

Étude expérimentale sur le traitement de l'accord sujet-verbe en nombre en FLE

Malin ÅGREN

Centre de langues et de littérature
Université de Lund
Box 201, 221 00 Lund, Suède
Malin.agren@rom.lu.se

This experimental study adapts a usage-based perspective on L2 acquisition (Bybee 2008; Ellis 2008) and focuses on the production of French subject-verb (SV) agreement in number (singular vs. plural). Previous studies show that the acquisition of this agreement is a long and gradual process in L2 French (Bartning & Schlyter 2004; Prévost 2009; Michot 2015). This study examines the influence of different internal and external factors on the production of SV agreement in L2 learners. More specifically, we investigate the role played by the learners' proficiency level, the input frequency of specific verb forms and the impact of written stimuli on spoken language production. Data from 42 Swedish learners and 21 French native speakers was collected through an elicited imitation test. Results show that the proficiency level of the learners as well as the type of stimuli (spoken or written) had a significant impact of the production of SV agreement in the imitation test. However, the token frequency of individual verb forms in the input did not seem to influence the use of number agreement in the L2 learners.

Keywords:

spoken French, usage-based approach, verb morphology, subject-verb agreement, number, L2 acquisition, elicited imitation.

1. Introduction

L'accord sujet-verbe en nombre en français parlé pose problème aux apprenants de français langue étrangère (FLE). Les exemples (1) et (2) illustrent le fait que les apprenants ont tendance à remplacer la forme verbale du pluriel par celle du singulier (Bartning & Schlyter 2004; Prévost 2009).

(1) Les enfants *va à la fête. (i.e. *vont*)

(2) Paul et Pauline *dit bonjour à Victor. (i.e. *disent*)

Ces difficultés ont été observées dans des groupes d'apprenants de FLE de langues maternelles (L1) variées dont certaines distinguent l'accord SV en nombre (p.ex. l'anglais, le néerlandais, Prévost 2009; Michot 2015) et dont d'autres ne le font pas (p.ex. le suédois, Ågren 2014). Le transfert de la L1 ne semble donc pas être la seule raison de ces difficultés, même si ce paramètre a souvent été évoqué dans la littérature (Stabarin & Gerolimich 2014).

Une combinaison de facteurs est mentionnée dans la littérature pour expliquer l'acquisition tardive de cet accord, notamment son caractère hétérogène et partiel en français parlé et l'écart important entre le français parlé et écrit dans ce domaine (ibidem). De manière générale, la basse fréquence d'occurrence des formes verbales au pluriel dans l'input oral et écrit est un autre facteur qui pourrait influencer de manière négative la production de l'accord SV en nombre

(Ågren & van de Weijer 2013). Or, à notre connaissance, peu d'études dans le domaine du FLE ont examiné ces effets de fréquence de manière approfondie et contrôlée. Il est possible que la basse fréquence des formes verbales au pluriel en français parlé soit d'autant plus tangible dans un contexte d'acquisition guidée où le contact avec la langue cible est limité et où l'enseignement est souvent centré sur la langue écrite (Ågren 2014).

Dans cette étude expérimentale, basée sur un test d'imitation, nous nous intéressons aux effets du niveau de français des apprenants et de la fréquence des formes verbales dans l'input sur leur production de l'accord SV en français parlé. En outre, nous voulons savoir si le type du stimulus (oral ou écrit) influencera le traitement des formes verbales au singulier et au pluriel.

2. Approche basée sur l'usage de la langue

Cette étude adopte une approche théorique basée sur l'usage de la langue selon laquelle l'exposition à la langue cible et la pratique de la langue sont essentielles pour le développement des structures cognitives des apprenants (Bybee 2008; Ellis 2008). Selon cette approche, l'usage de la langue formera la grammaire et le vocabulaire des apprenants qui sont sensibles à la fréquence des constructions et des schémas de la langue cible. À partir de leur expérience, ils vont catégoriser les unités de la langue à des niveaux d'abstraction différents et créer des réseaux d'associations phonologiques, sémantiques et pragmatiques qui régissent le vocabulaire et les structures grammaticales (Ellis 2008).

Selon Bybee (2008), la sensibilité des apprenants aux structures de la langue cible est liée à deux notions de fréquences différentes. La première, *la fréquence d'occurrence*, correspond au nombre de fois où une construction (un morphème, une syllabe, un mot, un syntagme ou une phrase) apparaît dans l'input. La seconde, *la fréquence type*, correspond au nombre d'items qui sont représentés par un schéma spécifique. Il importe de souligner que l'impact de ces deux types de fréquences sur les représentations linguistiques des apprenants n'est pas identique. Concernant le premier type, *une fréquence d'occurrence* élevée renforce les représentations d'une construction en mémoire, ce qui la rend très accessible aux apprenants. Il en découle qu'une construction de fréquence d'occurrence élevée sera utilisée tôt dans le processus d'acquisition et de manière relativement aisée et correcte. Inversement, une construction de fréquence d'occurrence basse apparaîtra plus tardivement dans la production des apprenants et elle sera plus souvent employée de manière erronée. Quant au second type, *une fréquence type* élevée contribue à la productivité d'un schéma et à un suremploi de ce schéma pendant certaines phases de l'acquisition.

La distinction de ces deux types de fréquences est fondamentale pour la description des formes verbales et des schémas d'accord de cette étude. La

notion de *fréquence d'occurrence* correspondra ainsi au nombre de fois où une forme verbale individuelle apparaît dans les corpus consultés (p.ex. *est, sont, veut, veulent*, etc.) et la *fréquence type* au nombre de verbes qui appartiennent à un schéma spécifique.

3. Caractéristiques de l'accord SV en nombre

L'accord SV en nombre a un caractère hétérogène et partiel en français parlé¹ et il peut être divisé en quatre schémas spécifiques, comme illustré dans la figure 1 des schémas A-D. Cette étude mettra l'accent sur les verbes du schéma D. Ce choix est motivé par le fait que ces verbes distinguent l'alternance entre singulier et pluriel de manière audible et qu'ils varient largement en fréquence, ce qui nous intéresse particulièrement ici.

