



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Granget, C. (2017). Variabilité des formes verbales en français L2: une question d'alphabétisation ? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 105, 95-112.

<https://doi.org/10.5169/seals-978712>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Cyrille Granget, 2017

Variabilité des formes verbales en français L2: une question d'alphabétisation?

Cyrille GRANGET

Laboratoire de Linguistique de Nantes (LLING)

UMR 6310, Université de Nantes & CNRS

Chemin de la Censive du Tertre, 44000 Nantes, France

cyrille.granget@univ-nantes.fr

Dieser Artikel befasst sich mit dem Erwerb der Verbmorphologie in Französisch als Zweitsprache. Die meisten Untersuchungen mit eingeschulten Lernern beschäftigen sich mit dem Erwerb der Funktionen der benutzten Tempora. Im Gegensatz dazu wird in den Untersuchungen mit ungeschulten Lernern die Vielfalt der Verbalformen im Diskurs und die Normalität der morphologischen Undeterminiertheit hervorgehoben. Tarone & Bigelow (2005) nach könnten man schliessen, dass der Unterschied zwischen diesen Gebräuchen an dem Alphabetisierungsgrad der Lerner liegt. Mit diesem Artikel wollen wir zeigen, dass die Lage komplizierter ist. Unsere Analyse zeigt nämlich, dass Lerner, die sich ein Schreibsystem angeeignet haben, ebenfalls bei einer unflektierten Sprachvarietät fossilisieren können. Hier stellt sich die Frage nach dem Grund einer solchen Variation, aber auch nach der Art, wie die Verbmorphologie einer flektierten Sprache wie Französisch zu unterrichten ist.

Stichwörter:

Französisch L2, Verbalformen, Basisvarietät, Variabilität, Alphabetisierung, Unterricht.

1. Introduction

La comparaison des recherches sur l'acquisition de la morphologie verbale en français langue seconde en milieux guidé et non guidé incite à penser que ces deux processus sont distincts. En effet, dans les corpus d'apprenants peu scolarisés, c'est surtout la variabilité des formes verbales qui a retenu l'attention des chercheurs alors que dans les discours d'apprenants scolarisés, c'est dans la plupart des cas la variabilité des fonctions verbales qui est étudiée. On pourrait penser que cette orientation distincte des recherches résulte du fait objectif selon lequel les formes verbales sont plus stables dans les discours d'apprenants scolarisés que dans ceux d'apprenants non scolarisés. Les recherches sur l'acquisition de la morphosyntaxe de l'anglais par deux groupes d'adolescents somaliens à Minneapolis, un groupe maîtrisant un système alphabétique d'écriture et l'autre pas, confirment cette différence (Tarone & Bigelow 2005; Tarone, Bigelow & Hansen 2007) et suggèrent que la maîtrise d'un système de représentation graphique confère à l'apprenant de langue seconde une conscience morphologique qui lui permet de traiter et produire les morphèmes verbaux flexionnels de l'anglais. Ces conclusions les conduisent à envisager la fossilisation dans le projet ESF¹ d'un tiers des apprenants au stade d'une organisation verbale non flexionnelle appelée variété de base (Klein &

¹ Le projet de recherche financé par la *European Science Foundation* est exposé dans Perdue (1993).

Perdue 1997) comme la conséquence probable d'une absence d'alphabétisation des locuteurs (Tarone, Hansen & Bigelow 2013). Cet éclairage mérite une attention particulière dans la mesure où il fournit une explication à un phénomène jusque-là largement inexpliqué. Toutefois, la maîtrise d'un système alphabétique d'écriture n'ayant pas été mesurée de façon systématique dans le projet en question, l'hypothèse n'est pas vérifiable à partir des données disponibles. Néanmoins, il est possible de la discuter à la lumière d'autres données et métadonnées, comme nous nous proposons de le faire dans le présent article.

Les études issues du projet de Minneapolis montrent que les apprenants alphabétisés ont la possibilité de s'approprier rapidement la morphologie verbale en raison de l'avantage que leur confère la maîtrise de l'alphabet à isoler, traiter et produire les préfixes et suffixes verbaux. Or la situation est bien plus complexe qu'elle n'y paraît. En effet, nous allons montrer que la variabilité verbale non flexionnelle n'est pas une propriété propre aux discours d'apprenants non scolarisés mais qu'elle est attestée dans des lectures d'apprenants scolarisés et par conséquent alphabétisés, ce qui soulève plusieurs questions théoriques, relatives aux principes de développement de la morphologie en L2 et aux motivations des apprenant.e.s à dépasser le stade de la variété de base et à s'approprier une organisation flexionnelle de l'énoncé.

Après avoir souligné, dans un bref état des lieux, comment la question de la variabilité des formes verbales est abordée différemment selon que les productions sont issues d'apprenants situés en milieux guidé *versus* non guidé, nous présentons nos analyses des formes verbales employées dans des récits d'apprenants adolescents anglophones scolarisés dans un établissement secondaire britannique. Enfin, nous discutons nos résultats à la lumière de l'hypothèse précédemment mentionnée et en tirons deux scénarios pour l'enseignement de la morphologie verbale en français L2.

