



Apprendre à orthographier les homophones verbaux : le cas des apprenants chinois du français L2¹

LI Yilun

Université du Commerce international et d'économie, Chine
yilun.li@uibe.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0001-9807-1274>

SHEN Huaming

Université du Commerce international et d'économie, Chine
huaming1985@163.com

<https://orcid.org/0009-0005-8918-3126>

Reçu le 27-02-2023 / Évalué le 05-03-2023 / Accepté le 30-04-2023

Résumé

Au sein de la zone de la morphologie écrite, l'apprentissage des formes verbales homophones représente un lieu de difficulté majeur. L'objectif de cette recherche est de décrire la réalisation de l'homophonie verbale chez les apprenants chinois du français L2 et d'examiner si les difficultés ou tendances observées chez les élèves français sont présentes chez ces apprenants L2. Pour ce faire, nous examinons les données issues d'une tâche de dictée des apprenants chinois et des apprenants français. En outre, une analyse des erreurs, ainsi que les explications possibles pour interpréter ces erreurs sont également présentées. Sur le plan didactique, nous entendons formuler des pistes didactiques susceptibles de permettre de mieux cerner les difficultés orthographiques inhérentes à cette morphographie verbale du français.

Mots-clés : morphologie verbale, homophonie, orthographe, apprenants chinois

如何学习法语动词形态变化中的同音异形词：以中国法语学习者为例

摘要：法语动词形态变化复杂，其中同音异形词的拼写为学习者造成了很大困难。本文意在讨论中国法语二语习得者关于同音异形词的法语动词拼写表现。通过对比中国学生和法国学生同一听写文本的书写情况，分析其中的动词拼写错误，探讨中国学生的动词形态变化习得状况和趋势，提供一些教学思考，以期改进中国学生的法语拼写薄弱环节。

关键词：法语动词；同音异形词；拼写；中国学生

Learning to spell verbal homophones: the case of Chinese learners of French L2

Abstract

In the area of written morphology, the acquisition of homophone verb forms represents a major difficulty. The objective of this research is to describe how Chinese learners of French L2 produce homophone verb forms and to examine whether the difficulties or tendencies observed in French learners are presented in these L2 learners. To do this, we examine data from a dictation task of Chinese learners and French learners. In addition, an analysis of errors, as well as possible explanations for interpreting these errors are also presented. On the didactic level, we intend to formulate didactic perspectives to better understand the orthographic difficulties inherent in French verbal morphology.

Keywords: verbal morphology, homophony, orthography, Chinese learners

Introduction

L'orthographe du français comporte des variations riches qu'on peut considérer comme des zones de fragilité du système (Lucci, Millet, 1994). C'est ainsi que les marques grammaticales du français constituent un domaine particulièrement complexe, dont « la double difficulté réside dans la présence d'unités sans correspondant phonologique et d'unités homophoniques » (Chevrot, Brissaud, Lefrançois, 2003). Sur le plan psycholinguistique, ces caractéristiques, qui font du français un cas singulier, entraînent des stratégies d'apprentissage complexes, et la réalisation écrite des marques grammaticales demande fortement les ressources cognitives limitées des scripteurs (Fayol, 1997).

Le secteur homophonique des formes verbales, qui relèvent de la classe morpho-syntaxique la plus variable, fait partie de ces zones de fragilité. Si l'homophonie verbale reste longtemps une pierre d'achoppement pour l'apprenant de français, c'est parce que l'apprenant est confronté à « une complexité accrue au plan orthographique avec les oppositions temporelles (imparfait vs passé composé), modales (infinitif vs participe passé) et catégorielles (personnes, genre et nombre) » (David, Guyon, Brissaud, 2006). Il s'agit donc d'un traitement morphologique des multiples facettes propice aux erreurs, comme en témoigne une série de travaux importants en français langue maternelle (L1). Avec un examen attentif des écrits produits par des élèves de collège, Brissaud et ses collègues montrent une véritable difficulté concernant la distinction graphique des homophones verbaux, même à un stade avancé de la scolarité (les études concernant les apprenants français : Brissaud, 1998 ; Brissaud, Sandon, 1999 ; Brissaud, Chevrot, 2000 ; les études concernant les apprenants français et québécois : Chevrot, Brissaud, Lefrançois, 2003 ; Lefrançois,