Schéma	Infinitif	3 ^e SG	3 ^e PL
A. Formes identiques	<i>Danser</i>	/ildās/	/ildās/
	<i>Courir</i>	/ilkur/	/ilkur/
B. Liaison	<i>Arriver</i>	/ilaviv/	/ilzaviv/
	<i>Essayer</i>	/iless/	/ilzess/
C. Formes supplétives	<i>Être</i>	/ile/ ou /ilɛ/	/ilsɔ̃/
	<i>Aller</i>	/ilva/	/ilvɔ̃/
D. Alternance de radical	<i>Prendre</i>	/ilpɔ̃/	/ilpɛn/
	<i>Dire</i>	/ildi/	/ildiz/

Figure 1: Les schémas d'accord sujet-verbe en nombre en français parlé

Le schéma dominant est celui où la forme verbale est la même à la 3^e personne du singulier et à la 3^e personne du pluriel. Ce schéma, désormais schéma A, inclut les verbes du premier groupe (p.ex. *danser*) mais aussi d'autres verbes comme *courir, voir, souffrir*, etc. où l'accord SV en nombre reste inaudible. La fréquence type de ce schéma est très élevée puisque 90% des verbes français y appartiennent (Marty 2001). Dans cette étude, les verbes du schéma A ne seront cependant pas testés puisque le nombre n'y est pas distingué de manière audible.

¹ À ce propos, il faut noter que la 1^{re} personne du pluriel (nous dansons) est relativement rare en français parlé et souvent remplacé par on danse. En outre, la 2^e personne du pluriel (vous dansez) est ambiguë puisqu'elle peut référer à la fois au singulier (politesse) et au pluriel. Pour cette raison, nous mettrons l'accent sur la 3^e personne uniquement, ce qui correspond à l'alternance en nombre la plus fréquente et la moins ambiguë en français parlé (Dubois 1967).

Le deuxième schéma (B) est constitué d'un sous-ensemble de ces mêmes verbes qui commencent par une voyelle. Dans ce cas, la liaison se produit lorsqu'ils sont précédés par un pronom sujet à la 3^e personne du pluriel, ce qui permet de distinguer les formes du singulier et du pluriel (*il arrive* vs. *ils[z]arrivent*). Les verbes de ce schéma, qui se réalisent avec une liaison, feront l'objet d'une publication spécifique et n'entrent donc pas dans l'objectif de cette étude.

Quatre verbes qui se distinguent quant à l'accord SV en nombre forment le schéma C. Il s'agit d'*être*, *avoir*, *aller* et *faire*. Dans leur cas, l'alternance entre le singulier et le pluriel se fait par des formes supplétives où la distinction du nombre se construit sur une alternance de voyelle facilement perceptible dans l'input: /e/² ou /a/ au singulier, /ɔ̃/ au pluriel. En outre, les verbes du schéma C sont caractérisés par une très haute fréquence d'occurrence, surtout les verbes *être* et *avoir*, grâce à leur double fonction de verbe principal et de verbe copule/auxiliaire (Ågren & van de Weijer 2013). Étant donné leur statut particulier et leur petit nombre, ces verbes ne sont pas intégrés dans cette étude.

Le schéma D inclut des verbes où l'accord SV en nombre est basé sur une alternance de radical, la forme verbale au singulier se terminant par une voyelle (C-V) et la forme verbale au pluriel étant marquée par l'ajout d'une consonne (C-V-C) qui diffère de verbe en verbe. En outre, certains verbes du schéma D sont caractérisés par une alternance vocalique entre le singulier et le pluriel, comme c'est le cas du verbe *prendre* où il y a une dénasalisation au pluriel (voir la figure 1). Pour cette raison, l'apprenant doit acquérir ces alternances au cas par cas. D'un point de vue phonologique, il faut également noter que pour les verbes du schéma D, les formes verbales au singulier sont conformes au schéma phonologique dominant des syllabes ouvertes en français parlé (-C-V) alors que les formes verbales au pluriel se terminent en syllabes fermées (-C-V-C) (Léon 2009). Le placement d'une consonne dans la position coda peut la rendre difficile à entendre lorsque le verbe est suivi d'un autre mot.

La *fréquence type* des verbes du schéma D est plutôt basse puisque l'alternance singulier-pluriel n'est pas la même selon les verbes. Ils ne forment donc pas un schéma homogène (cf. schéma A). Quant à la *fréquence d'occurrence* des formes verbales du schéma D, Ågren & van de Weijer (2013) constatent qu'elle varie largement dans les corpus oraux et écrits examinés dans leur étude. Par ailleurs, la forme verbale au singulier est toujours beaucoup plus fréquente que la forme équivalente au pluriel. Ces auteurs

² Dans l'espace francophone, il y a une certaine variation quant à la prononciation de la forme verbale 'est' qui dans certaines variétés correspond à une voyelle fermée /e/ et dans d'autres à une voyelle ouverte /ɛ/.

notent aussi qu'un grand nombre de formes verbales au pluriel sont rares ou même inexistantes dans les corpus consultés.

Enfin, l'existence d'un écart important entre le français parlé et écrit dans ce domaine mérite d'être soulignée. Alors que l'accord SV en nombre a un caractère hétérogène et partiel à l'oral, il est extrêmement homogène et régulier à l'écrit (Fayol 2003). 100% des verbes précédés par un sujet à la 3^e personne du pluriel se terminent en *-nt*, même les verbes des schémas C et D qui incluent aussi des changements de radicaux. Le français écrit présente donc des clés morphologiques du nombre qui sont absentes en français parlé. Les nombreux indices "silencieux" du nombre à l'écrit sont difficiles à automatiser pour les enfants francophones qui apprennent à écrire sur la base de la langue parlée (Totereau et al. 1997). Or, pour les apprenants de FLE guidés, qui apprennent à parler et à écrire en même temps, l'apprentissage de la morphologie du nombre en français écrit est moins problématique (Ågren 2016). Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est d'observer s'il existe un effet intermodal dans ce domaine, c'est-à-dire qu'un stimulus écrit peut influencer le traitement oral de l'accord SV en nombre des apprenants de FLE (Cleland & Pickering 2006).

4. Questions de recherche et hypothèses

Basée sur le cadre théorique présenté ci-dessus, cette étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes.

1. Comment le niveau de compétence en français des apprenants influence-t-il l'imitation de l'accord SV en nombre?
2. Comment la fréquence d'occurrence des formes verbales en français influence-t-elle la production de l'accord SV des apprenants?
3. Le type du stimulus de la tâche (oral ou écrit) aurait-il une incidence sur l'imitation de l'accord SV des verbes testés ?

En ce qui concerne l'influence du niveau de français des apprenants sur le résultat du test d'imitation, la littérature antérieure a montré un processus d'acquisition lent et graduel dans ce domaine (Bartning & Schlyter 2004; Prévost 2009). Nous nous attendons donc à voir une différence prononcée entre les capacités d'imitation des apprenants débutants par rapport aux apprenants avancés. En outre, nous postulons que les apprenants les plus avancés de cette étude auront un résultat qui ressemble à celui du groupe contrôle.