2. Les explications théoriques ou les facteurs en jeu

2.1 La variabilité distributionnelle en milieu guidé

Les recherches sur la variabilité des formes verbales qui ont porté sur des données d'apprenants adolescents et adultes exposés institutionnellement au français langue étrangère, comme c'est le cas pour les participants de la présente étude, s'interrogent pour une grande partie d'entre elles sur les principes qui expliquent la distribution des formes verbales dans le discours en L2. La méthodologie de ces recherches consiste à relever les formes verbales du discours, à les étiqueter en "présent", "passé composé", "infinitif", etc. et à analyser les contextes d'occurrence spécifiques de ces formes afin de rendre compte des principes qui guident l'usage des apprenants à différents stades acquisitionnels. On peut citer pour les recherches en français L2, entre autres, les études de Bergström (1997), Howard (2002), Izquierdo (2009), McManus

(2013), Michot (2015) et Hadermann (2015). Les analyses de la distribution des formes verbales identifiées comme des temps verbaux de la langue cible ont principalement porté, dans ces recherches, sur les contextes d'occurrence du passé composé et de l'imparfait. Une hypothèse maintes fois testée dans les études de la distribution des formes verbales est l'hypothèse dite de l'aspect, qui établit un lien entre l'usage d'un temps verbal et l'aspect lexical du verbe employé. Bronckart & Sinclair (1973) défendent les premiers l'idée que le développement des temps verbaux dans le discours de l'enfant est motivé par l'expression de contrastes aspectuels lexicaux. Les auteurs montrent que les enfants de 3 à 8 ans emploient préférentiellement le passé composé avec des verbes téliques et le présent avec des verbes atéliques comme les verbes d'activité. Cette étude et d'autres, notamment Weist et al. (1984), donneront lieu à la formulation de différentes hypothèses explicatives de la distribution des tiroirs verbaux en langue seconde, comme l'hypothèse dite de l'aspect lexical de Andersen & Shirai (1994: 133) selon laquelle "dans l'acquisition des marqueurs temporels ou aspectuels associés aux verbes ou affixés, les apprenants de langue seconde sont initialement influencés par l'aspect sémantique inhérent aux verbes ou prédicats". Ces diverses formulations reposent toutes sur l'idée que les apprenants adultes d'une L2 sont sensibles au sens aspectuel des lexèmes verbaux et aux affinités qu'ils entretiennent avec des formes verbales que la linguistique descriptive classe en temps verbal perfectif, comme le passé composé, et imperfectif, comme l'imparfait. De fait, les études montrent que les apprenants emploient préférentiellement le tiroir perfectif avec des verbes téliques et le tiroir imperfectif avec des verbes atéliques.

2.2 La variabilité morphologique en milieu non guidé

Les études menées auprès d'apprenants en milieu non guidé ont souligné la difficulté de classer les formes verbales employées en français L2 selon les catégories descriptives établies pour décrire les formes verbales en langue cible (Véronique 1990; Noyau et al. 1995; Perdue et al. 2002; Benazzo & Starren 2007). L'usage de formes verbales non attestées en L1 comme par exemple [sorte] pour référer à une situation présente impliquant un personnage, ou l'emploi alternant, dans des contextes phrastiques semblables, de formes verbales distinctes, [sorte] et [sort] par exemple, sont des phénomènes qui ont conduit les chercheurs à dissocier la forme verbale de sa fonction et à utiliser un étiquetage *ad hoc* de ces formes dépourvues d'une fonction stable dans l'interlangue de l'apprenant. Plusieurs descripteurs ont ainsi permis de montrer la variabilité verbale formelle inhérente aux variétés d'apprenants: V-/e/ pour les formes verbales à morphème final en /e/, les plus fréquentes, mais aussi en /war/, /ir/, /i/, /y/, V pour les formes verbales courtes dépourvues de ces morphèmes finaux, et enfin Aux + V pour les constructions verbales quasi-auxiliées qui sont, selon Schimke (2013: 308) "des constructions dans

lesquelles les apprenants d'une langue (seconde) combinent de façon agrammaticale dans la langue cible un verbe vidé de son sens, le quasi-auxiliaire, et un verbe lexical".

Initialement conçu pour analyser la production et ses ratés en L1, le modèle de la production langagière de Levelt et al. (1999) est aussi pertinent pour rendre compte de la production langagière et de la variabilité morphologique en L2 (de Bot 2004). Il illustre le fait que l'énoncé est le fruit d'une série d'opérations de conceptualisation, de sélection lexicale et d'encodages formels. Comme on peut le voir ci-dessous (fig1), d'abord, une scène donnée est conceptualisée en (i), puis un lemme, en l'occurrence ici *regarder*, associé à des propriétés de temps, d'aspect, de nombre est sélectionné à un niveau infra-lexical en (ii), puis il est encodé morphologiquement en (iii) en une forme verbale, <regard>, exprimant les propriétés aspecto-temporelles activées précédemment, laquelle est ensuite encodée au niveau phonologique, syllabique et phonétique en (iv). La forme verbale issue de l'opération d'encodage morphologique et phonologique dépend ainsi des morphèmes et phonèmes disponibles dans le répertoire du locuteur. D'après ce modèle, la forme verbale [rəgarde] dans l'énoncé descriptif situé au présent *les enfants [rəgarde] la télé* peut à la fois résulter de l'encodage phonologique au niveau (iv) comme cela apparaît sur la figure 1, et de l'encodage morphologique si par exemple [rəgarde] est l'unique forme verbale du répertoire de l'apprenant ou si [rəgard] est une forme de base et [e], à ce stade intermédiaire, un morphème verbal pluriel.

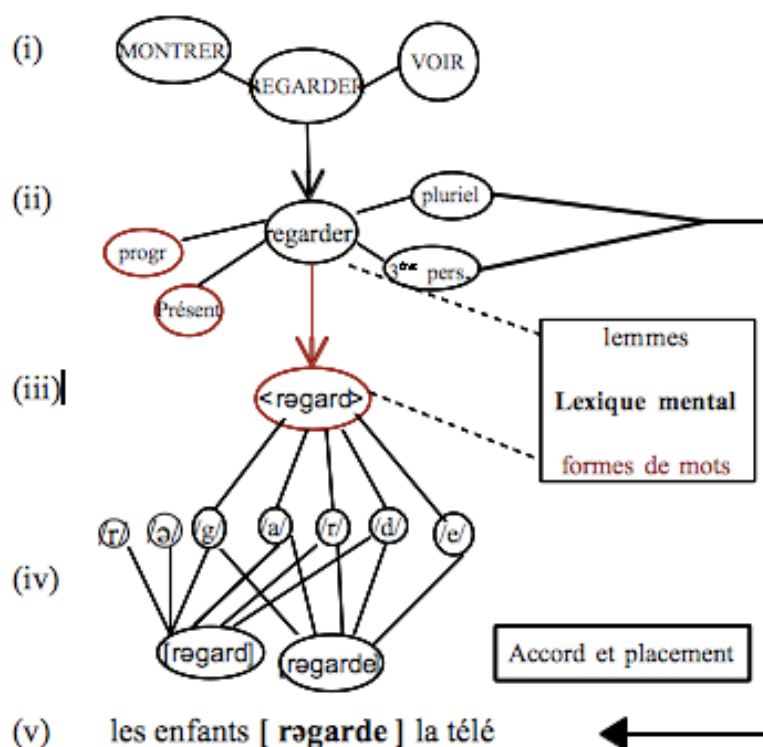


Figure 1: La production d'une forme V-/e/, d'après Levelt et al. (1999)