Brissaud, Chevrot, 2006). En conjuguant les efforts de champs différents (linguistique, psycholinguistique, neurolinguistique et didactique), *Langue Française* a consacré un numéro à éclairer la fragilité et les particularités de l'homophonie verbale. En revanche, il reste peu de données empiriques concernant la production écrite de l'homophonie verbale chez les apprenants du français langue étrangère (L2). Si cette complexité morphographique confronte l'apprenant français à un problème crucial, la difficulté serait sans doute plus flagrante chez les apprenants de L2.

De fait, cette étude a pour objet le domaine peu exploré de l'homophonie verbale produite par les apprenants chinois, dont la langue maternelle est typologiquement distincte de la langue française. En nous intéressant particulièrement au traitement morphographique des apprenants chinois et à leurs particularités par rapport aux apprenants français, nous avons collecté les copies d'une dictée rédigées respectivement par des étudiants chinois et des collégiens français.

Dans un premier temps seront retracées les contraintes linguistiques et psycholinguistiques auxquelles est soumise la production écrite de l'homophonie verbale. Puis, les aspects méthodologiques seront développés avant que ne soient présentés les résultats. Ces derniers seront discutés dans une dernière partie qui proposera également quelques pistes didactiques.

1. L'apprentissage de l'homophonie verbale

La complexité de la production des formes verbales homophones provient du fait de la double sélection qu'impliquent les finales (Brissaud, Chevrot, 2000; Lefrançois et al., 2006) : celle d'un morphonogramme de mode-temps (-ai-, -é-, -er...) puis celle d'un ou deux morphogrammes sans correspondant phonique (-e, -s, -t, -ent) renvoyant aux catégories de la personne, du genre ou du nombre. Il s'agit en effet des « multiples facettes morphologiques d'une même réalité phonique » (Sandon, Brissaud, 1999).

En outre, la sélection du morphogramme est contrainte par l'accord et elle est déterminée par la référence à une catégorie grammaticale extérieure à la forme verbale (Brissaud et al., 2006) : un syntagme nominal ou un pronom dans le cas du participe passé employé comme épithète ou attribut, le sujet dans le cas de l'imparfait et du participe passé avec l'auxiliaire être, le COD antéposé dans le cas du participe passé après avoir.

Afin de produire des formes verbales conformes aux contraintes linguistiques, l'apprenant dispose de savoirs ou de procédures obtenus par un enseignement

explicite : les règles d'accord, la connaissance des paradigmes flexionnels, la connaissance des catégories et fonctions grammaticales, etc. (Brissaud, al., 2006). La productivité de la mobilisation de règles ou de procédures enseignées est totale puisque ce mécanisme s'applique à tout matériel nouveau, mais ces connaissances ne sont pas les seules impliquées dans l'écriture de la flexion. L'apprenant peut également recourir à la récupération automatique des séquences d'unités stockées dans sa mémoire. Cependant, ce mécanisme ne peut s'appliquer qu'à des séquences mémorisées. Il existe une troisième voie susceptible de contribuer à la sélection des formes verbales : émergence de schémas à partir d'instances accumulées². Il s'agit de généralisations productives émergées « de la mise en relation et de l'alignement de séquences orthographiques mémorisées au contact des textes » (Brissaud et al., 2006). En revanche, ces généralisations restent tributaires de la ressemblance entre le matériel graphique nouveau et le matériel contenu dans les instances mémorisées. Ainsi, la productivité de ce mécanisme est limitée.