Quant à la deuxième question, une approche basée sur l'usage de la langue (Bybee 2008; Ellis 2008) prédit que des structures grammaticales auxquelles les apprenants sont souvent exposés seront plus accessibles en mémoire et plus faciles à produire que des structures qui sont moins fréquentes dans l'input. D'après cette logique, nous émettons l'hypothèse que l'accord SV au singulier sera plus facile à imiter que l'accord SV au pluriel du même verbe. En outre,

l'accord SV d'un verbe fréquent sera plus facile à produire que l'accord d'un verbe peu fréquent.

Pour ce qui est de la troisième question, nous tentons de comprendre si le fait d'introduire un stimulus écrit dans le test d'imitation facilitera le traitement de l'accord SV en nombre des apprenants de FLE. Une hypothèse possible serait que le français écrit inclut des indices morphosyntaxiques clairs du nombre qui pourraient en effet servir de rappel aux apprenants au moment de traiter des phrases incluant un accord SV en nombre à l'oral.

5. Méthode

Le test d'imitation a souvent été utilisé pour mesurer la compétence morphosyntaxique des apprenants à un moment précis de l'acquisition (Schimke 2011; Sarandi 2015). Ce type de test a des avantages par rapport aux tâches de production spontanée. Entre autres, il oblige les participants à traiter des structures grammaticales qu'ils n'utilisent peut-être pas (encore) dans leur production spontanée. En outre, les participants sont tous obligés à utiliser les mêmes structures et le nombre d'occurrences produites par apprenant peut facilement être contrôlé (voir Vinter 2002; Erlam 2006).

5.1 Les participants

42 étudiants universitaires de français en Suède ont participé à cette étude (groupe L2). Les participants ont tous le suédois comme L1, une langue qui ne marque pas l'accord SV en personne et en nombre. Ils ont également tous appris l'anglais (L2) avant le français. L'un des objectifs de cette étude étant de savoir à quel point le niveau de français des apprenants influence leur traitement de l'accord SV, leurs compétences en français ont été testées. Puisque d'autres études ont signalé de fortes corrélations entre le niveau de vocabulaire et d'autres compétences linguistiques, notamment la grammaire et l'expression orale, nous avons opté pour un test de vocabulaire standardisé pour mesurer le niveau de français des apprenants (voir De Jong et al. 2012). Ainsi, tous les apprenants L2 ont fait le test de vocabulaire français de DIALANG (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>), adapté aux six niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (désormais le CECR, Conseil de l'Europe 2001). Pour des raisons de lisibilité, le résultat du test DIALANG est indiqué par niveau dans la figure 2. Ce sont pourtant les résultats individuels du test, sur une échelle de zéro à trente, qui sont utilisés dans l'analyse statistique. Les apprenants de l'étude se répartissent entre les niveaux A1 (débutant) à C1 (avancé) selon les niveaux du CECR.

Niveau CECR	Nombre de participants	DIALANG VOC Résultat sur 30 points	DIALANG VOC Moyenne du groupe
A1	10	8-10	8.8
A2	10	13-19	15.8
B1	11	20-23	21.5
B2/C1	11 (8/3)	24-28	25.8
CTRL L1	21	-	-

Figure 2: Les participants de l'étude expérimentale

En outre, 21 étudiants francophones (groupe L1) en échange universitaire en Suède ont également fait le test d'imitation. Ces participants n'ont pourtant pas fait le test DIALANG puisqu'il est construit pour mesurer le niveau des apprenants en langue étrangère uniquement. Constituant le groupe contrôle, ces participants ont tous le français comme L1 et l'anglais est leur L2.

5.2 Les verbes testés

Pour avoir une idée générale de la fréquence d'occurrence de différentes formes verbales, nous avons consulté deux corpus oraux: *le corpus PFC* (Phonologie du Français Contemporain, Durand et al. 2009) et *C-ORAL-ROM* (Cresti & Moneglia 2005) et un corpus écrit: *Lexique3* (New 2006). La fig 3 présente la fréquence d'occurrence des formes verbales de six verbes du schéma D sélectionnés pour cette étude: *dire, pouvoir, mettre, comprendre, lire* et *boire*.

Verbe testé	Corpus PFC			C-ORAL-ROM			LEXIQUE 3 ³		
	3 ^e SG	3 ^e PL	% PL	3 ^e SG	3 ^e PL	% PL	3 ^e SG	3 ^e PL	% PL
Dire	2223	189	7.8	223	27	10.8	2146 ⁴	88	3.9
Pouvoir	1203	149	11.0	495	47	8.7	509	69	11.9
Comprendre	183	56	23.4	14	5	26.3	62	12	22.0
Mettre	142	51	26.4	61	13	17.6	87	23	20.9
Lire	35	13	27.1	5	0	-	25	4	13.8
Boire	16	4	20.0	3	0	-	21	6	22.2

Figure 3: Fréquence d'occurrence des formes verbales au singulier et au pluriel

³ Lexique 3 indique la fréquence estimée du mot recherché par million de mots.

⁴ Dans Lexique 3, on ne peut pas séparer la forme du verbe DIRE à l'indicatif présent 3e personne du singulier (dit) de celle du participe passé (dit). Le chiffre indiqué pour la 3SG est donc difficilement comparable à ceux des autres verbes où les deux formes se distinguent (peut-pu; comprend-compris, etc.).

Nous avons opté pour des verbes qui varient en fréquence d'occurrence mais qui ont tous un contenu sémantique connu même par les apprenants qui sont au niveau débutant. En consultant les fréquences d'occurrence indiquées dans la figure 3, nous constatons que la forme du singulier de chaque verbe est beaucoup plus fréquente que celle du pluriel et que les verbes se placent sur un continuum de fréquence allant des verbes *dire* et *pouvoir* qui sont les plus fréquents, aux verbes *boire* et *lire* qui sont peu fréquents. Les verbes *comprendre* et *mettre* semblent avoir une fréquence d'occurrence intermédiaire. Selon la figure 3, ces tendances se confirment dans les données orales et écrites.

Les chiffres indiqués dans la figure 3 serviront d'approximation pour la fréquence relative des formes verbales au singulier et au pluriel dans l'input français. Pour l'analyse statistique, nous utilisons les données provenant du corpus PFC uniquement, vu qu'elles sont les plus riches (cf. C-ORAL-ROM) et les plus fiables (voir note 4).

