {racontait} son [chagrin] ennemi qui [sa] +R[a]+R+//avait//+R saisi la coupe du roi et répandu sur la reine [vin] le vin qu'elle avait refusé. (L4-022)
- d. \* Il est {audance}\_ {audacieux} et menaçant. (L4-026)
- e. \* le roi ~~lui~~ donna son {explication}\_ {explication} de son {ignanrance}\_ {ignorance} impolie et lui interrogea +R[son]+R+//sa//+R raison de venir à la cour. (L4-027)
- f. \* Perceval {recontra}\_ {rencontra} un groupe de chevaliers. (L4-016, L4-19, L4-25, L4-27)

Les erreurs concernent la consonne [R], qui n'existe pas dans le système phonologique du chinois :

- (53) a. \* il {admisait}\_ {admirait} ça trop. (L2-01-001)
- b. \* Mais [qu] il y a [eut] eu des [rit] {rites}\_ {rires}. (L3-018)

Les difficultés relèvent de l'opposition de voisement de consonnes :

- (54) \* Perceval n'a pas connu que{c\_QUOTE\_a}\_ {ç\_QUOTE\_a} été une {blaque}\_ {blague}. (L2-01-003)

Les erreurs concernent la non réalisation de groupes consonantiques :

- (55) a. \* Un jour qu'il chassait dans la forêt, il rencontrait une troupe de {chevalier}\_ {chevaliers}, et il ébahi puis {émereillé}\_ {émerveillé} par leurs épées. (L3-012)
- b. \* Le roi dit à lui que s'il {renconte}\_ {rencontre} devant la porte et qui s'en

va avec ta coupe, il {veux}\_ {veut} être le chevalier {Vermeils}\_ {Vermeil}.

(L3-016)

c. \* suivez les conseils des [prud]'hommes qui [est] sont {monte}\_ {montrés} honorable. (L4-008)

d. \* il a {renconté}\_ {rencontré} {du}\_ {le} roi ~~Arthur~~ et il ~~lui~~ demandait {de\_être}\_ {d\_QUOTE\_être} son chevalier. (L4-009)

e. \* il n'y a [q] une seul[e] idée dans le cœur de Perceval que [l] leur {ressembler}\_ {ressembler} et devenir un membre entre eux, comme un chevalier. (L4-026)

La forme erronée provient de la non-réalisation de syllabes fermées :

(56) \* +R[Au]+R+//En//+R {contrait}\_ {contraire} de sa +R[mére]+R+//mère//+R, ce jeune homme s'est dépêché de prendre {sa}\_ {son} chemin. (L2-01-023)

Cependant, tous les cas que nous venons de citer ne constituent pas de tendances orthographiques, et il ne s'agit que des erreurs sporadiques. Notons que l'interférence entre le système phonologique de l'apprenant et celui du français peut expliquer certains faits mais pas tous. De plus, contrairement aux recherches de Gonac'h & Mortamet (2011) et de Katoozian (2013), où les scripteurs afghans et iraniens rencontrent les difficultés spécifiquement vocaliques, et que les scripteurs hispano-américains sont confrontés particulièrement les difficultés consonantiques, les erreurs orthographiques à dominante phonétique trouvées dans notre corpus ne portent pas particulièrement sur les consonnes, même le système consonantique du français et celui du chinois font preuve de peu de similarités. Notons que la plupart de confusions de consonnes ou de voyelles ne pourraient pas s'expliquer, nous semble-t-il, par les dissemblances existant entre les deux systèmes phonétiques.

Pour la forme erronée suivante, le scripteur a remplacé le phonème [o] par [ø]. Le dernier phonème n'existe pas dans le système vocalique du chinois, et pose souvent une difficulté pour les apprenants chinois lors de la production orale.

(57) \* Il [a] est [arriver] arrivé au {+R[château]+R+//châteaux//+R}\_ {château}. (L2-02-014)

L'erreur suivante montrent une confusion de la voyelle orale [ɛ] avec la voyelle orale [i]. Cependant cette discrimination existe dans le système vocalique du chinois.

(58) \* Tant elle {crignait}\_ {craignait} qu'il ne meure au combat... (L3-015, L3-016)

De plus, de nombreuses erreurs orthographiques à dominante phonétique portent sur l'omission ou l'adjonction de lettres ou de syllabes, qui sont également difficiles à expliquer directement par les différences entre les deux systèmes phonétiques. Par exemple :

(59) a. \* Perceval a dit qu'il [ve] voudrait {deveniaire}\_ {devenir} Vermeil. (L2-02-012)

b. \* A la {diffère}\_ {différence} +R[des]+R+//de//+R  
+R[les\_ autres]+R+//la\_ plupart//+R, il y avait une ~~belle~~ jeune fille qui  
~~n\_ QUOTE\_ a\_ pas~~ ri depuis de six ans. (L2-01-014)

Ainsi il faut être prudent face à une telle justification pour expliquer les erreurs orthographiques à dominante phonétique. Comme Katoozian (2013) l'a évoqué, on peut s'interroger aussi sur l'absence de l'influence, due aux dissemblances entre les deux systèmes phonologiques français et chinois, chez les étudiants de notre corpus qui ont produit des formes correctes. Il semble que, chez eux, les dissemblances entre les deux systèmes phonologiques ne jouent aucun rôle, tandis que ces étudiants ont le même système phonologique que leurs camarades qui ont commis les erreurs phonétiques. Selon Katoozian (2013), ce paradoxe s'explique par le fait que les erreurs orthographiques à dominante phonétique relèvent des erreurs de la langue, et prouve que celui qui les a produites ne connaissait pas les mots en question. La même justification est également

évoquée par Manesse et *al.*, pour expliquer les erreurs de ce type observées chez les élèves français. Selon les chercheurs, le mot concerné est « visiblement inconnu de l'élève qui tente d'en restituer les sons qu'il semble percevoir pour la première fois » (2007 : 73). Notons que les deux recherches sont basées sur la dictée, où les apprenants sont obligés de transmettre le matériau phonique en matériau graphique, même s'il s'agit des mots inconnus. Cependant, les étudiants de notre corpus ont été confrontés à la rédaction, tâche d'écriture où les étudiants utilisent leurs connaissances linguistiques préalables pour produire leur propre texte. De ce fait, les erreurs orthographiques à dominante phonétique relèvent de l'inaccessibilité de l'image auditive des mots dans le cas de la dictée et de la rédaction. Cependant, en rédaction, cette inaccessibilité ne peut pas s'expliquer par le fait que les mots en question sont inconnus pour les apprenants, puisque les apprenants ont recours à leurs connaissances linguistiques préalables lors de la rédaction.