Sur le plan linguistique, les verbes homophones sont caractérisés par « une flexion complexe impliquant plusieurs niveaux morphosyntaxiques et des restrictions combinatoires » (Brissaud et al., 2006). Et le traitement orthographique dépend de plusieurs dispositifs cognitifs, interagissant en synergie ou en contradiction. Si la trajectoire d'apprentissage est conçue comme un résultat de contraintes parfois contradictoires et génératrices de conflits, les solutions proposées par l'apprenant ne rencontrent pas toujours la graphie normée. Une série de difficultés importantes et hétérogènes pour marquer les finales verbales en /E/ identifiées chez les élèves français confirme cette observation (Brissaud, Chevrot, 2000) : erreurs purement morphographiques, où l'apprenant étend à la catégorie du verbe la marque typique du nombre nominal -s ; erreurs au niveau syntaxique, où l'apprenant généralise la règle de l'accord du participe passé avec le sujet ; erreurs phonographiques, où l'apprenant, en sélectionnant le graphème le plus probable correspondant au phonème /E/, substitue la finale en -é à -ai- ou -er.

À partir de la conception dynamique de l'apprentissage des homophones verbaux et des études effectuées dans le domaine du français L1, nous nous demanderons comment se fait le traitement orthographique de l'homophonie verbale chez les apprenants chinois, et si les difficultés ou tendances identifiées en français L1 sont présentes en L2.

2. Méthodes

2.1. Participants et recueil des données

Pour recueillir les données, nous avons eu recours aux copies d'examen des étudiants de licence de la langue françaises. Nous avons choisi les écrits de la dictée

du contrôle final des étudiants de la première année. Le même texte de la dictée est par la suite écrit par le groupe des collégiens français.

Au total, 49 sujets ont participé à la recherche : 25 étudiants chinois, 24 élèves français. Les étudiants chinois choisis sont tous en fin de première année des études du français dans le département de langue et littérature françaises de l'Université des Langues étrangères N° 2 de Pékin. Quant au groupe des élèves français, ils sont tous en 3e année du Collège Marx Dormoy, dans le 18e arrondissement de Paris, au quartier plutôt populaire. Les 24 élèves sont dans une classe d'un bon niveau de ZEP3 en section bilingue. Nous choisissons les écrits d'une classe de 3e comme point de référence, parce que c'est à ce niveau que s'achève l'enseignement de l'orthographe dans le cycle commun. En d'autres termes, il n'y a plus de programme officiel de l'enseignement en orthographe pour le lycée. De ce fait, les copies des élèves de 3e nous permettent de voir, même d'une façon très limitée, les résultats de l'enseignement de l'orthographe pratiqué en France.

2.2. Texte de la dictée

Nous choisissons les copies de la dictée pour examiner la mise en œuvre de la morphologie verbale, puisque la dictée est une procédure économique pour évaluer l'orthographe. Exercice régulièrement pratiqué dans l'enseignement de français, en France ainsi qu'en Chine, la dictée est d'abord et avant tout « un moment d'évaluation des compétences en orthographe » (Manesse et al., 2007). Elle présente notamment l'avantage de constituer un moment au cours duquel l'apprenant est appelé à mobiliser « ses efforts d'attention, de mémoire et de réflexion, plus spécialement sur l'aspect orthographique du texte qu'il transcrit » (Manesse, Cogis, 2007).

Le texte de dictée sur lequel repose notre travail d'analyse comporte 161 mots au total, et 13 phrases. C'est un texte suffisamment bref pour être proposé aux apprenants d'âges et de capacités à écrire divers. Les problèmes d'accord y sont nombreux, notamment ceux qui concernent l'accord du participe passé. Le texte manifeste également une diversité dans l'emploi des temps. L'indicatif présent, le participe passé et l'imparfait sont tous les trois observés dans le texte. Pour les étudiants chinois, ces trois temps les plus fréquents dans la vie quotidienne sont tous appris dans la première année des études. Leur bon usage nécessite une intégration des connaissances syntaxiques, morphologiques, ainsi que la compréhension du texte.

