



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

L'interlangue écrite de lycéens norvégiens : L'usage de connaissances explicites de grammaire dans la production libre

Anne-Kathrine Woldsnes

Université d'Oslo, Norvège

a.k.woldsnes@ilos.uio.no

Eva Thue Vold

Université d'Oslo, Norvège

e.t.vold@ils.uio.no

Résumé

Cette étude examine le rapport entre connaissances explicites de grammaire et usage de ces connaissances dans la production écrite libre chez 40 lycéens norvégiens apprenants du français L3. Les questions de recherche prennent appui sur le phénomène de l'accord dans le syntagme nominal et le syntagme verbal, et sont les suivantes : 1) Dans quelle mesure les connaissances explicites sur l'accord se reflètent-elles dans la production écrite libre des apprenants ? 2) Le degré de correspondance entre connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe et usage dans la production libre, varie-t-il en fonction de la complexité syntaxique du sujet ? La méthodologie repose sur l'analyse d'un corpus numérique de textes authentiques des apprenants ainsi que de tests de grammaire remplis par les mêmes élèves.

Mots-clés : acquisition du français L3, connaissances explicites, production écrite, complexité linguistique

Written interlanguage of Norwegian upper secondary school students: The use of explicit grammar knowledge in free production

Abstract

This study examines the relation between explicit grammar knowledge and the use of such knowledge in the free writing of 40 Norwegian students of French L3 in upper secondary school. The research questions center on the agreement of the noun phrase and the verbal phrase and are the following: 1) To what extent is the explicit knowledge of agreement reflected in the free writing of the students? 2) Does the degree of correspondence between explicit knowledge of subject-verb agreement and its use in free writing vary according to the complexity of the subject? The methodology is based on the analysis of a digital corpus of authentic texts written by the students, as well as on grammar tests taken by the same students.

Keywords: acquisition of L3 French, explicit knowledge, written production, linguistic complexity

Introduction

L'enseignement actuel des langues vivantes en Europe met l'accent sur l'*usage* de la langue (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001*). L'apprenant est ainsi considéré comme un *apprenant-usager*, apprenant la langue par et pour l'*usage*. L'enseignement a pour objectif de développer chez l'apprenant une compétence de communication (écrite et orale), lui permettant d'interagir avec d'autres usagers de la langue d'une manière appropriée et efficace. Dans cette optique, une bonne maîtrise de la grammaire est valorisée en ce qu'elle contribue à une communication précise et adéquate.

A l'instar de l'enseignement européen des langues (CECRL), le programme d'enseignement des langues étrangères au sein du système scolaire norvégien met en relief la compétence grammaticale en tant qu'outil pour la communication. Cependant, les professeurs ainsi que les élèves eux-mêmes, constatent régulièrement que ces derniers n'appliquent pas toujours dans leurs productions libres les règles de grammaire qu'ils ont apprises, faisant des erreurs qu'ils auraient dû pouvoir éviter grâce à leurs connaissances. Ceci illustre le fait que la performance linguistique de l'apprenant ne peut être considérée comme un reflet fidèle de sa compétence réelle (Eide et Busterud, 2015 : 53). Pour l'*usage* spontané de la langue, un tel écart s'explique aisément par les contraintes de temps. Par contre, dans l'*usage* non spontané, par exemple au sein de la plupart des tâches écrites, l'apprenant a le temps de faire appel à une certaine précision linguistique.

Dans la présente étude exploratoire, nous examinerons dans quelle mesure les apprenants mettent en œuvre leurs connaissances explicites de grammaire dans leurs productions écrites libres. Nous analyserons des textes d'apprenants en FLE en Norvège au regard des connaissances explicites dont ces mêmes apprenants font preuve dans des tests de grammaire. Notre problématique est basée sur la question suivante : *Dans quelle mesure, et dans quels contextes linguistiques y-a-t-il correspondance entre les connaissances explicites des apprenants et la correction grammaticale dont ils font preuve dans leur production écrite libre ?*

Comme entrée en matière, nous avons choisi le phénomène de l'accord. L'accord est l'un des premiers phénomènes de grammaire présentés aux apprenants de FLE. C'est également un phénomène très fréquent dans la production écrite, ce qui nous permet d'obtenir suffisamment de données pour proposer des éléments de réponse à notre problématique.