L'avantage du modèle de Levelt et al. (1999) est de montrer la complexité du processus de production de la morphophonologie verbale en français L2. La forme verbale dépend non seulement de la taille et de la variété du répertoire de lexèmes et morphèmes de l'apprenant à un stade donné, mais aussi d'une série d'opérations d'appariement entre propriétés abstraites sémantiques et morphèmes, morphèmes et phonèmes, phonèmes et syllabes. Il convient ici d'ajouter avec De Bot (2004) l'influence à tous les niveaux des langues antérieurement acquises, L1 et L2s.

Ainsi, ce modèle fournit une explication à la fossilisation en montrant que l'acquisition des moyens morphophonologiques de la langue cible est un processus complexe susceptible de constituer un palier acquisitionnel. Toutefois, il n'explique pas le passage d'une organisation non flexionnelle à flexionnelle de l'énoncé, autrement dit l'acquisition, par certains apprenants, des formes verbales de la langue cible et de leur distribution dans le discours.

2.3 L'explication par le degré d'alphabétisation

L'étude de Tarone, Bigelow & Hansen (2007), portant sur trente-cinq adultes et adolescents somaliens, fournit une explication à ces parcours acquisitionnels variables. À partir d'un test de lecture et d'écriture, les chercheuses distinguent deux groupes d'apprenants selon leur degré d'alphabétisation. Elles relèvent, à travers trois tâches distinctes, des différences importantes au niveau de la correction morphologique entre le groupe des apprenants alphabétisés et celui des apprenants peu ou pas alphabétisés. Face à la reformulation corrective de leur énoncé par leur interlocuteur, les apprenants alphabétisés répètent l'énoncé avec la modification morphologique proposée tandis que les non alphabétisés reformulent sans tenir compte de la correction morphologique. De la même façon, dans une tâche de répétition d'énoncés, les apprenants alphabétisés produisent des énoncés morphologiquement plus corrects. Enfin, dans la tâche de narration, les apprenants non alphabétisés produisent plus de formes verbales non fléchies que les autres. Les résultats de cette étude confirment les conclusions des quelques études menées auparavant en L1 et L2 (Morais et al. 1979; Read et al. 1986; De Gelder et al. 1993) et montrent que la maîtrise d'un système alphabétique d'écriture ou de représentation phonème-graphème confère au locuteur d'une langue seconde une conscience phonologique et morphologique, soit une capacité à repérer, répéter et manipuler des phonèmes et des morphèmes. À partir de ces conclusions, Tarone, Hansen & Bigelow (2013) suggèrent d'expliquer par le faible degré d'alphabétisation des locuteurs le phénomène de fossilisation observé dans le développement de la morphologie verbale en L2 dans le corpus ESF qui a servi de base à de nombreuses études acquisitionnelles en milieu non guidé. *A contrario*, la correction morphologique relevée dans les données recueillies en milieu guidé s'explique aussi au moyen de cette hypothèse.

Nous allons montrer que cette avancée indéniable dans la compréhension du processus acquisitionnel et des variables qui l'influencent soulève encore quelques questions. L'analyse suivante des récits du *Linguistic Development Corpus* montre en effet que les narrateurs, alphabétisés, produisent des formes caractérisées par une grande variabilité formelle.

3. La variabilité verbale dans le *Loch Ness Corpus*

3.1 Les données

Le corpus est un ensemble de 36 récits issus du *Linguistic Development Corpus* accessible dans la base de données *French Learner Language Oral Corpora* (FLLOC), mise en place par Florence Myles, Rosamond Mitchell et leurs collègues (Marsden, Mitchell, Myles & Rule 2002). Ces récits sont produits par des adolescents anglophones répartis en trois groupes d'âge, A, B et C, et exposés de façon extensive à un volume variable de français comme cela apparaît dans la figure 2 ci-dessous. Ces adolescents apprennent une ou plusieurs langues étrangères, dont le français, dans un établissement scolaire britannique au début des années 2000. Les 36 récits, d'une durée variable allant de 3 à 7 minutes, se décomposent en 852 énoncés, respectivement 267, 290 et 295 énoncés pour les groupes A, B et C.

Groupe	Âge	Durée d'apprentissage (h)	N	Autres L2s (n)
A	13-14	200	12	allemand (6)
				allemand, espagnol (6)
B	14-15	260-280	12	allemand (8)
				allemand, espagnol, italien (1)
				allemand, espagnol, italien, japonais (1)
C	15-16	320-380	12	allemand (2)

Figure 2: Participants: âge, exposition et langues antérieurement acquises

Le protocole de recueil des données est invariable d'un groupe à l'autre: l'apprenant en situation de face à face avec l'enquêteur reçoit une série d'images extraites de *Monster Mistake* de Hunt & Brychta et entend le récit de l'histoire au présent, produit en français par l'enquêteur. Puis il est invité à raconter à son tour l'histoire du Loch Ness et dispose, s'il le souhaite, d'une fiche lexicale où figurent 10 prédicats en français et en anglais (par exemple *peint* – *paint*, *is painting*, *dit* – *says*, *prennent des photos* – *are taking photographs*). L'enquêteur encourage les narrateurs dans l'élaboration de leur récit et n'émet aucune rétroaction négative.