2.3. Démarche d'analyse

Les copies collectées sont réparties en deux groupes : groupe A, les copies des étudiants chinois ; groupe B, celles des élèves français. Chaque copie est numérotée pour faciliter la recherche. Les écrits des apprenants sont transcrits et annotés, et les formes erronées qui constituent notre corpus sont ensuite caractérisées. Ce corpus nous permet de repérer l'utilisation des formes verbales et d'analyser des erreurs de natures différentes issues des diverses formes verbales : infinitif, participe passé, imparfait et indicatif présent.

3. Résultats

Le problème concernant les terminaisons verbales est bien observé dans les deux groupes. Plus précisément, les erreurs provenant d'un mauvais choix des terminaisons verbales sont parmi les erreurs d'orthographe les plus fréquentes tant chez les étudiants chinois (72 erreurs, 24,18 % parmi toutes erreurs orthographiques commises) que chez les élèves français (77 erreurs, 48 ;11 %).

Concernant la sélection des terminaisons verbales, deux tendances communes sont observées pour les deux groupes d'apprenants. Premièrement, le nombre de graphies erronées différentes est limité : pour les erreurs relevant des verbes du premier groupe, quatre graphies erronées ont été identifiées ; quant aux verbes dont les morphogrammes s'entendent [i] ou [u], nous avons constaté respectivement trois formes erronées pour [i] et quatre pour [u]. Deuxièmement, *nous constatons que les morphogrammes choisis par les apprenants, même erronés, sont toujours des morphogrammes plausibles en finale verbale et les morphogrammes finaux complémentaires, marque de personne ou de nombre sont jamais l'objet d'une erreur d'association* (Li, 2018 : 284). Ces deux remarques confirment les résultats de recherches en L1 (voir, par exemple, Brissaud et al.). Une tendance à « ne sélectionner que des morphogrammes de finales verbales et les morphogrammes qui leur sont associés » (Sandon, Brissaud, 1999) se dessine nettement pour les deux groupes d'apprenants. Cependant, si nous comparons des formes erronées produites par les deux groupes de scripteurs, certaines différences seront clairement manifestées.

3.1. Les formes verbales au passé composé avec l'auxiliaire être

Les deux tableaux suivants permettent de voir en détail les différentes formes erronées des verbes en -er. Chez les étudiants chinois, la forme en -é est la forme privilégiée pour représenter le son [e], 14 fois sur 15. Les omissions des marques du nombre ou du genre du sujet constituent l'essentiel des erreurs. Pour les élèves

français en revanche, une telle tendance ne semble pas s'imposer aussi clairement. Il est certain que, chez les élèves français, les formes verbales du passé composé voient leur finale majoritairement remplacée par des finales sur base de -É, 11 fois sur 13. Parmi les 11 formes construites sur base de -É, on en trouve trois en -er, sous la forme de l'infinitif, et deux en -ées, l'adjonction supplémentaire d'une marque du genre.

Notons également que dans le corpus des étudiants chinois, 14 sur 15 formes erronées sont produites par quatre scripteurs, A12, A14, A17 et A18. Par contre, chez les élèves français, 13 erreurs sont produites par sept scripteurs. Chez un même scripteur, les choix des terminaisons verbales concernant le participe passé nous semblent arbitraires. Si nous prenons le scripteur B12 comme exemple, il a produit arriver en forme d'infinitif dans la phrase ** Quand je suis arriver sur la plage*, alors que dans la phrase ** Je suis rentré sans bruit dans ma chambre*, le verbe conjugué voit sa finale en -é.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
Elle est allée en vacances	* Elle est allé (A14, A17, A21) * et les t'aller (A18)	* elle est aller (B1) * elle est allais (B5) * elle est allé (B6, B12) * elle est allées (B4)
Nous sommes arrivés tard	* Nous sommes arrivé (A18)	* Nous sommes arrivées (B13)
Je suis arrivée sur la plage	* Je suis arrivé (A12, A14, A17, A18)	* je suis arriver (B12) * je suis arrivé (B1, B6, B9)
Je suis rentrée sans bruit dans ma chambre.	* Je suis rentré (A12, A14, A17, A18)	* Je suis rentré (B12)