Dans le système scolaire norvégien, le français a le statut de L3, étant donné que l'anglais (L2) est obligatoire à partir de l'école primaire. Le français est offert comme option facultative à partir du collège, et les élèves peuvent continuer leur

parcours d'apprentissage au lycée. Les participants de cette étude sont des lycéens qui ont étudié le français L3 pendant trois ans au collège. Nous présenterons d'abord (section 2) le cadre théorique de notre étude avant de décrire plus en détail notre méthodologie (section 3). Les résultats sont présentés et discutés dans la section 4.

1. Cadre théorique

1.1 Connaissances déclaratives et connaissances procédurales

Les liens entre les savoirs linguistiques et l'usage de la langue font débat dans la recherche d'acquisition des langues (RAL) depuis des décennies. Krashen (1975) établit une nette distinction entre les deux, soulignant que ce qui relève de l'apprentissage et ce qui relève de l'acquisition appartiennent à deux systèmes indépendants l'un de l'autre : les connaissances déclaratives ou explicites d'une part, et les connaissances procédurales ou implicites de l'autre. Alors que les connaissances déclaratives ou explicites constituent des connaissances dont l'apprenant est conscient et potentiellement capable de verbaliser, les connaissances procédurales ou implicites sont d'ordre automatique et très difficilement verbalisables. Ces dernières jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition de la L1 (Rebuschat, 2015 : 13) tandis que dans l'acquisition d'une langue étrangère, ce sont le plus souvent les deux types de compétences qui entrent en jeu.

Le débat portant sur l'interface entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales comporte plusieurs positions, situées le long d'un continuum allant de 'pas d'interface' à 'interface faible', puis à 'interface forte'. Selon Ellis (2015), prenant une position d'interface faible, les connaissances explicites peuvent servir à l'apprenant de "béquilles", jusqu'à ce que les règles grammaticales soient automatisées dans sa production libre. DeKeyser (2003) adopte une position similaire et affirme qu'une transformation de connaissances apprises en connaissances acquises est bel et bien possible à condition que les apprenants disposent de possibilités de pratique et d'automatisation de leurs connaissances.

Le rôle des connaissances explicites diffère entre la production orale et la production écrite. Tant qu'elles ne sont pas automatisées, les connaissances explicites sont d'une utilité restreinte dans l'usage spontané du langage, car l'apprenant n'a pas le temps de les consulter. Par contre, les tâches écrites offrent le plus souvent la possibilité à l'apprenant de mettre en œuvre ses connaissances explicites (Gutiérrez, 2016 ; Myhill, 2012). Gutiérrez (2016) a montré que la corrélation entre connaissances explicites et compétence écrite est beaucoup plus forte que la corrélation entre ce type de connaissances et la compétence orale, ce qui souligne le fait que l'accès aux connaissances explicites dépend du temps pour réfléchir. En

outré, la production écrite permet à l'apprenant de visualiser son interlangue sur l'écran ou sur le papier et donc de revenir en arrière et de corriger ses éventuelles erreurs.

1.2 L'acquisition de l'accord chez des apprenants de français langue étrangère

Bartning et Schlyter (2004) ont détaillé des *itinéraires d'acquisition* et des *stades de développement* de la morphosyntaxe de l'interlangue orale d'apprenants suédophones de FLE, et proposé six stades d'acquisition, sous forme de profils grammaticaux. Dans le cadre de notre étude, les éléments liés à l'accord sont particulièrement pertinents. En ce qui concerne l'accord verbal, l'opposition entre formes verbales finies et non-finies n'est maîtrisée qu'au stade *intermédiaire* (Bartning et Schlyter 2004 : 295). À ce stade, l'usage des formes non-finies dans des contextes finis se raréfie. En outre, l'opposition entre les formes verbales du singulier et du pluriel de la 3^{ème} personne commence à s'établir, et nous observons une alternance entre des formes telles que *ils partent* et **ils part*.

Le modèle de Bartning et Schlyter (2004) a été appliqué à la production écrite (Granfeldt et Ågren, 2017), notamment à travers le développement du logiciel *Direkt Profil*, qui analyse automatiquement la morphosyntaxe des textes d'apprenants et leur attribue un stade de développement. Dans le but d'enrichir la description de ces stades, Ågren (2008) a étudié la morphologie du nombre à l'écrit. Elle a conclu que les stades observés par Bartning et Schlyter (2004) sont également pertinents pour l'écrit, ce qu'elle lie à la simultanéité de l'apprentissage de l'oral et de l'écrit ainsi qu'à la quantité d'input écrit en salle de classe de FLE en Suède. Il y a pourtant certaines différences : par exemple, l'usage des formes verbales *sont/ont/vont/font* apparaissent plus tôt à l'écrit qu'à l'oral. Ågren (2008 :191) explique cette observation par les conditions de la production écrite (cf. plus haut).