Un test d'imitation peut inclure à la fois des structures grammaticales et agrammaticales pour permettre une évaluation des compétences morphosyntaxiques des apprenants. La littérature montre que les locuteurs natifs ont plus de mal à imiter des phrases agrammaticales que grammaticales et qu'ils ont tendance à les corriger de manière spontanée (Vinter 2002; Erlam 2006). Par contre, un apprenant qui n'a pas encore automatisé l'emploi d'une structure spécifique aura plus de difficultés à imiter cette structure grammaticale et il n'aura pas le même réflexe de corriger des phrases agrammaticales.

Comme illustré dans l'exemple (3), chaque verbe testé dans cette étude apparaît dans quatre "conditions expérimentales" différentes, dont deux grammaticales et deux agrammaticales.

- (3) SG-SG Tous les matins *la fille boit* une tasse de thé noir
 SG-PL Tous les matins *la fille *boivent* une tasse de thé noir
 PL-PL L'après-midi *les amis boivent* un café ensemble
 PL-SG L'après-midi *les amis *boit* un café ensemble

L'imitation des phrases grammaticales et agrammaticales a été analysée de manière binaire comme étant soit correcte (1), soit incorrecte (0). Les autocorrections de l'imitation ont été calculées comme correctes si le deuxième essai correspond à la phrase du stimulus.

5.3 Déroulement du test et analyses

Les participants ont effectué le test d'imitation individuellement sur ordinateur dans une salle d'informatique à l'université. Leurs imitations ont été enregistrées à l'aide du logiciel *Audacity*. Le test inclut deux situations expérimentales distinctes qui ont été séparées par une pause de cinq à dix minutes. Dans le cas de la première situation expérimentale, les participants imitent à l'oral des phrases qu'ils entendent dans les écouteurs. Dans la deuxième situation expérimentale, les participants sont exposés à des phrases écrites qui

apparaissent sur l'écran (pendant cinq secondes) qu'ils sont ensuite censés reproduire oralement. La moitié des participants ont commencé avec un stimulus oral et l'autre moitié avec un stimulus écrit.

Chaque situation expérimentale inclut 66 phrases dont 12 phrases avec un accord SV en nombre audible. Au total, le test inclut donc 24 phrases cible (voir Annexe A). Le test inclut aussi des phrases "distracteurs" (exemplifiées en Annexe A) ainsi que des phrases testant d'autres structures grammaticales mais elles ne seront pas traitées ici. Avant de commencer, les participants avaient comme consigne d'imiter toutes les phrases françaises auxquelles ils étaient exposés aussi fidèlement que possible et de faire de leur mieux même s'ils ne se souvenaient pas de la phrase entière.

Puisque la capacité d'imitation dépend également de la longueur des phrases, il est important de contrôler leur longueur. Pour cette raison, toutes les phrases cible sont composées de douze à treize syllabes. En outre, comme les recherches antérieures dans ce domaine montrent qu'on se souvient mieux des mots placés au début et à la fin d'une phrase (Schimke 2011; Sarandi 2015), la structure cible se trouve toujours en position intermédiaire (voir l'exemple 3).

Pour éviter la répétition mot à mot, ce type de test inclut généralement une tâche secondaire que les participants doivent effectuer entre le stimulus et la réponse (Sarandi 2015). Dans cette étude, ils ont compté à rebours (en français) six chiffres par rapport au numéro indiqué sur l'écran.

L'analyse des imitations ne rendra compte que de l'accord SV en nombre et ignore l'imitation plus ou moins correcte du début et de la fin des phrases. Une analyse statistique de régression logistique multiple a été effectuée sur les données des apprenants L2. Puisque les locuteurs L1 n'ont pas fait le test DIALANG, ils ont été exclus de l'analyse statistique. La régression logistique inclut les prédicteurs suivants: 1) le nombre du sujet, 2) le nombre du verbe et 3) l'interaction des deux, 4) le niveau de français des apprenants (résultat DIALANG), 5) le type du stimulus (oral/écrit) et 6) la fréquence d'occurrence des formes verbales selon le corpus PFC. Le résultat de cette analyse sera présenté dans la section suivante.

6. Résultats

Le corpus obtenu par le test d'imitation est constitué de 1512 réponses analysées, dont 756 au singulier et 756 au pluriel. La figure 4 présente les résultats globaux des deux groupes L1 et L2. En ce qui concerne les locuteurs natifs, nous constatons qu'ils disposent d'un accord SV en nombre complètement automatisé et ils imitent très correctement cet accord dans les deux contextes grammaticaux SG-SG (98.4%) et PL-PL (97.6%). Comme prévu (voir section 5.2), ils imitent pourtant moins bien les phrases agrammaticales incluant un accord erroné: SG-PL (69%) et PL-SG (68.3%). Comme illustré

dans l'exemple (4), les phrases qui ne sont pas correctement imitées par les locuteurs L1 sont normalisées et produites sous leur forme grammaticale.

- (4) Stimulus Tous les matins *les garçons dit* bonjour aux voisins
 Réponse L1 (F7) Tous les matins *les garçons disent* bonjour aux voisins
 Réponse L1 (F13) Tous les jours *le garçon dit* bonjour

Le groupe L2 fait preuve de tendances différentes. Pour les apprenants, il est plus facile d'imiter des phrases grammaticales au singulier (SG-SG) qu'au pluriel (PL-PL): 71% versus 55,9% ($p=0.000$). Parmi les réponses attendues au pluriel, nous notons un grand nombre de réponses incluant une forme verbale au singulier, exemplifiés sous (5).

- (5) Stimulus: A midi *les amis boivent* un café ensemble
 Réponse L2 (B8): A midi *les amis boit* une café ensemble

En ce qui concerne les phrases agrammaticales, les locuteurs L2, semblent avoir plus de facilité à imiter un accord agrammatical avec un sujet au pluriel et une forme verbale au singulier (*les garçons *dit*), 52,4%, que le scénario inverse (*le patron *disent*), 35,5%. En d'autres mots, la forme verbale au pluriel paraît moins accessible que la forme verbale au singulier.