Tableau 1. Formes erronées des verbes en – er produites par deux groupes d'apprenants

	- É			- AI	Total
	-er	-é	-ées	-ais	
FR	3	6	2	2	13
CH	1	14	0	0	15

Tableau 2. Différents types d'erreur concernant les formes verbales en –er

Pour les formes verbales en [i] et [u], le tableau 3 visualise la même tendance : la plupart des erreurs (7 fois sur 9 pour les verbes en [i] ; toutes les formes erronées pour les verbes en [u]) commises par les étudiants chinois concernent l'oubli des marques du genre du sujet. Quant aux élèves français, deux types d'erreurs

très récurrents se détachent : une omission de la marque du genre du sujet et l’adjonction de la lettre finale supplémentaire, s et t. Parmi 17 formes erronées produites par les étudiants chinois, 15 sont réalisées par quatre scripteurs, A12, A14, A17 et A18, alors que dans le corpus des élèves français, les erreurs (26 au total) proviennent de 13 élèves.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
Nous sommes partis	* Nous sommes partit (A5) * Nous sommes parti (A14, A17, A18)	* Nous sommes partit. (B6, B17)
Je suis sortie	* Je suis sortit (A5) * Je suis sorti (A12, A14, A17, A18)	* Je suis sortis (B3, B6, B12) * Je suis sortit (B17) * Je suis sorti (B1, B5, B9)
Je me suis rendue vers les bateaux.	* Je me suis rendu vers les bateaux. (A12, A14, A17, A18)	* Je me suis rendus (B1, B21) * Je me suis rendu (B5) * Je me suis rendu (B2, B6, B7, B9, B10, B12, B16, B20)
Je suis revenue très heureuse.	* Je suis revenu très heureuse. (A12, A14, A17, A18)	* Je suis revenus très heureuse. (B1, B3, B21) * Je suis revenu très heureuse. (B5, B6, B12)

Tableau 3. Formes erronées des verbes en [i] et [u] produites par deux groupes d’apprenants

3.2. Les formes verbales au passé composé avec l’auxiliaire avoir

Les données recueillies concernant ce groupe de verbes montrent la difficulté que représente l’accord du participe passé employé avec l’auxiliaire avoir pour les élèves français. Contrairement aux récurrentes omissions de marque du genre, nous soulignons la propension que les élèves ont à utiliser une marque de genre e quand elle n’est pas requise. Nous faisons l’hypothèse que les élèves surgénéralisent l’accord, caractéristique de l’emploi avec l’auxiliaire être. Les données rendent également claire la tendance d’adjonction de la lettre finale supplémentaire s ou t. Quant aux étudiants chinois, seulement trois formes erronées sont identifiées.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
J’ai dit à ma mère	* J’ai dis à ma mère. (A10)	* J’ai dis à ma mère. (B1, B3, B10, B24)
Ma mère m’a répondu	* Ma mère m’a répondue. (A4)	* Ma mère ma répondus. (B21) * Ma mère m’a repondut. (B5, B12) * Ma mère repondût. (B13) * Ma mère m’a repondue. (B8, B11)

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
J'ai attendu jusqu'à minuit		* J'ai attendus (B1, B21) * J'ai attendut (B5, B12) * J'ai attendue (B2, B17)
J'ai vu la mer qui brillait au clair de la lune	* J'ai vue la mer (A22)	* J'ai vus la mer (B21) * J'ai vut la mer (B5) * J'ai vue la mer (B2, B10, B15, B17)