Ågren (2008 : 280) décrit une opposition intéressante entre l'accord écrit qui est sémantiquement motivé (le singulier et le pluriel du nom) et l'accord qui est dans une large mesure redondant pour la compréhension (l'accord en nombre du verbe et de l'adjectif). Le marquage en nombre du nom et du déterminant est maîtrisé tôt : cet accord transmet un contenu conceptuel simple, à savoir la différence entre *un/une* et *plusieurs*. En outre, le marquage en nombre du déterminant est audible et signale de manière quasi systématique la différence entre singulier et pluriel du syntagme nominal. Cette transparence sémantique semble constituer un avantage pour l'acquisition du système morphologique. Par contre, l'accord en nombre du verbe et de l'adjectif a pour unique fonction de marquer la cohésion de la phrase (Ågren, 2008 : 117). En effet, l'accord adjectival semble être l'accord acquis le

plus tardivement en français écrit (Ågren, 2008 : 274). Pour ce qui est de l'accord verbal, l'étude de Ågren (2008) constate que les erreurs se font plus souvent avec des sujets nominaux (*mes amis*) qu'avec des sujets pronominaux clitiques (*ils*).

En nous appuyant d'une part sur la question de l'interface entre connaissances explicites et implicites, et d'autre part sur les itinéraires d'acquisition précités, nous analyserons nos données selon deux axes : La fréquence d'erreur d'accord relative aux connaissances explicites documentées dans les tests de grammaire, et pour ce qui est de l'accord sujet-verbe : la fréquence d'erreur d'accord en fonction de la complexité syntaxique du sujet. Notre problématique prend ainsi appui sur les questions suivantes :

Dans quelle mesure les connaissances explicites sur l'accord se reflètent-elles dans la production écrite libre des apprenants ?

Le degré de correspondance entre connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe et usage dans la production libre, varie-t-il en fonction de la complexité syntaxique du sujet ?

Pour des raisons d'espace, nous limitons l'analyse à certaines structures linguistiques, détaillées dans 3.2.2.

2. Méthodologie

Notre étude repose sur l'analyse d'un corpus numérique composé de textes écrits par des lycéens norvégiens apprenants du français L3 ainsi que des tests de grammaire remplis par les mêmes élèves. Il s'agit d'identifier l'écart éventuel entre les connaissances documentées dans les tests de grammaire et la performance grammaticale montrée dans les productions libres.

2.1 Participants

Les participants sont au nombre de 40, et ils ont l'âge de 15 à 16 ans. Ils ont parcouru trois ans d'études de FLE au collège, et ils se répartissent sur trois classes de français L3 à la première année du lycée : deux classes d'un lycée situé au centre d'Oslo et une classe d'un lycée d'une ville aux alentours d'Oslo. Ils ont quatre heures d'enseignement de FLE par semaine.

2.2 Collecte des données et procédures d'analyse

Les deux types de données ont été recueillis durant l'année scolaire 2016/2017 : le test de grammaire d'abord, ensuite les textes trois mois plus tard, afin d'éviter que les apprenants ne soient influencés par le test de grammaire en écrivant leur texte libre.

2.2.1 Le test de grammaire

Certains facteurs jouent un rôle primordial lorsqu'on cherche à mesurer les connaissances explicites : *temps, foyer d'attention et conscience* (Ellis *et al.*, 2009). Dans notre étude les apprenants disposaient de jusqu'à 90 minutes pour effectuer un test de grammaire relativement court et élémentaire, ce qui leur a permis de consulter leurs connaissances explicites et de réfléchir sur les règles grammaticales. Le test avait pour objectif de centrer le foyer d'attention exclusivement et explicitement sur la *forme*, stimulant ainsi une conscience métalinguistique chez l'apprenant. Il a été réalisé sans dictionnaires, grammaires ou autres outils, et sans possibilité de communication entre élèves.