#### **4.1.7.2. Développement lexical des apprenants L2**

Notre hypothèse est que les erreurs orthographiques à dominante phonétique observées dans notre corpus sont liées au développement lexical du français chez les étudiants chinois. Pour ceux qui ont commis ce type d'erreur, les mots en question n'étaient pas inconnus, mais se trouvaient au stade initial du développement. Notons que pour les mots se situant au stade initial du développement, l'entrée lexicale ne contient que les informations formelles, orthographe et prononciation, ainsi qu'un pointeur qui sert de lien entre le mot en langue étrangère et son équivalent en langue maternelle.

Il faut souligner que même les informations phonologiques et graphiques stockées à l'entrée lexicale ne sont pas toujours justes et accessibles pour les apprenants chinois. Pour les étudiants de notre corpus, qui apprennent le français dans une université chinoise, ils ne sont pas en contact permanent avec l'image auditive correcte du mot, et « l'image qu'ils ont des mots français devient pour ainsi dire plus ou moins floue » (Gak, 1962 : 71). De plus, il est tout à fait possible que les informations phonologiques stockées dans leur lexique mental soient incorrectes, ce qui s'explique par la fausse appréciation des phonèmes français. Comme nous l'avons expliqué auparavant, il s'agit d'une difficulté

de perception phonologique très fréquente chez les apprenants allophones, dont le système phonologique de la langue maternelle se différencie largement de celui de la langue cible. Ainsi, il est fort probable que, lors de la production écrite, les apprenants ne possèdent pas les informations phonologiques correctes concernant les mots à produire, tandis que les apprenants français connaissent déjà bien la forme parlée des mots à produire. Contrairement aux apprenants chinois, les apprenants français sont en mesure de prévenir les erreurs orthographiques altérant l'image acoustique du mot à l'aide de la forme orale déjà bien maîtrisée. Chez les étudiants de notre corpus se dessine nettement une telle influence due aux informations phonologiques incorrectes. On voit notamment la confusion des consonnes qui se distinguent par le voisement, \* *blaque* à la place de *blague* ; la dénasalisation d'une voyelle nasale, \* *racontre* à la place de *rencontre* ; la non-réalisation des groupes consonantiques, \* *renconte* à la place de *rencontre*, \* *monte* à la place de *montre*, etc.

Les performances orthographiques des étudiants chinois de notre corpus sont également influencées, nous semble-t-il, par les habitudes scolaires et l'enseignement dispensé à l'université. Les cours proposés dans les départements universitaires sont majoritairement assumés par les professeurs chinois, en utilisant les manuels chinois. Selon l'observation de Cuet et Marguerie (2007), les pratiques de classe dans les universités chinoises correspondent à ce que l'on appelle méthode traditionnelle ou encore méthode grammaire-traduction, qui consiste à privilégier la grammaire, le vocabulaire et la traduction dans l'enseignement. Quant à l'enseignement du nouveau vocabulaire, il est présenté souvent « sous forme de listes que l'étudiant devra apprendre par cœur » (Cuet & Marguerie, 2007).

Pour les étudiants chinois, formés dans une culture ancrée dans l'écrit, l'apprentissage du vocabulaire est centré sur la mémoire visuelle ou auditive, l'apprentissage par cœur (la forme orthographique, le sens traduit en chinois, la catégorie grammaticale, etc.) et le recopie par écrit. Et tout cela favorise une réceptivité pour l'écrit plutôt que pour l'oral, qui est aussi remarqué par les enseignants de FLE en France, proposant souvent une approche communicative dans leurs cours (Robert, 2002). Ainsi, il est fort probable que les étudiants chinois ont tendance à prendre des notes ou à

visualiser la graphie des mots pour apprendre le sens et l'orthographe. Et avec la difficulté de perception phonologique, due aux dissemblances existant entre les deux systèmes phonologiques, ce besoin de visualisation serait renforcé chez les étudiants chinois.

Nous pouvons, par conséquent, préciser l'organisation lexicale au stade initial pour les étudiants chinois de notre corpus. Comme Jiang (2000) l'évoque, une entrée lexicale en langue étrangère ne contient, au début, que les informations formelles du mot concerné, qui sont, plus précisément, orthographiques et phonologiques. Pour les étudiants de notre corpus, l'apprentissage du français dépend principalement de l'enseignement en classe, ce qui introduit ainsi une pauvreté de l'input en termes de quantité et de qualité. Étant donné ce contact insuffisant avec l'image auditive correcte du mot et les dissemblances existant entre les deux systèmes phonologiques, il est fort probable que les étudiants soient confrontés à de grandes difficultés au niveau de perception et de production phonologique, et que les informations phonologiques stockées à l'entrée lexicale chez eux soient gravement discréditées. Cependant, avec la culture écrite venant de la tradition chinoise, l'enseignement basé sur la grammaire et la traduction, ainsi que l'insécurité linguistique ressentie par les apprenants dans le domaine de la phonologie, les apprenants chinois sont probablement plus à l'aise pour retenir les informations orthographiques. De plus, en étudiant le français en Chine, les étudiants peuvent plus facilement s'imprégner des contextes écrits que des contextes oraux, ce qui contribue également au stockage à l'entrée lexicale des informations orthographiques. Ainsi, au stade initial du développement lexical, les informations orthographiques présentent plus de stabilité et de crédibilité que les informations phonologiques.

Lors de la rédaction, tâche d'écriture choisie par notre étude, les scripteurs produisent, en terme général, les mots qu'ils connaissent. En priori, les étudiants récupèrent directement les formes orthographiques stockées à l'entrée lexicale. Cette récupération nécessite cependant que la forme orthographique des mots ait été mémorisée sous un format stable, qu'elle soit facilement mobilisée et que le scripteur ait un bon degré de certitude (Fayol & Jaffré, 2008 : 141). Si la forme des mots n'est que partiellement connue par le scripteur, ou si le scripteur est mentalement surchargé pendant la tâche d'écriture, la mobilisation de la forme orthographique serait difficile et l'utilisation de

cette stratégie subirait des risques redoutables.

Dans ce cas, le scripteur pourrait faire référence à d'autres stratégies possibles afin de compenser des risques. L'une des stratégies de secours, c'est l'emploi des correspondances entre phonèmes et graphèmes. Ces correspondances permettent au scripteur d'aboutir à une forme orthographique plausible s'il est en mesure de retrouver la forme phonologique correcte du mot. Comme nous l'avons évoqué plus haut, les informations phonologiques stockées dans l'entrée lexicale chez les étudiants chinois sont souvent dégradées, et sous un format instable. C'est pourquoi nous pouvons trouver les formes erronées, telles que \* *blaque* à la place de *blague* ; \* *racontre* à la place de *rencontre* ; \* *renconte* à la place de *rencontre*, \* *monte* à la place de *montre*, etc.