Tableau 4. Formes verbales erronées avec l'auxiliaire avoir produites par deux groupes d'apprenants

3.3. Les formes verbales en imparfait

On ne trouve qu'une forme verbale en imparfait dans le texte de dictée. Selon le tableau suivant, les étudiants chinois ont été confrontés notamment à la difficulté de transcrire le mot « briller » sous la forme de l'imparfait. Contrairement à ce qui se passe pour les formes verbales du passé composé, les formes erronées de cette catégorie manifestent une diversité importante. Quatre graphies erronées étaient adoptées par les étudiants lors de la transcription du mot « brillait » : -er, -ée, -aient et -e. Les graphies sélectionnées par les étudiants présentent aussi une hésitation sur la perception phonologique, car quatre scripteurs ont proposé une graphie brille, qui modifie la représentation phonologique du mot dicté.

Contrairement à une grande hétérogénéité des formes erronées observée chez les étudiants chinois, la transcription du mot brillait ne semble pas poser un grand problème aux élèves français, puisque nous n'observons que deux formes erronées, et aucune d'entre elles ne modifie la représentation phonologique du mot dicté.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
J'ai vu la mer qui brillait au clair de la lune.	* qui brillaient (A7) * qui brillée (A10) * qui brille (A12, A17, A23, A25) * qui briller (A24)	* qui briller (B1) * qui brillé (B5)

Tableau 5. Formes verbales erronées en imparfait produites par deux groupes d'apprenants

4. Discussion

Dans notre corpus, la plupart des erreurs commises par les élèves français relèvent de la sur-généralisation de l'accord avec le sujet, tendance très récurrente identifiée dans les études du français L1. Brissaud et ses collègues observent que la propension à sélectionner une forme verbale en -é accordée en nombre ou en

genre avec le sujet augmente de la 3^e à la 4^e années de primaire, et qu'elle se stabilise puis diminue entre la 3^e et la 4^e années du secondaire (2006). La propension à réaliser l'accord du verbe avec le sujet de la phrase montre une prise en compte de la solidarité syntagmatique existant en français entre le verbe et son sujet. En L1, les informations sémantiques contribuent à la réalisation morphologique (Largy, Fayol, Lemaire, 1996). Comme les informations sémantiques du sujet, telles que le nombre du pluriel, sont déjà codées dans le message préverbal, l'apprenant français éprouve, en sélectionnant la flexion morphologique, le besoin de faire varier la forme verbale, pour établir une solidarité syntagmatique entre le sujet et le verbe.

Pour les étudiants chinois de notre corpus, les erreurs de la sur-généralisation sont en revanche assez rares, et l'omission de la marque du genre ou du nombre constitue l'essentiel des erreurs. Nous devons ici nous demander quels mécanismes sous-tendent ces performances différentes du traitement de la morphologie flexionnelle écrite, respectivement observées chez deux groupes d'apprenants.

Jiang (2000) propose d'envisager la réalisation morphologique en L1 et en L2 sous deux modèles différents. En L1, comme le choix de la flexion est sous le contrôle direct des informations sémantiques, la sélection morphologique fait partie de l'encodage grammatical et la flexion forme une partie intrinsèque du système syntaxique. Un apprenant de L1 est en mesure d'activer automatiquement toutes les informations morphologiques concernées pour produire une construction syntaxique, puisque les associations possibles entre un item lexical et ses affixes flexionnels sont toutes présentes dans une même entrée (Levelt, 1989). La production morphologique en L1 implique ainsi un processus en une seule étape. Par exemple, pour produire le message *They left*, l'entrée lexicale du verbe *leave* est ouverte, avec toutes les flexions possibles telles que *leave*, *leaves*, *left*, *leaving*. La forme *left* serait choisie sans médiation de la racine verbale *leave* ou analyse linguistique consciente, puisqu'elle correspond le mieux au message préverbal : action de quitter qui se produit dans le passé.