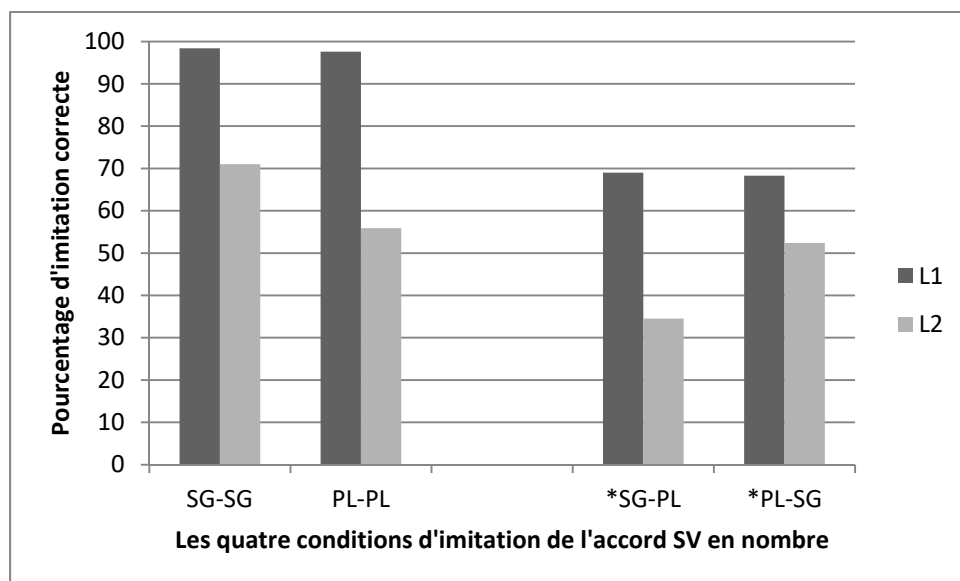


Figure 4: Résumé des résultats des groupes L1 et L2 dans les quatre conditions d'imitation

L'analyse de régression logistique multiple est résumée dans la figure 5. Les résultats du test d'imitation seront décrits plus en détail dans les sous-sections suivantes.

	Estimation	Erreur type	Valeur z	Valeur p
Intercept (SG-SG)	-0.403	0.226	-1.783	0.074
Nombre du sujet (pluriel) (PL-SG)	-0.932	0.206	-4.534	0.000
Nombre du verbe (plural) (SG-PL)	-1.857	0.225	-8.244	0.000
Nombre sujet x nombre verbe (PL-PL)	1.929	0.289	6.668	0.000
Niveau de français (DIALANG)	0.128	0.013	9.867	0.000
La fréquence d'occurrence verbale	-0.000	0.000	-1.417	0.157
Mode du stimulus (oral/écrit)	0.471	0.150	3.131	0.002

Figure 5: Résultat de l'analyse de régression logistique des apprenants L2

6.1 Effet du niveau de français des apprenants

Cette section rend compte du résultat des apprenants de FLE selon leur niveau de français mesuré par le test DIALANG. Il s'avère que le résultat DIALANG a un impact significatif sur l'imitation de l'accord SV des apprenants de FLE ($p=0.000$). Le résultat indique que les apprenants de FLE avec un niveau de français plus élevé font moins d'erreurs d'imitation de l'accord SV que les apprenants avec un niveau de français plus bas. La figure 6 présente le résultat du test d'imitation selon les niveaux du CECR (A1 à B2/C1).

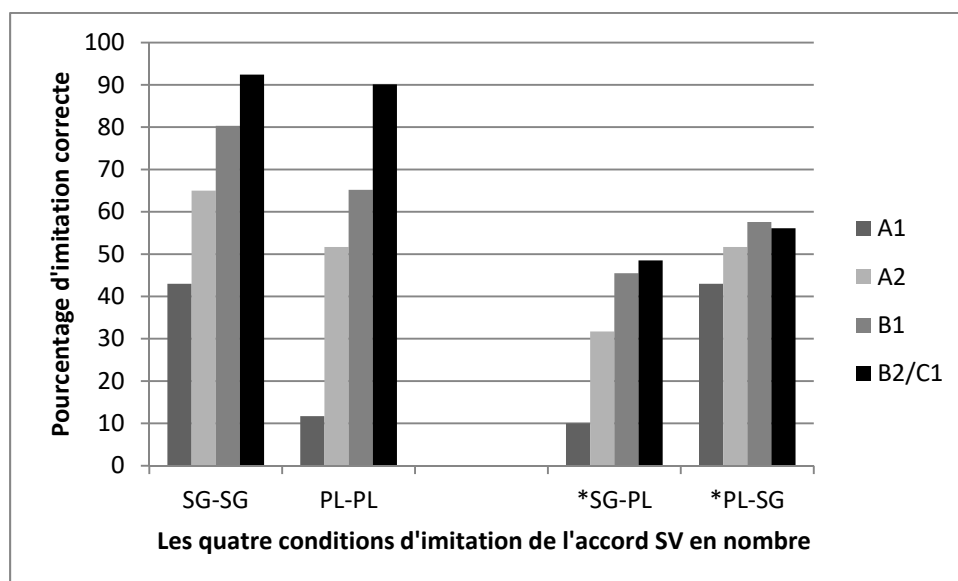


Figure 6: Pourcentage d'imitation correcte des apprenants L2 selon leur niveau de français

Pour ce qui est de l'imitation des phrases grammaticales SG-SG et PL-PL, nous notons une progression entre niveaux allant de 43% (SG-SG) et 11.7% (PL-PL) au niveau A1 à 92.4% (SG-SG) et 90.1% (PL-PL) au niveau B2/C1. Le développement est particulièrement important dans le contexte du pluriel. De manière générale, ces chiffres indiquent que le test d'imitation est très difficile pour les apprenants les moins avancés de l'étude alors que les apprenants les plus avancés arrivent presque toujours à imiter un accord SV grammatical, que

cela soit dans un contexte au singulier ou au pluriel (cf. le groupe L1 dans la figure 4).

Pour les phrases incluant un accord SV erroné, nous avons déjà constaté qu'elles posent problème à tous les participants de l'étude (voir la figure 4). Or, nous notons une différence nette entre l'imitation de l'accord PL-SG (*les garçons *dit*) et celui SG-PL (*le patron *disent*) chez les apprenants les moins avancés: A1 PL-SG 43%, SG-PL 10% et A2 PL-SG 51.7%, SG-PL 31.7%). Encore une fois, c'est la forme verbale au pluriel qui semble être la plus difficile à imiter et la moins accessible chez les apprenants de FLE.

6.2 Effets de fréquence d'occurrence de la forme verbale

Tout d'abord, en conformité avec la place dominante de la forme verbale au singulier par rapport à celle au pluriel dans les corpus consultés (voir la section 5.2), le résultat montre que la forme verbale au singulier de chaque verbe est facilement accessible chez les apprenants de FLE. Cette observation est soulignée par la différence générale observée entre l'imitation de l'accord SG-SG, d'un côté, et celle de l'accord PL-PL, de l'autre ($p=0.000$) des différents verbes testés (voir la figure 7), mais aussi par la facilité relative des apprenants à imiter un accord erroné du type *PL-SG (voir la figure 8). Ce résultat peut effectivement être considéré comme un effet de la haute fréquence d'occurrence de la forme verbale au singulier par rapport à celle au pluriel du même verbe.