Le scripteur pourrait également s'appuyer sur une analogie orthographique lorsque la remémoration de la forme orthographique des mots n'est pas disponible. Il s'agit de se référer à une forme orthographique bien connue par le scripteur pour en produire une autre qui entretient avec la première une relation de ressemblance formelle ou du point de vue de sens (Fayol & Jaffré, 2008 : 141).

Dans l'exemple (60), le scripteur a produit la forme verbale du mot *espérer* en se référant à la forme orthographique du verbe *expecter*.

(60) \*Sa mère {n\_QUOTE\_especte}\_ {n\_QUOTE\_espère} pas que ... (L3-002)

L'utilisation de cette stratégie est également observée dans l'exemple (61) :

- (61) a. \* {plaisant}\_ {plaisantant} (L3-009) qui a comme référent la forme *plaisant* du verbe *plaire* ;  
b. \* {jusquà\_TIRET\_là}\_ {jusque\_TIRET\_là} qui a comme référent la forme contractée *jusqu'à* ;  
c. \* pour la forme erronée {volontir}\_ {volontaire} (L4-019), le choix de la voyelle *i* pourrait s'expliquer par l'analogie avec l'adverbe *volontiers*.  
d. \* {derrier}\_ {derrière} (L4-023) qui a pour référent l'adjectif *dernier*.

Cette stratégie concerne également la référence qui est faite à la famille morphologique. La forme nominale erronée \* {meures}\_ {morts} (L2-02-015) pourrait être construite à partir des formes verbales du subjonctif, telles que *je meure, tu meures, il meure...*

Les scripteurs dans l'exemple (62) se réfèrent également à la forme orthographique de l'anglais pour produire son équivalent en français :

- (62) \* {adventures}\_ {aventures} (L2-01-013) ;  
\* {honez}\_ {honorez} (L2-02-003) ;  
\* {réal}\_ {réel} (L4-017) ;  
\* {montation}\_ {montagnes} (L4-009) ;  
\* {riviers}\_ {rivières} (L4-009) ;  
\* {l\_QUOTE\_offer} {l\_QUOTE\_offrir} (L2-01-003) ;  
\* {palace}\_ {palais} (L4-022) ;  
\* {explanation}\_ {explication} (L4-027)

Lorsque la forme orthographique des mots à produire ne peut pas être récupérée directement, le scripteur peut recourir aux règles. Les règles, si elles existent, permettent sûrement au scripteur de trouver la forme orthographique correcte. Rappelons cependant que « peu de phénomènes sont formalisables par des règles simples et applicables de manière générale » (Fayol & Jaffré, 2008 : 141), et la généralisation des règles n'est pas sans risque.

Avec la connaissance insuffisante de la formation des adverbes en *-ment*, le scripteur dans l'exemple (63) a construit la forme adverbiale de l'adjectif *gentil* en ajoutant *-mment*. Il a ignoré que les doubles consonnes *mm* n'apparaissent que dans le suffixe *-amment* ou *-emment*, qui sert à construire l'adverbe à partir des adjectifs se terminant par *-ant* ou *-ent*. Le scripteur a généralisé les règles sans tenir compte de ce que l'adverbe *gentiment* est une forme irrégulière.

- (63) \* Le roi, cependant, a salué {gentilmment}\_ {gentiment} Perceval et lui expliqué

son chagrin [et]. (L4-023)

Le scripteur dans l'exemple (64) a remarqué le suffixe *-ie*, qui est généralement employé pour former des noms désignant un état, une qualité ou une condition. En essayant de construire un nom désignant la qualité de chevalier, le scripteur a ajouté directement le suffixe *-ie* au nom *chevalier*.

(64) \* Il y a six ans que la fille ne rit pas, mais quand elle rit : ça montrait qu'elle rit un homme qui a le prix de toute {chevalerie}\_ {chevalerie}. (L4-011)

Il nous semble que le scripteur a rencontré le nom *chevalerie* pour la première fois dans le texte de source lors de la tâche d'écriture. Et une seule rencontre ne suffit pas à assurer la mémorisation de la forme orthographique ou de l'image auditive du mot. De ce fait, il a fait référence à ses connaissances préalables, notamment les règles implicites concernant la formation des mots. Nous pouvons également trouver dans notre corpus les formes erronées, telles que \*{chevaleure}\_ {chevalerie} (L2-02-015) ; \* {chavalaire}\_ {chevalier} (L2-02-015, L2-02-016).

Dans l'exemple (65), le scripteur a construit le verbe \* *communicater* à partir de sa forme nominale *communication*.

(65) \*il {s\_QUOTE\_a}\_ {s\_QUOTE\_est} s'a {communicaté}\_ {communiqué} avec le roi. (L2-01-007)

De nombreuses études sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale confirment l'influence positive des facteurs visuels sur l'acquisition de l'orthographe lexicale, notamment « le traitement visuel simultané de l'ensemble des lettres du mot pendant la lecture » (Chaves & al., 2012). La prise d'information simultanée du mot entier favorise généralement la mémorisation de son orthographe, toutefois, cette stratégie n'est pas sans risque lors de la production écrite. Les formes erronées ci-dessous nous donnent

l'impression que les scripteurs ont mémorisé visuellement l'image orthographique du mot entier, et que la forme orthographique du mot mémorisée n'a pas été stable ou bien mobilisée, ce qui a pour conséquence la permutation ou l'inversement des lettres et le déplacement des accents.

- (66) a. \* Pendant les {prèmes}\_ {premières} années de leur vie, sa mère n'ose pas lui parler de la chevalerie, car elle ne [e] supporte plus de perdre encore un de sa famille-son père et ses deux frères sont tous morts dans l'aventure chevalière. (L4-023)
- b. \*Perceval [innogre] {innogra}\_ {ignora} {pus}\_ {puis} et [p] il était parti directement. (L3-022)
- c. \* Ils ont passé une nuit dans {un}\_ {une} {fôrt}\_ {forêt}. (L2-01-018)

Si la forme orthographique et phonologique de mots mémorisée par le scripteur ne présente pas de stabilité, la production orthographique d'un mot ou d'une syllabe pourrait subir l'influence de son voisin précédent.