Cependant, un processus automatique nécessite la forte intégration des informations morphologiques dans l'entrée lexicale. Pour les apprenants de L2, les informations morphologiques, en tant que connaissances explicites, sont notamment stockées hors du système de l'entrée lexicale (Jiang, 2000). Cette représentation lexicale différente en L2 entraînerait des conséquences significatives sur le traitement morphologique. Sélectionner une flexion pertinente devient donc un processus conscient et strictement séquentiel en deux étapes : choisir la racine liée à l'item lexical à produire, puis la flexion selon les connaissances morphologiques du scripteur (Li, 2018). Ce processus morphologique pourrait également être

renforcé par l'enseignement en français L2 : quand un nouveau mot est introduit, on se concentre notamment sur la racine. Ainsi, dans une entrée lexicale, la racine se présente avec ses liens flexionnels, qui sont probablement directionnels, de la racine à ses flexions, plutôt que l'inverse. Notons qu'un tel traitement demande des ressources mentales importantes. S'il entre en conflit avec d'autres activités mentales, les erreurs morphologiques se produisent, car le scripteur est incapable de faire une analyse morphosyntaxique suffisante. C'est pourquoi, selon Jiang (2000), les erreurs morphologiques auraient plus de chances d'être produites lorsque le contexte linguistique demande une flexion.

La production des étudiants chinois de notre corpus confirme cette difficulté : quand il s'agit de choisir des terminaisons verbales du participe passé, la plupart des erreurs portent sur l'omission des marques du genre ou du nombre. Du fait que la morphologie du nombre et du genre n'existe pas en chinois, il est peu probable que ces informations sémantiques du sujet soient codées dans le message préverbal de l'apprenant (Jiang, 2007). Et l'apprenant chinois met en œuvre l'accord sujet-verbe en suivant strictement les règles enseignées : accord pluriel de l'imparfait, du participe passé avec être et du participe passé avec avoir (accord avec objet antéposé). Les erreurs surgissent lors de la production écrite si l'apprenant est mentalement surchargé et n'est plus capable de gérer l'application de règles. Ces erreurs concernent essentiellement l'omission de marques d'accord.

Selon Jiang (2000), les apprenants en langue étrangère montrent également les bonnes connaissances des règles morphologiques : les apprenants sont souvent conscients des erreurs qu'ils ont produites lors de la révision et capables d'énoncer les règles impliquées. C'est un argument fort pour montrer la distinction entre les informations lexicales intégrées dans les entrées lexicales et celles qui existent hors de ce système (Li, 2018). Les informations lexicales qui ne sont pas obtenues par l'extraction du contexte existent au dehors des entrées lexicales, et contribuent donc à un processus conscient du traitement morphographique, qui demande plus de ressources mentales que le processus automatique.

5. Conclusion et pistes didactiques

Le centre d'intérêt de cette recherche était de décrire la production des formes verbales homophones chez les apprenants chinois du français L2. Pour ce faire, les données issues d'une tâche de dictée effectuée respectivement par les apprenants chinois et les apprenants français ont été examinées, comparées et analysées. Nous constatons que, avec un enseignement explicite et un entraînement intensif, les apprenants chinois peuvent faire une analyse morphosyntaxique suffisante et

gérer l'application des règles de conjugaison pour sélectionner une bonne flexion verbale. Néanmoins, les erreurs persistent dans leur production écrite, étant donné que l'application des règles entre en conflit avec d'autres activités mentales, mobilisant la plus grande partie de l'attention des apprenants.