Ensuite, contrairement à nos hypothèses, la comparaison du résultat pour chaque verbe individuel ne confirme pas un impact significatif de la fréquence d'occurrence sur l'imitation des participants ($p=0.157$). La figure 7, qui illustre le nombre d'occurrences correctement imitées dans les situations expérimentales – orale, reportée à gauche dans le graphique (dire, mettre, boire) et écrite, reportée à droite (pouvoir, comprendre, lire) – montre un résultat très similaire pour les différents verbes. Une imitation plus correcte de l'accord SV des verbes les plus fréquents dans l'input (*dire* et *pouvoir*) n'est pas confirmée dans cette étude. Au contraire, l'imitation de l'accord SV des verbes *boire* et *lire*, beaucoup moins fréquents selon les corpus consultés, se trouve à un niveau similaire (*dire* SG-SG: 28/42, PL-PL: 22/42; *boire* SG-SG: 29/42, PL-PL: 20/42; *pouvoir* SG-SG: 31/42, PL-PL: 28/42; *lire* SG-SG: 37/42, PL-PL: 27/42). Le même type de tendance est observable dans la figure 8 des phrases agrammaticales.

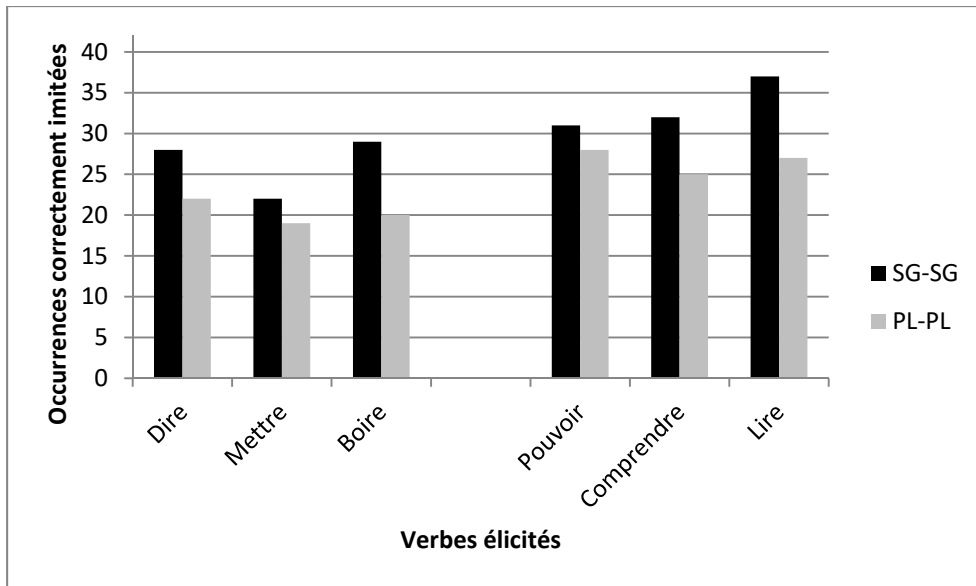


Figure 7: Imitation correcte par verbe des 42 apprenants L2 (phrases grammaticales)

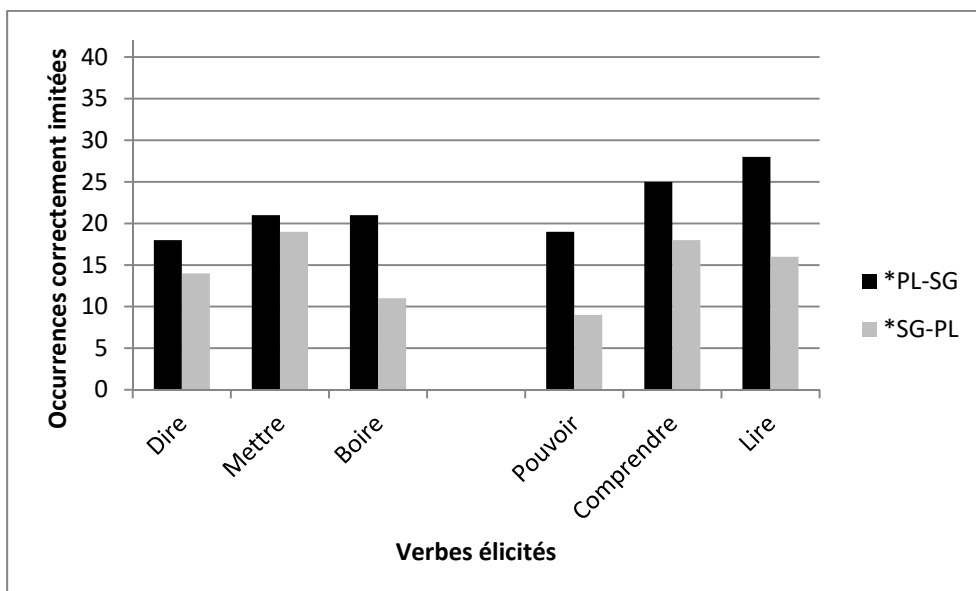


Figure 8: Imitation correcte par verbe des 42 apprenants L2 (phrases agrammaticales)

6.3 Effet du type de stimulus: oral ou écrit

Le test d'imitation est basé sur deux types de stimuli, l'un oral, l'autre écrit. Ainsi, nous avons voulu tester si un stimulus écrit, où l'accord SV en nombre est régulièrement marqué au niveau du sujet et au niveau du verbe, pourrait servir de rappel du nombre au moment où les apprenants devaient produire des phrases à l'oral.

L'analyse de régression montre effectivement que le type de stimulus a un effet significatif sur le résultat du test d'imitation ($p=0.002$). Dans l'ensemble, il s'avère que pour les apprenants de FLE, il est plus facile d'imiter correctement

l'accord SV en nombre si le stimulus est écrit. Comme illustré dans la figure 9, ce résultat vaut pour les apprenants de FLE à tous les niveaux.