- (67) a. \* Dans la cour de roi Arthur, tout le monde plaisantait et {parlentait}\_ {parlait}. (L2-01-023)
- b. \* Les hommes là sont assis, parlant et {plaisaitant}\_ {plaisantant}. Le roi Arthur est placé +R[en]+R+//au//+R haut bout de la table, restait pensif et muet. (L3-013)

#### 4.1.8. Conclusions

L'objectif de ce chapitre était de décrire l'acquisition de l'orthographe des mots du lexique chez les apprenants chinois. Pour ce faire, nous avons comparé les performances des apprenants chinois avec celles des élèves français, en analysant les erreurs lexicales de trois catégories différentes, à savoir les erreurs orthographiques à dominante

phonétique, les erreurs phonogrammiques, ainsi que les erreurs lexicales sans incidence phonique. A partir de ces analyses, un certain nombre de tendances intéressantes ont pu être dégagées.

A la différence des élèves français, les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont nombreuses chez les apprenants chinois. De plus, ce type d'erreurs ne diminue pas en nombre au cours de la scolarité. En outre, les erreurs phonogrammiques et les erreurs lexicales sans incidence phonique sont beaucoup moins lourdes en poids relatif. Néanmoins, les erreurs phonogrammiques diminuent en nombre en fonction du niveau scolaire des apprenants, alors que les erreurs lexicales sans incidence phonique persistent et même augmentent légèrement en nombre au cours de la scolarité.

Ainsi, nous constatons que les erreurs orthographiques à dominante phonétique constituent une tendance orthographique spécifique aux apprenants du français L2. Néanmoins, la véritable cause des erreurs de ce type reste difficile à déterminer. La dissemblance entre le système phonologique du chinois et celui du français peut quasiment expliquer certaines graphies erronées mais pas toutes. Il nous semble plus pertinent d'examiner ces erreurs en faisant référence au développement lexical des apprenants chinois du français L2.

Sans contact permanent avec l'image auditive correcte du mot, et avec les dissemblances existant entre les deux systèmes phonologiques, il est fort probable que les informations phonologiques stockées à l'entrée lexicale chez les étudiants chinois soient gravement discréditées. En revanche, avec la culture écrite venant de la tradition chinoise, l'enseignement basé sur la grammaire et la traduction, ainsi que l'insécurité linguistique ressentie par les apprenants dans le domaine de phonologie, les apprenants chinois sont probablement plus à l'aise à retenir les informations orthographiques. Autrement dit, au stade initial du développement lexical, les informations orthographiques présentent plus de stabilité et de crédibilité que les informations phonologiques. Lors de la production écrite, les étudiants récupèrent en priori directement les formes orthographiques stockées à l'entrée lexicale. Si la forme des mots n'est que partiellement connue par le scripteur, ou si le scripteur est mentalement surchargé pendant la tâche d'écriture, la mobilisation de la forme orthographique serait alors difficile et l'utilisation de cette stratégie subirait

des risques redoutables. Dans ce cas, le scripteur doit avoir recours à d'autres stratégies possibles afin de compenser des risques, telles que l'emploi des correspondances entre phonèmes et graphèmes, de l'analogie, des règles apprises implicitement.

Notons que l'emploi de ces stratégies aboutissent à des solutions qui ne rencontrent pas toujours la graphie normée. Nous trouvons ainsi dans notre corpus de nombreuses erreurs orthographiques à dominante phonétique. Sans accéder à l'image phonique correcte de mots, les apprenants ont proposé les graphies erronées représentant une grande diversité. L'omniprésence et la persistance des erreurs de type phonique nous font penser qu'une bonne maîtrise du système phonologique du français est essentielle pour une bonne acquisition de l'orthographe. Comme Ameer-amokrane (2007) l'indique, si certaines confusions au niveau phonique peuvent ne pas gêner la communication orale, étant donné que le contexte de l'énoncé sert à lever l'ambiguïté, elles seront presque toujours source de difficulté orthographique. Les analyses que nous avons faites précédemment nous conduisent à affirmer la nécessité d'assurer la correction phonétique pour faire progresser les apprenants chinois en orthographe.

## 4.2. Orthographe et syntaxe : le problème des accords

### 4.2.1. Syntaxe de l'accord : le genre et le nombre

En français, les mots de certaines catégories grammaticales sont dotés de deux ou plusieurs formes. Ces catégories concernent en effet les déterminants, les noms, les adjectifs et les verbes. Les formes de ces mots varient en fonction des catégories morphologiques, telles que le nombre, le genre, les personnes, etc.

Notons que tous les mots ne sont pas déterminés par les mêmes catégories : les verbes varient en fonction de la personne, du mode et du temps ; les noms ont un seul genre (ils sont masculins ou féminins), mais la plupart du temps les deux marques du nombre, celle du singulier et celle du pluriel ; les adjectifs s'accordent à la fois en genre et en nombre. Mais évidemment « dans un énoncé donné, une seule forme est sélectionnée » (Cogis, 2007 : 98). Par exemple, selon ce que l'on veut signifier, on parlera donc d'un chevalier, ou *des chevaliers*, de *la forêt*, et *des forêts*.

Il n'est pas superflu de remarquer que le nombre du nom est déterminé par le choix du locuteur, et qu'en revanche, le genre du nom est fixé d'avance par la langue. Comme tout nom est « pourvu d'un genre inhérent, masculin ou féminin » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994), le genre du nom ne relève pas d'une décision du locuteur (*un chevalier / une arme*). Quant à l'adjectif, il s'accorde au nom auquel il se rapporte (*une armure vermeille*). Il en va de même pour le nombre du verbe, qui est décidé par le nombre du sujet auquel le verbe se rapporte. Ainsi existe-il « une relation étroite entre la forme que prend le mot dans un énoncé et les relations syntaxiques qu'il entretient avec d'autres mots » (Cogis, 2007 : 98).

Si l'on parle de la mise en place d'une relation syntaxique dans un énoncé, on entre dans le domaine de l'accord. L'accord est défini comme la mise en cohérence des marques syntaxiques de plusieurs signes à l'intérieur d'un texte. En d'autres termes, lorsque deux signes différents d'un texte ont « la même caractérisation syntaxique », ils sont en accord (Weinrich, 1989). En particulier dans la grammaire française, on parle d'accord lorsque deux signes ont une caractérisation cohérente en genre et en nombre.

Et nous nous concentrons dans ce chapitre sur le phénomène de l'accord en français.

#### 4.2.1.1. Orthographe et marques morphologiques

En français, lorsqu'un mot figure dans un énoncé, il est nécessairement « affecté d'une valeur grammaticale » (Cogis, 2007 : 98). C'est-à-dire que le mot pur n'existe pas dans le contexte de l'énoncé. En étudiant le français, il faut en effet appréhender clairement le rapport mot/formes. Et comme Cogis l'indique, tout cela n'est pas propre à l'écrit (2007 : 98). En revanche, c'est l'apprentissage de l'écrit qui permet aux apprenants de mieux comprendre le rapport mot / formes, ainsi que la relation syntaxique établie entre les mots de différentes catégories grammaticales.