Les résultats ici nous amènent à conclure que la complexité du système de conjugaison des verbes du français exige, de la part des apprenants, « un contrôle très élevé, un surcoût cognitif important - voire impossible - et un calcul particulièrement complexe, abstrait qui ne peut s'accomplir que dans un travail de révision, impliquant un contrôle d'expertise maximum et débouchant ou non sur une réécriture effective » (David et al., 2006). Pour aider les apprenants et leurs enseignants à mieux cerner cette difficulté orthographique inhérente à la morphographie verbale et à élaborer un apprentissage plus efficace, il faut promouvoir des démarches d'apprentissage qui tiennent compte de la complexité des structures linguistiques en jeu, et surtout répartir les enseignements en conséquence (David et al., 2006). Et les différentes activités didactiques pourraient être mises en place de façon combinatoire :

- des dictées préparées et des copies de phrases, corrigées et commentées collectivement par les apprenants et l'enseignant ;
- des explications métagraphiques collectives à partir des formes erronées et des résolutions orthographiques proposées par les apprenants, par exemple en formulant des hypothèses sur la place et la pertinence de certaines flexions morphologiques ;
- des raisonnements heuristiques impliquant une extension des procédures analogiques à d'autres catégories et problèmes d'homophonie, ou plus largement, des raisonnements dans le secteur de l'orthographe grammaticale du français.

Bibliographie

- Brissaud, C. 1998. *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3.
- Brissaud, C., Chevrot, J.P. 2000. « Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/ ». *Verbum*, 22 (4), p. 425-39.
- Brissaud, C. Chevrot, J.P., Lefrançois, P. 2006. « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français ». *Langue française*, n° 151, p. 73-93.
- Chevrot, J.P., Brissaud, C., Lefrançois, P. 2003. « Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution ». *Faits de langue*, n° 23, p. 57-66.
- David, J. Guyon, O., Brissaud, C. 2006. « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ ». *Langue française*, n° 151, p. 109-126.
- Fayol, M. 2003. « L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives ». *Rééducation orthographique*, n° 213, p. 151-166.

- Jiang, N. 2000. « Lexical representation and development in a second language ». *Applied Linguistics*, n° 21, p. 47-77.
- Jiang, N. 2007. « Selective Integration of Linguistic Knowledge in Adult Second Language Learning ». *Language learning*, n° 57(1), p.1-33.
- Manesse, D., Cogis, D. 2007. *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Largy, P., Fayol, M., Lemaire, P. 1996. « The homophone effect in written french: the case of verb-noun inflection errors ». *Language and Cognitive Processes*, 11(3), p. 217-255.
- Lefrançois, P., Brissaud C., Chevrot, J.P. 2006. « «É» ou «er»... et quoi encore ? ». *Québec français*, n° 140, p. 80-82.
- Li, Y. 2018. *L'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants chinois du français L2 : une analyse portant sur un corpus écrit* (Thèse de Doctorat). Paris : Université Paris 3.
- [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02147421/document> [consulté le 20 février 2023].
- Lucci, V., Millet, A. 1994. *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : H. Champion.
- Sandon, J., Brissaud, C. 1999. « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie ». *Langue française*, n° 124 (1), p.40-57.

Notes

1. Yilun Li est l'auteur principal de cet article, responsable de la conception, la collecte, l'analyse, l'interprétation de données, la rédaction, ainsi que de la révision de l'article. Huaming Shen est coauteur de cet article et a contribué à la collecte, l'analyse de données et à la rédaction de la deuxième partie (2.1 Participants et recueil des données en particulier) de l'article.
2. Quand l'apprenant mémorise des formes verbales comme *allé*, *allés* ou *allées*, il pourrait mettre en relation ces instances du fait de leur proximité sémantique et orthographique, et généraliser des régularités graphotactiques. Par exemple, à partir de la mémorisation et de la mise en relation d'instances comme *ils sont allés*, *ils sont blessés*, l'apprenant pourrait formuler un schéma de type *ils__és*, qui est, en revanche, l'origine d'erreurs telles que **ils ont faits*.
3. Les ZEP, zones d'éducation prioritaire, ont pour but de lutter contre l'échec scolaire et d'assurer l'égalité et la justice dans le système éducatif français.