3.2 Analyses

Nos analyses se répartissent en quatre volets: une typologie et un relevé quantifié des formes verbales, la vérification de l'hypothèse selon laquelle le sens aspectuel des lexèmes verbaux détermine l'usage d'une forme verbale plutôt qu'une autre, l'analyse des constructions verbales auxiliées ainsi que l'analyse de la taille du répertoire verbal.

3.2.1 La variabilité des formes verbales

Nous considérons avec Klein (2006) que dans les langues flexionnelles les verbes fléchis sont des moyens linguistiques d'exprimer la fonction assertive sous-jacente à tout énoncé. Comme dans des langues isolantes, d'autres moyens linguistiques peuvent assurer cette fonction assertive de l'énoncé dans les langues d'apprenants. Dans le corpus analysé par exemple, la fonction assertive de l'énoncé est également assurée par des pauses, vides ou pleines, entre les différents éléments de l'énoncé comme en (1), par des lexèmes appelés nominoïdes en raison de leurs propriétés lexicales nominales comme en (2), par des formes verbales reprises de l'étayage de l'interlocuteur, en (3), et enfin par les verbes présentatifs *c'est* et *il y a* comme en (4).

(1) B15, 260 h

B15: um un famille **um** en vacances à la scotland²

(2) A26, 200 h

A26: grand-mère **au revoir** fille et une garçon

(3) A02, 200 h

FLO: [^ eng: what word are you looking for] ?

A02: [^ eng: fish]

FLO: [pɛʃe]

A02: [^ eng: ok] le petit garçon et le fille [pɛʃe] dans le loch

(4) B23, 260 h

A23: um **il y a** un grand-mère

ADR: mmm

(...)

A23: um **c'est** un grand lac

² *Conventions de transcription:* Les conventions de transcription adoptées sont une version modifiée des conventions CHAT adoptées originellement par les transcripteurs des récits déposés sur le site FLLOC: le point final de l'énoncé est omis et la forme verbale des verbes est transcrite phonétiquement pour les besoins de l'analyse.

Notation de l'extrait de corpus:

A16, 200 h	identifiant de l'apprenant, nombre d'heures d'exposition au français
mum@s:d	mot en anglais
[^ eng:]	énoncé en anglais
(.)	pause
[?]	indécision sur la forme phonologique du mot qui précède
le@n:	forme phonologique ambiguë entre <i>le</i> et <i>la</i> , <i>un</i> et <i>une</i>
xxx	mot inaudible,
?	intonation finale ascendante
(= bouées)	interprétation sémantique

Finalement, le relevé quantitatif de ces moyens assertifs montre, d'après la figure 3 ci-dessous, que les formes verbales auto-produites ne représentent finalement pas plus de 60 % des moyens linguistiques assertifs dans les groupes A, B et C.

	Formes verbales auto-produites	Autres moyens assertifs			
		pause	nominoïde	V repris	c'est / il y a
Groupe A	50	10	3,5	34,5	2
Groupe B	46	14	1,5	27	11,5
Groupe C	60	7	0,5	21,5	11

Figure 3: Type des moyens assertifs dans les énoncés (en %)

Parmi ces formes verbales assertives auto-produites par les apprenants, on peut distinguer trois classes de formes verbales: des formes verbales mono ou bisyllabiques comme en (5) et (6), des formes verbales caractérisées par un morphème final en /e/, /war/, /ir/ ou /i/ comme en (7) et (8), et des constructions verbales auxiliées composées d'un quasi-auxiliaire, le plus souvent /e/, et d'un lexème verbal, comme en (9).

(5) A16, 200 h

A16: grand-mère **va** um vacances

(6) B27, 260 h

B27: um il [**ariv**] dans une voiture euh

(7) A03, 200 h

A03: et la mère [**rɛgarde**] un livre

(8) C57, 320 h

C57: euh le@n grand-mère euh le@n grand-mère ne [**komprɛnde**] la une bouée

(9) A08, 200 h

A08: la le mère [**e**] [**rɛgard**] le livre le grand-mère [**e**] une grande grand garçon [**e**] [**pint**]

Quel que soit le groupe, les formes verbales courtes (V) sont les plus fréquentes parmi les formes verbales assertives, comme en témoigne la fig.4.

	Formes verbales auto-produites			Autres
	V	V - /e/, /war/, /ir/, /i/	Aux + V	
Groupe A	24	22	4	50
Groupe B	25	11	10	54
Groupe C	40	17	3	40

Figure 4: Type de formes verbales autoproduites dans les énoncés narratifs (en %)

Les formes verbales longues (V -/e/), non attestées en position assertive dans la langue cible, constituent des moyens assertifs non négligeables dans les récits d'apprenants puisqu'elles sont employées dans 34 des 36 récits et qu'elles représentent respectivement 22, 11 et 17 % des moyens assertifs utilisés dans les énoncés des groupes A, B et C. Quant aux constructions verbales auxiliées, elles représentent 3 à 10 % des moyens d'exprimer l'assertion dans les récits des apprenants.

3.2.2 La distribution des formes verbales

Si l'on transpose l'hypothèse initiale de l'aspect formulée par Bronckart et Sinclair (1973) à l'étude de notre corpus, le passé composé devrait être préférentiellement employé avec des verbes téléiques, par exemple *la famille est arrivée*, tandis que le présent serait plutôt employé avec des verbes atéléiques, par exemple *le garçon peint*. Cette hypothèse toutefois est difficilement vérifiable du fait que les formes verbales dans l'interlangue ne sont pas catégorisables selon les temps verbaux de la langue cible. Les constructions verbales auxiliées les plus fréquentes sont de forme [e] + V, [e][rəgard] ou [e][pint] comme en (9). Elles ne sont pas attestées en langue cible et ne peuvent être qualifiées de passé composé d'un point de vue formel.