Remarquons qu'un mot français se présente sous la forme d'« une suite de lettres qui lui est propre et qui, à l'exception de certains homophones, le différencie des autres » (Cogis, 2007 : 99). Néanmoins, les mots variables ont en commun certaines lettres. Il s'agit des marques morphologiques, indiquant les catégories de genre et de nombre. Ainsi, tous les noms au pluriel se terminent par un *-s* ou un *-x* ; tous les adjectifs au féminin prennent la marque morphologique *-e* ; le pluriel de verbes (3<sup>e</sup> personnes du pluriel du présent de l'indicatif) est marqué par *-nt*. Or, en français, ces marques morphologiques, et donc les accords, ne se prononcent pas (Jaffré & Fayol, 2016 ; Fayol, 2008). C'est-à-dire que, d'une manière générale, ces marques servant à indiquer la catégorie de genre ou de nombre ne sont pas en relation avec la chaîne orale, et ne transcrivent pas un élément phonique. A la différence d'autres langues, qui ont soit des marques morphosyntaxiques très limitées comme l'anglais, soit des marques correspondant à des variations phoniques comme l'italien (Cogis, 2007 : 99), le français présente les marques morphologiques silencieuses très riches, et cela rend leur transposition à l'écrit moins aisée.

**Tableau 24.** Exemples de morphologie silencieuse et audible dans le syntagme nominal et le syntagme verbal (*Légende : souligné = morphologie audible ; en caractères gras = morphologie silencieuse*)

A      Le petit garçon se promène dans la forêt.

- B Les petits garçons se promènent sur les dunes.
- C Les jeunes enfants jouent dans le jardin.
- D Le joli vélo bleu est garé devant l'école.
- E La jolie voiture bleue est garée devant l'école.
- F Les jolies voitures bleues sont garées devant l'école.

Afin d'illustrer la morphologie silencieuse et audible, nous reprenons les exemples utilisés par Ågren (2005) dans son travail. Au sein d'un syntagme nominal, l'accord entre le noyau nominal et ses compléments, à savoir déterminants et adjectifs, doit être marqué par le genre et le nombre. Si nous comparons A et B, nous constatons que le pluriel n'est audible que sur le déterminant (*les petits garçons, les dunes*). Pour les noms et les adjectifs, le pluriel est marqué par un -s muet. Le syntagme nominal *les jeunes enfants* dans la phrase C présente la seule exception : étant donné que le nom *enfant* commence par une voyelle, il existe une liaison entre ce nom et l'adjectif préposé *jeune*, et le -s servant à marquer le pluriel de l'adjectif devient donc audible. Quant à l'accord en genre, la difficulté morphologique reste la même si nous comparons D et E : les déterminants sont les seuls portant une marque de genre audible. La complexité du système d'accord se voit clairement dans la phrase F : neuf marques morphologiques expriment le nombre et le genre, dont deux seulement sont en relation avec la chaîne orale. Il en va de même dans le syntagme verbal. Les marques indiquant la 3<sup>e</sup> personne du pluriel restent souvent inaudibles (*les petits garçons se promènent ; les jeunes enfants jouent*).

#### **4.2.1.2. Acquisition d'un sous-système linguistique spécifique à l'écrit**

A partir des exemples susmentionnés, nous constatons que le français a un sous-système linguistique spécifique à l'écrit pour marquer la catégorie de genre et de nombre. Et les marques morphologiques silencieuses constituent des zones orthographiques fragiles, difficilement maîtrisées par les apprenants du français. Pour bien orthographier, l'apprenant doit connaître toutes les formes d'un mot donné, ainsi que les marques

graphiques propres à chaque catégorie des mots. Et pour la mise en place de ces connaissances morphographiques, l'apprenant doit avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres. Ainsi la pratique de l'accord orthographique se trouve-t-elle au croisement de deux niveaux, à savoir la morphologie et la syntaxe. Pour faire un accord dans la production orthographique, une analyse morphosyntaxique permanente serait nécessaire, puisqu'on peut rarement se fier à l'oral pour trouver la marque congruente.

Confronté à cette complexité au plan orthographique, tout scripteur aura un long trajet à parcourir avant d'arriver à la maîtrise complète des traitements morphosyntaxiques impliqués (voir, par exemple, Brissaud & Jaffré, 2003 ; Fayol & Largy, 1992 ; Jaffré & David, 1999), 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. De ce fait, nous examinerons dans ce chapitre la pratique de l'accord orthographique des apprenants chinois. En analysant respectivement leurs performances de l'accord en nombre et en genre, nous souhaitons savoir comment les apprenants chinois répondent à ces difficultés multidimensionnelles dans une production écrite réelle.

#### 4.2.2. Accord du nombre

La maîtrise de la morphologie du nombre joue un rôle particulièrement vital pour la compréhension et la production du français écrit, puisque le français écrit est caractérisé par un système binaire pour marquer l'opposition sémantique singularité / pluralité le plus souvent inaudible à l'oral (Dubois, 1965). Ainsi, les apprenants, français ou allophones, doivent apprendre ce système d'opposition spécifique de l'écrit : « -s pour le pluriel nominal et adjectival ; -nt pour le pluriel verbal » (Fayol, 2003). L'accord non marqué phonétiquement du nombre correspond à l'une des difficultés majeures de l'apprentissage de l'orthographe du français, que les apprenants doivent surmonter. Cette difficulté est également observée dans notre corpus des étudiants chinois.

#### **4.2.2.1. Questions de recherche**

En mettant l'accent sur les formes erronées relevant de l'accord du nombre, ce chapitre consacrera à décrire le développement de la morphologie du nombre du français écrit pour les apprenants chinois. Les questions principales auxquelles nous souhaitons répondre en ce qui concerne l'acquisition de la morphologie écrite du nombre sont donc les suivantes :

- Est-il possible, à partir des études sur le développement de la morphologie du nombre du français écrit en L1, de supposer un développement semblable dans le domaine de L2 ?
- Quelles seraient les différences et les similitudes entre le développement de L1 et de L2 en ce qui concerne le nombre ?

Pour répondre à ces questions concernant l'acquisition de la morphologie du nombre, nous devons établir tout d'abord le sens de l'opposition en nombre, puis préciser ce que les études de L1 apportent à l'acquisition de la morphologie écrite du nombre en français. Ensuite on décrira un modèle d'apprentissage de la morphologie du nombre, basant sur l'opposition entre apprentissage d'instances et apprentissage de règles. Enfin nous présenterons le profil de l'accord en nombre nominal et verbal observé chez les étudiants chinois de notre corpus, en reposant sur les formes erronées qu'ils ont produites. Nous proposerons également les hypothèses susceptibles pour expliquer leur profil.