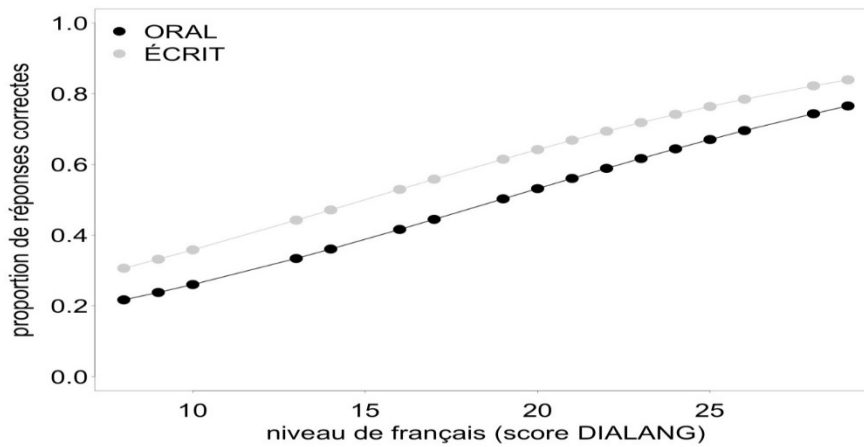


Figure 9: Proportion d'imitation correcte avec un stimulus oral et écrit

7. Discussion

De manière générale, les analyses de cette étude expérimentale signalent que les apprenants de FLE imitent plus correctement des phrases grammaticales avec un accord SV au singulier qu'au pluriel et dans ce dernier cas, ils ont souvent des difficultés à accéder à la forme verbale du pluriel. C'est la forme verbale du singulier qui est produite à sa place. Par ailleurs, en imitant des phrases agrammaticales, les apprenants reproduisent souvent un accord PL-SG (*les garçons *dit*), ce qui correspond parfaitement aux observations soulevées dans la littérature antérieure sur divers groupes d'apprenants de FLE (Bartning & Schlyter 2004; Prévost 2009; Ågren 2014; Michot 2015). Ce résultat signale que les apprenants sur-emploient le schéma A (voir la figure 1) qui semble très productif et facilement activé en FLE (Bybee 2008). Conformément à ce schéma dominant, les apprenants ont tendance à utiliser une seule forme verbale finie à la fois au singulier et au pluriel. Cette tendance pourrait éventuellement être renforcée par un transfert du suédois, la L1 des apprenants de cette étude, mais il n'est pas possible de se prononcer sur le rôle exact de ce transfert ici.

En ce qui concerne la question de l'influence du niveau de français sur la production de l'accord SV en nombre, cette étude confirme la nature lente et progressive du développement observée dans la littérature. En comparant des apprenants à des niveaux de français différents, nous avons pu constater que ce n'est qu'au niveau avancé (B2/C1) que les apprenants de FLE ont automatisé l'accord SV au pluriel. Ce résultat rappelle le modèle de Bartning & Schlyter (2004) qui montre que ce n'est qu'aux stades avancés que les apprenants de FLE accordent de manière cohérente les verbes au pluriel dans leur production spontanée. Le test d'imitation indique que les apprenants aux

niveaux débutants (A1, A2) arrivent assez rarement à imiter des phrases contenant un sujet et un verbe au pluriel. Il semble que la forme verbale au pluriel des verbes testés leur soit difficilement accessible. Par contre, la forme correspondante au singulier figure souvent dans leurs réponses à la place de celle au pluriel. Le caractère "passe-partout" de cette forme verbale est donc incontestable dans les données expérimentales de cette étude (cf. *default form* ou *elsewhere form*, Prévost 2009: 28).

En outre, cette étude a posé la question de l'impact de la fréquence d'occurrence des formes verbales sur la production de l'accord SV en nombre. En accord avec l'approche basée sur l'usage de la langue (Bybee 2008; Ellis 2008), nous avons postulé qu'une forme verbale fréquente serait plus accessible en mémoire et donc plus facile à imiter qu'une forme verbale moins fréquente. Comme signalé ci-dessus, cette hypothèse est confirmée si l'on considère la différence entre l'imitation de l'accord SV au singulier et au pluriel. Selon les sources consultées, la forme verbale au singulier d'un verbe spécifique est toujours plus fréquente que la forme équivalente au pluriel, ce qui pourrait en effet expliquer la préférence pour les formes verbales au singulier observée dans les données empiriques. Or, quand on compare le résultat pour les six verbes testés dans cette étude, l'analyse statistique ne confirme pas cette hypothèse. Lorsque les verbes sont comparés entre eux, la fréquence d'occurrence des formes verbales n'est pas reflétée dans l'imitation des apprenants. Nous sommes d'avis qu'il y a surtout deux phénomènes qui pourraient expliquer ce résultat.

D'abord, il faut considérer le fait que les mesures de fréquence utilisées dans cette étude proviennent d'une analyse de corpus. Bien que cette analyse soit censée illustrer les caractéristiques globales de la langue française, il n'est pas sûr que ces mesures générales reflètent correctement la fréquence des formes verbales dans l'input français auquel sont exposés les apprenants de FLE. À vrai dire, nous connaissons mal le caractère précis de l'input français dans ce contexte et il est possible que les approximations utilisées dans cette étude ne correspondent pas à la réalité de la salle de classe de FLE en Suède (ou ailleurs). Peut-être que les verbes *dire* et *boire* par exemple, qui diffèrent largement en fréquence d'occurrence selon les corpus consultés, ne sont pas si différents dans le contexte d'enseignement du FLE. Les résultats de cette étude pourraient effectivement être interprétés dans cette direction et nous sommes d'avis que les caractéristiques de l'input de la salle de classe de FLE en général, et de la fréquence des formes verbales dans cet input en particulier, méritent d'être étudiées plus en détail dans l'avenir.

En outre, le manque d'effet de fréquence d'occurrence des verbes testés pourrait aussi indiquer que l'influence de ce facteur est atténuée par d'autres facteurs plus importants. Comme déjà signalé ci-dessus, la fréquence type des schémas morphosyntaxiques semble être d'une importance particulière pour la

production de l'accord SV en FLE (Bybee 2008). En outre, il est possible que les ressemblances des verbes testés aient plus d'influence sur le résultat du test d'imitation que leurs éventuelles différences en ce qui concerne la fréquence d'occurrence. Nous avons déjà mentionné que les caractéristiques phonologiques de cet accord, notamment le placement d'une consonne dans la position coda pour indiquer le pluriel, le rend difficile à entendre lorsque le verbe est suivi d'un autre mot. Il est possible que cette difficulté soit particulièrement importante dans un test d'imitation où il faut tout d'abord percevoir les sons et les structures dans les phrases du stimulus avant de pouvoir les imiter correctement. Cette interprétation est effectivement renforcée par le dernier résultat soulevé dans cette étude. Nous avons pu constater qu'il a été plus facile pour les apprenants de reproduire l'accord SV à l'oral s'ils avaient un stimulus écrit. Dans cette situation expérimentale, les caractéristiques phonologiques de l'input sont neutralisées et remplacées par des indices visuels de l'accord SV qui semblent plus clairs et plus faciles à distinguer pour les apprenants de FLE. Ce résultat met en lumière une interférence des capacités morphosyntaxiques à l'oral et à l'écrit des apprenants de FLE qui mérite d'être étudié plus en détail dans l'avenir.