Même lorsque V et Aux + V coexistent dans un même récit, la distribution de ces formes n'est pas fonction de l'aspect lexical du verbe. Il importe ici de souligner que les scènes sont racontées au moyen de lexèmes verbaux approximatifs. La première scène qui montre l'arrivée en voiture d'une famille dans une maison au bord d'un lac est à plusieurs reprises encodée au moyen du verbe *aller* comme en (5). Dans ce cas, il est difficile de déterminer si, du point de vue de l'apprenant, [ale] est un verbe téléique qui exprime une fin comme le suggère l'image et le verbe [arive] attendu en L1, ou s'il s'agit d'un verbe atéléique comme le verbe [ale] en français L1. Le cas le plus manifeste du caractère aléatoire de la forme verbale est la production d'un même énoncé avec tantôt une forme, tantôt une autre comme dans l'extrait (10).

(10) B30, 260 h

B30: l'enfance et (.) le le mère (.) euh [rəgarde] la monster dans la lac
 ADR: mmm
 B30: euh (.) un [?] euh (.) un journaliste et touriste
 ADR: mmm
 B30: euh [rəgard] la monster euh
 B30: euh (.) maintenant euh l'enfance le enf les enfants [rəgarde] la télé

L'apprenant emploie le verbe *regarder* dans trois énoncés d'affilée avec un sujet pluriel. Dans le premier énoncé, la forme du verbe est [rəgarde], dans le deuxième [rəgard], et dans le troisième [rəgarde], alors que rien ne justifie un changement de perspective. Cet exemple montre que le rôle de l'aspect lexical d'un verbe n'est pas si déterminant dans le choix de la forme du verbe. Nous pouvons donc conclure que non seulement les hypothèses de l'aspect sont

inopérantes pour rendre compte de la variabilité verbale, notamment de l'alternance entre des formes courtes (V) et longues (V-/e/), mais que d'une manière générale, l'allomorphie est la règle, sauf pour les formes auxiliées (Aux + V) dont les contextes d'occurrence sont réguliers comme nous allons le montrer dans la partie suivante.

3.2.3 Régularités distributionnelles et impact de la L1

Les constructions verbales auxiliées apparaissent dans 15 récits sur 36 (5 dans le groupe A, 7 dans le groupe B et 3 dans le groupe C). Dans 14 récits, ces constructions sont de forme [e] + V comme en (11) et (12) et sont employées pour désigner quelques scènes bien identifiées: la mère en train de lire sur sa chaise longue, la grand-mère et son petit-fils en train de peindre le paysage.

(11) B38, 260 h

B38: et le garçon [e pẽ] les monsters et monsters Loch Ness
 LAR: mm
 B38: euh une femme [e] [eng: I don't know how to say reading]
 LAR: [li]
 B38: [li]
 (...)
 B38: et ma mère [e pẽ] Loch Ness

(12) B36, 260 h

FLO: to rest is [sə rəpoze]
 B36: la mère [e sə rəpoze]
 FLO: ok très bien

Ces contextes d'occurrence bien spécifiques nous amènent ainsi à la conclusion que la construction verbale auxiliée a une fonction aspectuelle progressive dans l'interlangue de ces apprenants anglophones. Le fait que l'aspect progressif est grammaticalisé en anglais suggère un transfert conceptuel. En effet, au présent, le locuteur en anglais L1, doit choisir entre plusieurs temps grammaticaux qui ont diverses valeurs aspectuelles: un présent à valeur d'accompli du présent, un présent de généralité et un présent progressif. Dans le récit en L2, le locuteur cherche à exprimer la valeur progressive de la situation. En ce sens, il transfère une conceptualisation issue de la grammaire de sa L1 à la construction du récit en L2.

Dans un récit, celui de C49, les deux constructions verbales auxiliées ont une fonction également aspectuelle mais elles expriment cette fois l'accompli du présent. Les scènes de loisirs précédemment évoquées sont d'abord encodées au moyen d'une forme verbale courte, en (13), comme le feraient des locuteurs en français L1, puis au moyen d'une forme verbale auxiliée, en (14).

(13) C49, scène en cours

C49: oui la grand mère peint le lac
 C49: et le garçon dessine le lac et la campagne

(14) C49, scène accomplie

C49: euh la grand mère a peint le monster de lac Ness

C49: et le garçon a peint la campagne

Dans le livre d'images, ces deux scènes sont représentées par deux images, l'une avec un cadre large montrant les protagonistes affairés, l'autre focalisant sur les peintures de la grand-mère et de son petit-fils. Ceci confirme la valeur de parfait de la construction auxiliée dans le récit de C49. Dans ce cas, l'hypothèse d'un transfert conceptuel est également plausible puisque l'accompli du présent est aussi une catégorie sémantique exprimée en L1 au moyen d'un temps verbal, le *present perfect*.

3.2.4 Un répertoire verbal en construction

Ces analyses seraient incomplètes si on ne soulignait pas la fréquence des demandes de lexique verbal dans les récits caractérisés par la variabilité morphologique, comme on peut l'observer en (15) et (16).

(15) A02, 200 h

A02: euh

FLO: [[^] eng: **what word are you looking for**] ?

A02: [[^] eng: **fish**]

FLO: [pɛʃe]

A02: [[^] eng: ok]

(...)

A02: et (.) ils [[^] eng: **how do you say to show**]?

FLO: [mõtr]

(16) C56, 320 h

C56: [[^] eng: **how do you say they came in car?**]

SAR: [[^] eng: oh just say where they are] où est la famille

C56: oh um [[^] eng: **how do you say they are**]

SAR: um (.) ils sont

C56: xx (.) ils sont à Loch

SAR: ok très bien

C56: um les deux enfants le oh [[^] eng: **what' s fishing?**]

Ces deux extraits de récits de A02, exposé depuis 3 ans au français, et C56, exposé depuis 5 ans, illustrent le fait que ce phénomène, comme la variabilité verbale, est globalement indépendant de la durée d'exposition au français. Les demandes réitérées de lexique verbal témoignent d'un répertoire insuffisant pour nommer les activités de l'histoire. Seuls deux récits sont élaborés sans recours à l'étayage lexical de l'interlocuteur. Ces récits sont produits par des apprenants en 5^e année d'apprentissage et les formes verbales utilisées ressemblent aux formes du présent de la langue cible. Ces constats corroborent l'hypothèse d'une corrélation entre la taille du répertoire lexical et la maîtrise formelle et fonctionnelle des temps verbaux de la langue cible.