#### **4.2.2.2. Expression morphologique du nombre**

##### **4.2.2.2.1. Distinction sémantique et syntaxique en français**

Avant d'en venir à la production écrite de la morphologie, plusieurs notions concernant la catégorie grammaticale du nombre méritent d'être soulevées. Notons que le concept de nombre connaît en français une distinction à la fois sémantique et syntaxique.

Selon la distinction sémantique, l'opposition singulier/pluriel fournit des instructions de guidage pour la compréhension correcte du texte. Plus précisément, le singulier permet au lecteur/auditeur d'« interpréter le sens d'un mot en tant qu'ensemble », tandis que le pluriel donne pour consigne « le sens d'un mot en tant qu'éléments disjoints » (Weinrich, 1989 : 46). A l'inverse du genre, qui est prédéterminé par la contrainte lexicale, le nombre est choisi librement pour chaque signe en fonction des exigences du texte. Pour l'accord en nombre, il faut signaler qu'à l'intérieur de la phrase, il existe une différence sémantique entre les différentes classes grammaticales. Pour la catégorie des noms, les marques du nombre changent leur contenu conceptuel. Il n'en est pas de même avec les autres composants du groupe nominal ou verbal. Les marques du nombre ne changent pas le sens sémantique des adjectifs ou des verbes. A ce propos, il est intéressant de mentionner que, selon les études du français L1 (voir, par exemple, Totereau, Barrouillet & Fayol 1998 ; Fayol, 2003), cette différence entre le nom, d'un côté, et l'adjectif et le verbe, de l'autre, constitue un des facteurs essentiels dont l'acquisition et la mise en œuvre des accords en nombre semblent dépendre.

En ce qui concerne la distinction syntaxique, l'opposition en nombre existe en français de façon régulière et sous forme de marque flexionnelle, pour les différents éléments de la phrase. Dans la majorité des cas, le pluriel est assuré par l'ajout d'un –s dans le syntagme nominal (adjectifs et noms)<sup>41</sup>. De même, le pluriel s'exprime par l'ajout du morphème –nt dans le syntagme verbal (verbes à la troisième personne)<sup>42</sup>. L'opposition en nombre existe également pour les déterminants. Cependant, à la différence des adjectifs et des noms, les marques du nombre des déterminants introduisent une modification de l'image phonologique. En outre, les déterminants au pluriel sont très fréquents dans l'input des apprenants de français.

---

<sup>41</sup> Selon New et al. (2004), 2% des noms et des adjectifs prennent un –x au pluriel.

<sup>42</sup> Un petit groupe de verbes marquent le nombre avec un pluriel audible en [ø], tels qu'*ils sont/ont/vont/ont*. De plus, certains verbes irréguliers marquent le pluriel avec un changement de radical et l'ajout du morphème –nt (Hedbor & al., 2006).

#### 4.2.2.2. Le nombre en chinois et en anglais

Avant d'analyser la production morphologique des apprenants chinois, il nous semble essentiel de souligner l'influence possible de l'expression du nombre en chinois et d'autres langues étrangères sur leur production en français, puisque l'apprentissage d'une langue étrangère peut être influencé par d'autres langues déjà acquises par l'apprenant.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la variation morphologique est presque zéro en chinois. Contrairement au français, les mots chinois restent invariables, quelle que soit leur position syntaxique. En ce qui concerne l'opposition singulier/pluriel, pour le chinois standard, les marques morphologiques de pluriel sur les noms sont inexistantes si l'on écarte le suffixe *-men* (们), « qu'on trouve sur les pronoms personnels, sur certains noms collectifs animés humains de façon optionnelle, ainsi que plus rarement sur des noms propres dissyllabiques » Lam (2006) :

- 我/我们  
wo/women  
Je/nous
  
- 老师/老师们  
laoshi/laoshimen  
professeur/professeur-men  
professeur<sup>43</sup>/des professeurs

---

<sup>43</sup> Notons que le déterminant défini est absent en chinois. Les notions de définitude et d'indéfinitude sont « compensées par d'autres stratégies (position du groupe nominal dans la phrase, présence d'un démonstratif, présence d'un numéral/indéfini avec un classifieur, etc.) ». Un nom nu peut avoir des référents différents selon le contexte :

老师

laoshi

professeur

le professeur, les professeurs, des professeurs, un professeur

- 小强们

Xiao Qiang men

Nom propre –men

Le groupe/la bande de Xiao Qiang

Cela dit, Lam (2006) a évoqué également que l'emploi de ce suffixe collectif –*men* est soumis à de nombreuses contraintes, et qu'il est par conséquent très irrégulier et limité en chinois. Ainsi, il est de mise de penser que chez les apprenants chinois, dont la langue maternelle présente une variation morphographique minimale, la mise en place de l'accord en nombre, phénomène qui leur est inconnu, pourrait être problématique.

Étant donné que l'anglais est la première langue étrangère des apprenants chinois de notre corpus, il est pertinent de rendre compte d'un transfert éventuel des connaissances de l'anglais vers le français. De ce fait, il n'est pas sans importance de rappeler que l'anglais marque le nombre nominal aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, avec le même morphème qu'en français : le *-s*. Cependant, les verbes et les adjectifs ne sont pas accordés en nombre.

#### **4.2.2.3. L'acquisition de la morphologie écrite du nombre en Français**

##### **L1**

Avant d'analyser les productions morphologiques du nombre des apprenants chinois, il nous semble pertinent de décrire de façon sommaire l'état des recherches dans le domaine de l'acquisition de la morphologie écrite du nombre en français langue maternelle. Cette relecture devrait contribuer à notre compréhension de la tâche s'imposant à un apprenant du français L2.

Les enfants français, même depuis très jeunes, disposent déjà de connaissances sur l'écrit, ce que Jaffré appelle « une intelligence orthographique » (1992 : 28). La mise en œuvre de ces connaissances dans la production réelle concerne, en revanche, un processus difficile à gérer et à automatiser. En touchant aux difficultés

multidimensionnelles, la catégorie du nombre linguistique du français écrit pourrait « bien être l'un des domaines linguistiques les plus longs à maîtriser » (Jaffré & David, 1999 : 7).