8. Conclusion

Pour conclure, cette étude expérimentale nous a permis de confirmer des résultats précédents dans le domaine de l'accord SV en nombre et aussi d'entrer plus en détail dans la discussion des causes des difficultés observées parmi les apprenants de FLE. Le test d'imitation se base sur des données empiriques riches, contrôlées au niveau de la variation des verbes et au niveau du nombre d'occurrences produites par participant, ce qui est un avantage par rapport à plusieurs études antérieures. Pourtant, nous n'avons pas encore toutes les réponses aux questions posées et il semble nécessaire de poursuivre cette recherche pour mieux comprendre les relations complexes entre les facteurs internes (*les apprenants*), externes (*le contexte d'acquisition, la tâche*) et linguistiques (*le français oral et écrit*) en jeu dans ce domaine spécifique.

BIBLIOGRAPHIE

- Ågren, M. (2014). Production et compréhension de la morphologie verbale en FLE: Les difficultés de l'accord sujet-verbe en nombre. *Les cahiers de l'AFLS*, 19(1), 1-22.
- Ågren, M. (2016). Apprendre l'orthographe profonde du français comme langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 21, 95-108.
- Ågren, M. & van de Weijer, J. (2013). Input frequency and the acquisition of subject-verb agreement in number in spoken and written French. *Journal of French Language Studies*, 23(3), 311-333.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14, 281-299.

- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. Ellis (éds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, (pp. 216-236). London: Routledge.
- Cleland, A. & Pickering, M. (2006). Do speaking and writing employ the same syntactic representations? *Journal of Memory and Language*, 54, 185-198.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner et Évaluer*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Cresti, E. & Moneglia, M. (2005). *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- De Jong, N., Steinel, M., Florijn, A., Schoonen, R. & Hulstijn, J. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 5-34.
- Dialang, un site d'autoévaluation accordé aux niveaux du CECR: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>
- Dubois, J. (1967) *Grammaire structurale du français: le verbe*. Paris: Larousse.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC: une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français*, (pp. 19-61). Paris: Hermès.
- Ellis, N. C. (2008). The dynamics of language use, language change and first and second language acquisition. *Modern Language Journal*, 41(3), 232-249.
- Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of implicit L2 knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27(3), 464-491.
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation orthographique*, 213, 151-166.
- Léon, P. R. (2009). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris Armand: Colin.
- Michot, M.-E. (2015). *L'acquisition de la morphologie verbale en français langue seconde*. Thèse de doctorat, Vrije Universiteit Brussel, Belgique.
- Marty, F. (2001). Les signaux morphologiques du français parlé. *Le français moderne*, 69(2), 211-240.
- New, B. (2006). Lexique 3: Une nouvelle base de données lexicales. *Actes de la Conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN 2006)*, Louvain, Belgique.
- Prévost, P. (2009). *The Acquisition of French. The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sarandi, H. (2015). Reexamining elicited imitation as a measure of implicit grammatical knowledge and beyond...? *Language Testing*, 32(4), 485-501.
- Schimke, S. (2011). Variable verb placement in second-language German and French: Evidence from production and elicited imitation of finite and nonfinite negated sentences. *Applied Psycholinguistics*, 32(4), 635-685.
- Stabarin, I. & Gerolimich, S. (2014). Observations sur l'acquisition de la morphologie verbale du français par des italophones: Influences translinguistiques et transferts. *Les cahiers de l'AFLS*, 19(1), 82-115.
- Totereau, C., Thevenin, M. G. & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (éds.), *Des orthographes et leur acquisition*, (pp. 147-165). Paris: Delacroix & Niestlé.
- Vinter, T. (2002). Elicited imitation: A brief overview. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 54-73.

ANNEXES

Verbe	Accord	Phrase du stimulus
Dire	SG-SG	Comme d'habitude <i>le patron dit</i> toujours ce qu'il pense
	PL-PL	Tous les matins <i>les garçons disent</i> bonjour au voisin
	*SG-PL	Comme d'habitude <i>le patron *disent</i> toujours ce qu'il pense
	*PL-SG	Tous les matins <i>les garçons *dit</i> bonjour au voisin
Mettre	SG-SG	Au printemps <i>la femme met</i> une belle robe pour sortir
	PL-PL	A la fête <i>les garçons mettent</i> la musique pour danser
	*SG-PL	Au printemps <i>la femme *mettent</i> une belle robe pour sortir
	*PL-SG	A la fête <i>les garçons *met</i> la musique pour danser
Boire	SG-SG	Tous les matins <i>la fille boit</i> une tasse de thé noir
	PL-PL	L'après-midi les amis boivent un café ensemble
	*SG-PL	Tous les matins <i>la fille *boivent</i> une tasse de thé noir
	*PL-SG	L'après-midi les amis *boit un café ensemble
Pouvoir	SG-SG	Le dimanche <i>l'enfant peut</i> aller au cinéma
	PL-PL	Le week-end <i>les amis peuvent</i> aller au restaurant
	*SG-PL	Le dimanche <i>l'enfant *peuvent</i> aller au cinéma
	*PL-SG	Le week-end <i>les amis *peut</i> aller au restaurant
Comprendre	SG-SG	Pendant les vacances <i>la femme comprend</i> toutes les langues
	PL-PL	À la télé <i>les enfants comprennent</i> les films anglais
	*SG-PL	Pendant les vacances <i>la femme *comprennent</i> toutes les langues
	*PL-SG	À la télé <i>les enfants *comprend</i> les films anglais
Lire	SG-SG	Très tard le soir <i>la fille lit</i> une histoire magique
	PL-PL	Avant de dormir <i>les enfants lisent</i> une petite histoire
	*SG-PL	Très tard le soir <i>la fille *lisent</i> une histoire magique
	*PL-SG	Avant de dormir <i>les enfants *lit</i> une petite histoire
Distracteurs	Exemples	Comme toujours la nuit est noire à la campagne Malheureusement l'école commence très tôt le matin Pendant les vacances nous jouons au foot à la plage Je sais que cette histoire est drôle pour les enfants

Annexe A: Les phrases du stimulus et quelques exemples de distracteurs