4. Résumé et discussion

D'après nos analyses, les 36 récits du corpus *Loch Ness* relèvent pour la plupart d'une organisation non flexionnelle de l'énoncé, caractéristique de la variété de base (Klein & Perdue 1997). Le fait que ces récits sont produits par des apprenants alphabétisés en anglais L1 et déjà exposés au français dans un établissement secondaire à raison de 200, 260 ou 320 heures, montre que la variété de base n'est pas l'apanage d'apprenants pas ou peu scolarisés, ne maîtrisant pas ou peu un système alphabétique d'écriture et dépourvus de conscience morphologique. D'autres propriétés des récits soulignent plusieurs points communs entre les trajectoires acquisitionnelles de ces apprenants adolescents, scolarisés depuis plus de dix ans et exposés à raison de quelques heures par semaine au français écrit et oral en salle de classe, et celles d'apprenants adultes peu scolarisés avant leur première exposition au français et variablement exposés dans leur vie quotidienne: une dépendance à l'étayage de l'interlocuteur, un recours fréquent à des constructions présentatives et pour une petite moitié d'entre eux, l'emploi d'une forme auxiliée, autrement dit le développement d'une forme verbale analytique que l'on peut considérer avec Benazzo & Starren (2007) comme un premier signe d'émergence de la morphologie. Ceci n'invalide nullement l'hypothèse de Tarone & Bigelow (2005) selon laquelle l'alphabétisation crée les conditions de possibilité d'un apprentissage de la morphologie mais montre que cette condition nécessaire n'est pas suffisante.

Les analyses ont aussi mis en évidence les limites des hypothèses de l'aspect pour rendre compte de la distribution des formes verbales dans les récits. D'abord, les récits témoignent d'un répertoire lexical verbal souvent limité comme l'attestent les nombreuses demandes de vocabulaire. Dès lors que le processus de sémantisation serait en cours, il est hautement improbable que l'apprenant maîtrise l'aspect lexical des lexèmes verbaux qu'il emploie. L'analyse du sens lexical des lexèmes verbaux de quelques énoncés ont confirmé que certaines actions fréquemment encodées au moyen d'un verbe télique en langue première sont encodées au moyen de lexèmes verbaux atéliques. Ensuite, il est difficile de qualifier les formes verbales au moyen des temps verbaux de la langue cible en raison précisément de la variété morphophonologique des formes verbales aux stades observés. Enfin, un même locuteur peut utiliser différentes formes d'un même verbe dans des énoncés en tous point semblables, comme le montrent de nombreux exemples. Les récits sont donc caractérisés par une variabilité morphologique lexicale, et pour 15 d'entre eux par une variabilité protomorphologique illustrée par l'emploi d'une construction verbale auxiliée en contexte progressif ou parfait.

Cette étude confirme les observations de Myles (2003, 2005) fondées sur un corpus similaire mais se distingue de plusieurs recherches menées auprès d'apprenants scolarisés. On peut y voir au moins deux explications. D'une part,

il s'agit d'un corpus non pas écrit mais oral: à la variation morphologique s'ajoute la variation phonologique. D'autre part, il s'agit d'un corpus recueilli en milieu scolaire auprès d'un large échantillon d'adolescents fréquentant un établissement public d'enseignement secondaire. Autrement dit, les apprenants n'ont pas été sélectionnés sur la base de leurs aptitudes, de la fréquentation d'une filière distinctive ou d'une motivation exceptionnelle.

Reste la question de savoir pourquoi, au sein d'un même groupe, quinze apprenants se distinguent et expriment le progressif au moyen d'une construction verbale auxiliée, pourquoi deux autres parmi eux emploient des formes verbales du présent et un seul un parfait analytique. Autrement dit, pourquoi certains développent-ils une expression (proto)morphologique et d'autres pas ? Nous ne possédons pas les données sociobiographiques qui permettraient d'explorer de façon approfondie le volet sociolinguistique de cette question et ne pouvons que renvoyer aux facteurs mis en avant dans les études sur la variation interindividuelle: la motivation, essentielle dans le processus acquisitionnel et d'intensité variable, ainsi que diverses capacités cognitives également variables d'un individu à l'autre, notamment celles de stockage de la mémoire.

5. Implications didactiques et conclusion

Les recherches en acquisition de langue seconde rappellent la complexité du processus acquisitionnel et peuvent éclairer la conception d'un dispositif d'enseignement (*curriculum*, tâches) mais elles ne sauraient imposer une méthode. En effet, les résultats de cette étude peuvent conduire à des démarches opposées selon la façon dont on envisage la variabilité morphologique. Nous nous proposons d'illustrer ce propos au moyen de deux scénarios s'appuyant sur les résultats ci-dessus mais se distinguant quant à l'importance accordée à la norme morphologique.