#### **4.2.2.3.1. L'accord en nombre : la logique de la pluralité vs la difficulté de l'inaudible**

Comme il a été mentionné plus haut, l'expression morphologique du nombre connaît un avantage par rapport à celle du genre, puisqu'il existe « un lien entre l'expression linguistique et la pluralité dans le sens » (Ågren, 2005). C'est ce que Jaffré et David appellent « la logique de la pluralité » (1999). Ainsi, le nombre connaît un fondement sémantique simple et transparent, et cela devrait faciliter l'acquisition de son expression morphologique au niveau linguistique.

Remarquons encore que la difficulté de la représentation morphologique du nombre au niveau de l'écrit réside dans le décalage entre l'oral et l'écrit, ainsi que le coût cognitif qui en résulte. Néanmoins, cette difficulté pourrait être dans un sens compensée par la régularité de l'expression morphologique du nombre au niveau graphique : le *-s* pour les noms et le *-nt* pour les verbes (la 3<sup>e</sup> personne du pluriel). Cela explique probablement le fait que les enfants, dès le début de première primaire (CP), connaissent déjà la marque du pluriel et savent l'interpréter (Fayol, 2003). Jaffré et David (1999 : 15) confirment également dans leur étude que dès l'âge de six/sept ans, certains enfants savent justifier la marque du pluriel *-s* : « ...y en avait beaucoup alors on met un 's' », et qu'un peu plus tard, ils peuvent valider le singulier sans « s » : « pasque y'a pas plusieurs chocolats ». Or, bien que les enfants disposent d'une connaissance, ils ne la mettent pas en œuvre. Selon un corpus contenant des écrits produits par des enfants du cycle II (maternelle, CP et CE1), Jaffré et David constatent que seulement 10% des noms dans un contexte au pluriel sont bien accordés en nombre. Fayol (2003) propose une hypothèse pour expliquer ce fait : « les enfants de ce niveau ne disposent pas d'une capacité attentionnelle suffisante pour gérer l'application de l'accord nominal ». En menant une étude auprès des enfants de CP et CE1, Largy (2001) confirme cette hypothèse : les enfants sont capables de détecter les erreurs d'accord en nombre et de les corriger, alors même qu'ils les commettent eux-mêmes très souvent.

Dans la sphère nominale, Fayol nous indique un autre facteur facilitant l'apprentissage de l'expression morphologique du nombre : « la présence d'un -s en fin de mot constitue un indice fort et fiable du la pluralité<sup>44</sup> » (2003b : 48). Et la probabilité de commettre des erreurs d'interpréter la présence d'un -s final est minime. Cela est également confirmé par la recherche de Totereau et *al.* (1997), qui montre que le repérage et l'interprétation d'un -s final chez des enfants français sont à la fois précoces et sûrs. En revanche, le -e final comme indice du féminin reste beaucoup moins fort et fiable que le -s du pluriel, puisqu'il existe en français de nombreux noms masculins se terminant en -e.

Or, il en va tout autrement pour la sphère verbale puisque la marque du pluriel -s, omniprésente dans la sphère nominale, sera remplacé par -nt pour les verbes. Comme l'indiquent Jaffré et David (1999 : 18) : « Cette dissymétrie est à l'origine de bien des difficultés dans la maîtrise de l'orthographe du nombre ». Dans les écrits d'enfants, les chercheurs observent que les enfants surgénéralisent le -s aux verbes, en utilisant le -s à la fois pour les noms et pour les verbes (Fayol, 2003). Au fur et à mesure de la scolarité, les enfants arrivent de mieux en mieux à identifier les différentes catégories grammaticales et ainsi, à mieux opérationnaliser la morphologie du nombre. Néanmoins, selon les travaux de Brissaud et Jaffré (2003), les erreurs relevant de l'accord en nombre persistent jusqu'à la fin du lycée et même au-delà.

#### **4.2.2.3.2. Une perspective développementale sur l'acquisition de la morphologie écrite du nombre en français L1**

C'est seulement au cours des dernières décennies que les chercheurs ont commencé à envisager la théorisation de l'apprentissage de la morphologie écrite du nombre. 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).

---

<sup>44</sup> Selon la base informatisée Brulex (Content, Mousty & Radeau, 1990 cités dans Fayol, 2003) sur 19 384 mots, seuls 504 se terminent par un -s au singulier, tels qu'*une souris, un tapis*.

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 peuvent l'interpréter, 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 surgénéralisation 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 surgénéralisation de cette flexion –nt aux noms. Notons que cette compétition entre les deux marques pluriels –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). Étant donné que l'application d'une règle ne dépend pas de la fréquence des items, les erreurs de substitution ne pourraient pas ainsi être dues au recours à la règle de l'accord en nombre. 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.

#### 4.2.2.3.3. Vers un modèle d'apprentissage : apprentissage d'instances et apprentissage de règle

L'évolution présentée ci-dessous nous conduit à envisager l'opposition entre l'apprentissage d'instances et l'apprentissage de règle, problème beaucoup discuté par les chercheurs qui veulent construire un modèle d'apprentissage de la morphologie du nombre (voir, par exemple, Largy & Cousin, 2004 ; Cousin, Largy & Fayol, 2004). Ce débat théorique mené par les psycholinguistes en France concerne la relation complexe « entre application de règles morphologiques, ce qui correspond à des processus combinatoires, et récupération d'instances toutes faites » (Hedbor & Ågren, 2006).

Selon Anderson (1993, 1995), les savoirs enseignés et mémorisés verbalement sont initialement stockés chez les apprenants sous la forme des connaissances déclaratives. La pratique conduirait par la suite à une procéduralisation des connaissances. Au stade initial de la procéduralisation, le coût de l'application de la règle serait très élevé. Chez les apprenants-débutants, cette application pourrait également être en concurrence avec la transcription graphique lors de la mobilisation attentionnelle et aussi sensible à la difficulté des tâches d'écriture. De ce fait, au début de la procéduralisation de la règle d'accord en nombre, les apprenants pourraient omettre de mettre les marques du nombre, mais avec les effets de la pratique, une diminution rapide de ces erreurs d'omission pourrait être observée (Thévenin, Totereau, Fayol & Jarousse, 1999). Ainsi, les apprenants automatisent progressivement les procédures d'accord. Cependant, il nous semble essentiel de faire mentionner qu'il existe toujours les situations suffisamment coûteuses en attention, où la mobilisation de la procédure d'accord est perturbée. Ainsi apparaissent les oublis des marques du nombre, y compris chez les adultes (Fayol, Largy & Lemaire, 1994).

En ce qui concerne la morphologie écrite du nombre, la difficulté relève également de l'existence des deux marques pluriels, morphèmes *-s* et *-nt*, dont « l'utilisation repose sur des conditions qui sont à la fois partiellement communes (la pluralité) et différentes (nom ou adjectif : *-s* ; verbe : *-nt*) » (Fayol, 2003). Pour les psycholinguistes,

le travail principal se trouve dans l'identification des processus qui permettent aux apprenants d'associer correctement les marques du pluriel et catégories syntaxiques. En effet, comme le souligne Fayol (2003), « rien n'assure a priori que les processus mis en œuvre soient des correspondants mentaux des règles enseignées ».

De plus, plusieurs études nous suggèrent que l'acquisition de la morphologie écrite du nombre ne s'appuie pas uniquement sur l'apprentissage des règles d'accord, mais qu'elle est également sensible à la fréquence des « instances spécifiques d'associations entre certaines racines et certains morphèmes » (Fayol, 2003). Cet effet de fréquence par le mot *asperge*, qui est plus fréquemment rencontré comme nom que comme verbe. De ce fait, il indique que le mot *asperge* serait plus facilement associé à la marque du pluriel nominal *-s* que celui du pluriel verbal *-nt*. Ainsi, la production de la morphologie écrite du nombre concerne non seulement l'automatisation de règles mais également « la mémorisation d'associations entre morphèmes prêtes à servir » (Fayol, 2003).

Étant donné que les scripteurs disposent de deux processus différents pour le traitement des accords en nombre, il est pertinent de penser qu'il y aurait compétition entre l'application d'une règle et la récupération directe d'instances stockées en mémoire. Ici nous pouvons reprendre les erreurs de substitution dont nous avons parlé plus haut. Lorsque le scripteur doit écrire une phrase telle que *L'épicier sort les cagettes et il les asperge*, il se trouve dans une situation où mobilisation de règles et récupération d'instances conduisent à des réalisations morphologiques différentes, comme le mot *asperge* pourrait être à la fois nom et verbe. L'occurrence d'effet d'homophonie et de fréquence des homophones (le mot *asperge* est plus fréquemment rencontré comme nom que comme verbe) nous suggère que le recours à la récupération d'instances gagne, au moins dans certains cas, lors de la réalisation d'accords en nombre. Ce processus permet au scripteur d'effectuer la plupart des accords sans recourir aux procédures coûteuses en attention et fragiles. Mais il faut insister sur le fait que ces dernières procédures sont toujours disponibles au scripteur, et que le scripteur pourrait les mobiliser comme procédure de secours.

A part les discussions théoriques décrites au-dessus, il existe également deux autres éléments qui pourraient jouer un rôle lors de la production morphologique écrite du nombre.

Tout d'abord, c'est l'effet du caractère sémantique. Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'accord nominal en nombre est sémantiquement motivé, tandis que l'accord verbal est purement formel. Est-ce que l'apparition tardive de l'accord verbal observée chez les apprenants, dont nous avons parlé plus haut, est due à l'absence de motivation sémantique ? Ou est-ce qu'elle s'explique plutôt par la fréquence de la marque du pluriel (le morphème *-s* est plus fréquent que le morphème *-nt*) ? L'acquisition de l'accord adjectival pourrait probablement mettre en lumière cette question. L'accord adjectival en nombre, comme celui du verbe, est purement formel. De ce fait, si c'est l'effet sémantique qui intervient, l'accord adjectival en nombre devrait être acquis plus tardif que celui du nom. En revanche, si c'est la fréquence de la marque du pluriel qui joue un rôle, le pluriel adjectival devrait apparaître plus précocement que le pluriel verbal, puisque dans la graphie, le pluriel est marqué, pour la plupart des adjectifs comme pour les noms, par le morphème *-s*. Les recherches de Thévenin et *al.* (1999) nous suggèrent que chez les enfants français, le pluriel adjectival est significativement plus précoce que le pluriel verbal, mais aussi plus tardif que le pluriel nominal. La précocité d'utilisation du morphème *-s* pour accorder les adjectifs plaide effectivement en faveur de la fréquence et la similitude de la marque du pluriel, mais comme les verbes, l'absence de la motivation sémantique retarde en même temps cette utilisation du morphème *-s* pour les adjectifs.

L'information syntaxique constitue le deuxième élément qui pourrait influencer la gestion des accords. En ce qui concerne l'accord de l'adjectif, Pacton et *al.* ont mené une recherche sur les erreurs de substitution de *-nt* à *-s*. Leur travail a montré que ce type d'erreur est moins fréquent pour les adjectifs qui sont mis en position post verbal (par exemple : *Les bouteilles vendues du marchand sont vides.*) que ceux qui se trouvent en position post nominal (par exemple : *Les bouteilles vides du marchand sont vendues.*). Ainsi, il est de mise de penser que l'information syntaxique favorise la réduction des erreurs de substitution de *-nt* à *-s*. Cependant, il faut noter que ce type

d'erreur survient alors même que les participants ne confondent pas les deux catégories syntaxiques, à savoir le verbe et l'adjectif, ce qui donne lieu à une interprétation en faveur des erreurs de récupération, au lieu de catégorisation.

En suivant cette logique, Fayol (2003) a comparé l'accord en nombre des adjectifs et ceux des noms pour tester « l'effet de proximité de l'item par rapport au déterminant ». Étant donné que l'opposition du nombre est directement audible pour les déterminants du français, il est fort probable que l'item qui les suit immédiatement serait mieux accordé que les items suivants. Si l'on prend l'exemple de la phrase *Les musiques douces accompagnent le repas*, le nom *musiques* serait fréquemment accordé par les scripteurs plus que l'adjectif *douces* puisque le nom *musiques* est placé immédiatement après le déterminant *les*. Les données recueillies auprès des enfants de 8 à 11 ans ont montré, d'une part, que les noms étaient plus fréquemment accordés que les adjectifs et, d'autre part, que l'item se situant immédiatement le déterminant était mieux accordé que l'item suivant, observation qui nous renseigne à la fois sur l'effet de la motivation sémantique et sur celui de la dimension syntaxique.

A partir des discussions théoriques présentées plus haut, nous examinerons par la suite la production écrite de l'accord en nombre observée chez les étudiants chinois de notre corpus. Les trois groupes d'étudiants des niveaux différents seront comparés d'un point de vue du développement. Et cette partie empirique sera divisée en quatre sections : celle du nom, du verbe, de l'adjectif et du déterminant. Les deux morphèmes du nombre, -s pour les éléments des syntagmes nominaux et -nt pour les verbes, se trouveront au centre de notre analyse. La discussion théorique sera intégrée dans notre analyse des résultats empiriques, et nous émettrons également les hypothèses possibles pour expliquer le profil développemental de l'accord en nombre ainsi que les tendances de la mise en œuvre de cet accord observé chez les étudiants chinois de notre corpus.