Dans un premier scénario, on considère que l'objectif de l'apprentissage est la maîtrise par l'apprenant de langue seconde des formes verbales de la langue en usage dans une communauté linguistique. Dans cette perspective, l'institution vise, à travers l'enseignant, la systématisation de la variabilité morphophonologique des verbes employés par l'apprenant. Après d'apprenants dont le répertoire verbal est peu étoffé, une première mesure consisterait d'abord à favoriser l'acquisition du lexique verbal. Notre étude confirme en effet que le développement morphologique en L2 est conditionné par le développement lexical, comme l'ont suggéré d'autres études (Ellis 1997; Malvern et al. 2008). Une deuxième étape serait de sensibiliser l'apprenant à la variation morphologique du verbe en français et à favoriser l'acquisition en contexte approprié des différentes formes d'un même lexème verbal. De nombreuses études acquisitionnelles ont montré l'intérêt d'un enseignement

des formes verbales par compréhension contrôlée (Wong 2002; Chapiro 2005; Marsden 2006). Ce paradigme initié par VanPatten (1996, 2004) repose sur le fait que, pour interpréter le discours en langue cible, l'apprenant de langue seconde s'appuie prioritairement sur les éléments lexicaux d'un énoncé au détriment des éléments morphologiques, par exemple sur l'adverbe temporel *demain* plutôt que sur la forme verbale *irai*. D'où une tendance à négliger l'usage des morphèmes, en compréhension mais aussi dans la production du sens, au profit des éléments lexicaux. D'après la méthode d'enseignement appelée *Processing Instruction* en anglais, il s'agit de fabriquer des énoncés non redondants (qui ne contiennent pas d'adverbe de même sens temporo-aspectuel que la forme verbale) et à concevoir des tâches impliquant leur compréhension. Dans une classe d'apprenants anglophones du français, on pourrait ainsi concevoir une activité de sélection de l'énoncé approprié à la description d'une image avec l'*item* suivant: une image représentant un bateau qui se dirige vers un port et deux énoncés, *le bateau arrive dans le port* et *le bateau est arrivé dans le port*. Ainsi l'apprenant est obligé de focaliser son attention sur le verbe et d'interpréter des unités morphologiques ciblées comme le sens aspectuel parfait de l'auxiliaire, pour accéder au sens de ces deux énoncés descriptifs. En prêtant attention en classe à la valeur sémantique d'un morphème ou d'une forme verbale, l'apprenant prend le pli de repérer et interpréter la morphologie verbale, en classe mais aussi dans d'autres situations d'exposition à la langue cible. Il enclenche ainsi un cercle vertueux d'appropriation de ces éléments morphologiques qui sont alors stockés dans le lexique mental et récupérables en situation de production. Ces activités de *processing* ou compréhension contrôlée qui ambitionnent d'apparier des formes linguistiques à leur valeur sémantique doivent être précédées, dans le paradigme d'enseignement de VanPatten, d'une présentation du fait linguistique enseigné et de l'influence négative de la langue première dans son appropriation. Dans le cas précédemment mentionné, il pourrait s'agir d'expliquer aux apprenants anglophones qu'en français comme en anglais, les verbes qui décrivent les activités sont parfois précédés d'un auxiliaire, par exemple [a] ou [ε] si on parle d'une chose ou d'un tiers. Les anglophones ont tendance à penser que l'auxiliaire sert à indiquer une action en train de se faire, or en français l'emploi de l'auxiliaire dans un discours au présent indique que l'action est terminée. Une telle explication, ancrée dans le vécu psycholinguistique des apprenants, souligne l'importance du traitement morphologique pour accéder au sens et faire sens. Elle prépare les activités suivantes de compréhension des énoncés mais pose aussi une correspondance entre deux temps verbaux et leur valeur sémantique, le présent à valeur notamment progressive et le passé composé à valeur de parfait du présent. Cette méthode d'enseignement nous semble ainsi appropriée à l'objectif fixé dans ce premier scénario d'appropriation de la norme morphologique.

Un autre scénario élaboré à partir des résultats de cette étude est toutefois envisageable si l'on porte un regard quelque peu différent sur l'appropriation de la morphologie verbale. Il s'agirait d'admettre que celle-ci est secondaire dans la maîtrise d'une compétence de communication et de tirer toutes les conséquences de ce constat. Comme on l'a vu plus haut, le sens de la morphologie verbale, qu'il s'agisse du temps, de l'aspect ou du nombre, est souvent redondant avec celui des éléments lexicaux de l'énoncé. En un sens, les locuteurs d'une langue seconde qui se trouvent au stade de l'organisation verbale non flexionnelle font preuve d'une économie de moyens linguistiques. Les langues isolantes sont d'ailleurs par définition des langues naturelles dénuées de morphologie flexionnelle. Par conséquent, plutôt que d'envisager le processus d'appropriation de la morphologie sous l'angle de l'écart par rapport à une variété cultivée de français qui fait souvent figure de référence en classe (Besse 2001), on peut considérer avec Detey et al. (2017) que les variétés non natives de français font partie du riche ensemble des français parlés, tant sur le plan phonologique que morphologique. À partir de là, on peut rejoindre Salgado (2013) qui propose d'encourager, dans les cours de langue étrangère, un apprentissage anthropophage qui consiste selon sa propre définition à "dévorer la langue dominante" pour se l'approprier et la transformer. L'usage assumé d'une variété de français plus ou moins morphologisée apparaît comme une stratégie d'émancipation qui permet aux locutrices et locuteurs d'une langue seconde d'exister comme locuteurs légitimes. Les analyses acquisitionnelles, typologiques et sociolinguistiques, fournissent ainsi bon nombre d'arguments scientifiques pour faire exister les variétés de français de locuteurs non natifs comme des variétés parmi d'autres, sans chercher à les standardiser en imposant à leurs locuteurs des activités de normalisation morphologique. Bien entendu, cette attitude s'oppose aux stratégies de reproduction de la norme morphologique de la plupart des institutions d'enseignement de français. Il est néanmoins permis de penser qu'elle peut constituer un moyen efficace de lutte contre les discriminations subies par les locuteurs de langue seconde, à commencer par le linguicisme, et d'encouragement de l'apprentissage des langues, quel que soit le degré de richesse morphologique de celles-ci. Dans cette optique, enseigner la morphologie verbale à des apprenants anglophones pourrait consister à laisser la morphologie émerger et à ne corriger l'apprenant que dans les cas critiques où une forme morphologisée du verbe permettrait de lever l'ambiguïté sémantique de l'énoncé.

En conclusion, notre étude a montré, au-delà de la variabilité des formes verbales caractéristique des récits du *Linguistic Development Corpus*, l'émergence dans les narrations de certains de ces apprenants alphabétisés d'un système protomorphologique dans lequel une valeur aspectuelle progressive est encodée au moyen d'une forme verbale auxiliée. En exposant

deux modalités de prise en compte de ces résultats pour l'enseignement de la morphologie verbale, nous avons voulu montrer que l'enseignement institutionnel d'une langue relève aussi de considérations plus sociolinguistiques et en particulier du rapport que l'institution entretient à la norme.

BIBLIOGRAPHIE

- Andersen, R. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Bergström, A. (1997). L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition du temps en français langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 9, 51-82.
- Benazzo, S. & Starren M.-A. (2007). L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 25, 129-158.
- Besse, H. (2001). Peut-on "naturaliser" l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier? *Le français dans le monde, "Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones", n° spécial*, 29-57.
- Bronckart, J.-P. & Sinclair, H. (1973). Time, tense and aspect. *Cognition*, 2, 107-130.
- Chapiro, L. (2005). Comparaison de deux approches grammaticales pour l'enseignement du subjonctif en FLE: enseignement par le traitement versus enseignement communicatif par l'output. *Actes des VIII^e RJC ED 268 "Langage et langues"*, Paris III, 21 mai 2005. 16-20.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1, 17-32.
- De Gelder, B., Vroomen, J., & Bertelson, P. (1993). The effects of alphabetic-reading competence on language representation in bilingual Chinese subjects. *Psychological Research*, 55, 315-321.
- Detey, S., Eychenne, J., Kawaguchi, Y. & Racine, I. (2017). *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris: Cle International.
- Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. Mc Cathy (éds.), *Vocabulary: Description Acquisition and Pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadermann, P. (2015). Comment les apprenants néerlandophones réfèrent au passé dans des narrations écrites en français L2. In M. Paloheimo & E. Havu (éds.), *L'acquisition de constructions verbales en langue étrangère* (pp. 75-94). Helsinki: Mémoire de la société Néophilologique de Helsinki.
- Howard, M. (2002). Les interrelations entre les facteurs contextuels et l'emploi des temps du passé. Une étude d'apprenants avancés du français. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII/2, 31-42.
- Hunt, R., & Brychta, A. (2003). *Monster Mistake*. Oxford: Oxford University Press.
- Izquierdo, J. (2009). L'aspect lexical et le développement du passé composé et de l'imparfait en français L2: Une étude quantitative auprès d'apprenants hispanophones. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 65(4), 587-613
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The basic variety (Or: Why couldn't languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13(4), 301-347.
- Klein, W. (2006). On finiteness. In V. Van Geenhoven (éd.), *Semantics in acquisition* (pp. 245-272). Dordrecht: Springer.

- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1-75.
- MacManus, K. (2013). Prototypical Influence in second language acquisition: what now for the Aspect Hypothesis? *International Review of Applied Linguistics*, 51, 299-322.
- Malvern, D., Richards, B., Meara, P., & Milton, J. (2008). Introduction: special issue on knowledge and use of the lexicon in French as a second language. *French Language Studies*, 18, 269-276.
- Marsden, E. (2006). Exploring input processing in the classroom: an experimental comparison of processing instruction and enriched input. *Language Learning*, 56, 507-566.
- Marsden, E., Mitchell, R., Myles, F. & Rule, S. (2002). Oral French Interlanguage Corpora: Tools for Data Management and Analysis. *Occasional Papers* 58. Centre for Language in Education: University of Southampton.
- Michot, M.-E. (2015). L'acquisition de la morphologie TAM en FL2 et l'importance de l'aspect. In M. Paloheimo & E. Havu (éds.), *L'acquisition de constructions verbales en langue étrangère* (pp. 47-74). Helsinki: Mémoire de la société Néophilologique de Helsinki.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Myles, F. (2003). The early development of L2 narratives: a longitudinal study. *Marges linguistiques*, 5, 40-55. <http://marges.linguistiques.free.fr>.
- Myles, F. (2005). The Emergence of Morpho-Syntactic Structure in French L2. In J.-M. Dewaele (éd.) *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches* (pp. 88-113). Clevedon: Multilingual Matters.
- Noyau, C., Houdaïfa, E.-T., Vasseur, M.-T. & Véronique, D. (1995). The Acquisition of French. In R. Dietrich, W. Klein & C. Noyau (éds.), *The Acquisition of Temporality in a Second Language* (pp. 145-209). Amsterdam: John Benjamins.
- Perdue, C. (1993). *Field Methods: Cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C., Benazzo, S. & Giuliano, P. (2002). When finiteness gets marked: the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition. *Linguistics*, 40(4), 849-890.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. & Ding B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition*, 24, 31-44.
- Salgado, R. (2013). Mehrsprachig aber monolingual? *Zeitschrift für radikaldemokratische Kulturpolitik*, Heft 2, 5-9.
- Schimke, S. (2013). Dummy verbs and the acquisition of verb raising in German and French. In E. Blom, I. Van de Craats & J. Verhagen (éds.), *Dummy auxiliaries in first and second language acquisition* (pp. 307-338). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tarone, E. & Bigelow, M. (2005). Impact of literacy on oral language processing: implications for second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 77-97.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. (2007). The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition. In N. Faux (éd.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Research, policy and practice* (pp. 99-122). Richmond: The literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Tarone, E., Hansen, K. & Bigelow, M. (2013). Alphabetic literacy and second language acquisition by older learners. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (éds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 180-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

- VanPatten, B. (2004). Input and Output in Establishing Form-Meaning Connections. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott & M. Overstreet (éds.), *Form-meaning connections in SLA* (pp. 29-47). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Véronique, D. (1990). Étude longitudinale de la construction d'un système d'expression de la temporalité en français par des apprenants arabophones. In G. Bernini & A. Giacalone Ramat (éds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 269-291). Milano: F. Angeli.
- Weist, R., Wysocka, H. & Wytowska-Stadnik, K. (1984). The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language*, 11, 347-374.
- Wong, W. (2002). Linking Form and Meaning: Processing Instruction. *The French Review*, 76/2, 236-264.