Le test comprenait une série de phénomènes grammaticaux, sélectionnés à partir des phénomènes traités dans les manuels de FLE pour le collège. Le choix d'inclure toute une gamme de phénomènes a été fait afin d'éviter que les élèves ne se rendent compte de la focalisation particulière sur les phénomènes d'accord. Le test était composé d'exercices à compléter, suivis d'une partie demandant à l'élève d'expliquer (en norvégien) la règle grammaticale qui avait guidé ses choix dans l'exercice qu'il venait de compléter. Cet exercice de verbalisation a été ajouté dans le but de documenter un éventuel savoir explicite, étant donné que les réponses données dans les exercices à compléter pourraient être basées sur des connaissances *implicites*.

Les phénomènes grammaticaux sélectionnés pour l'analyse sont 1) l'accord en nombre entre déterminant et nom 2) l'accord en genre et en nombre de l'adjectif régulier, en tant qu'épithète ainsi qu'en position d'attribut du sujet, et 3) l'accord sujet-verbe au présent : les verbes réguliers en -ER, ainsi que deux verbes irréguliers : *être* et *avoir*. Un exemple d'un exercice du test est le suivant (les instructions traduites du norvégien) :

Mets les substantifs ci-dessous au pluriel :

Le poème _____

La maison _____

L'été _____

- Explique comment on met le substantif et l'article français au pluriel :

Pour que les réponses de cet exercice soient considérées correctes, l'élève devait indiquer qu'il faut ajouter un *s* au nom pour le mettre au pluriel, et qu'il faut également mettre au pluriel le déterminant : *les*. En ce qui concerne l'adjectif, l'élève devait expliquer les règles de l'accord de l'adjectif régulier, en incluant les désinences de genre et de nombre. Pour les verbes au présent, il devait indiquer

toutes les désinences de personne correctement. Les phrases dans les exercices avaient différents types de sujets : sujets pronominaux, sujets nominaux et sujets juxtaposés (*mes sœurs et moi*). Selon leurs réponses, nous avons regroupé les apprenants en trois catégories : ceux qui ont documenté un niveau avancé de connaissances de règles d'un phénomène d'accord (toutes réponses correctes), ceux qui ont documenté un niveau moyen (certaines réponses correctes) et ceux qui ont documenté un niveau faible (pas de réponses correctes).

2.2.2 Le corpus de textes d'apprenants

Nous avons choisi de construire un corpus authentique, c'est-à-dire qu'il s'agit de textes qui devaient en tout cas être produits en classe, sous des conditions « normales » : le professeur présent et sans possibilités de communication entre élèves. Les textes étaient écrits en Word (le correcteur automatique n'était pas activé). Les élèves avaient cependant accès à d'autres outils, tels que leurs dictionnaires et leurs manuels. Le tableau 1 donne des détails sur les données recueillies dans les deux lycées.

	Lycée 1	Lycée 2
Nombre d'apprenants/textes	26	14
Sujet de productions écrites	<i>Un voyage à Paris</i>	<i>Mon sport, ma passion</i>
Limite de temps	90 minutes	60 minutes
Nombre de mots par texte (en moyenne)	339	149

Tableau 1 : conditions sur lesquelles se base la production écrite libre des deux lycées.

Les occurrences des phénomènes grammaticaux en question (cf. plus haut) ont été identifiées manuellement. Ensuite, le programme d'analyse NVivo a été utilisé afin de compter et systématiser ces occurrences. Après avoir compté les occurrences de chaque catégorie, nous avons compté les fautes d'accord.

Pour la catégorie du syntagme nominal, les noms propres sont exclus de l'analyse. Or, quand le nom propre est précédé d'un nom commun (*la tour Eiffel*, *l'actrice Audrey Tautou*), il est inclus. Lorsque le nom commun est introduit par une préposition inséparable du déterminant (*au café*), il est inclus dans l'analyse.

Dans la quantification des fautes, d'autres fautes grammaticales que celles de l'accord ne sont pas prises en compte. Ceci signifie que les occurrences telles que **Le tour du Eiffel est très intéressant* et **Une vacance formidable* ne sont pas chiffrées *incorrectes*. Dans le premier cas, l'apprenant s'est trompé du genre du nom *tour*.

En d'autres termes, l'attribution du genre (phénomène lexical) est erronée, mais l'accord en genre (phénomène syntaxique) de l'adjectif dans la phrase est correct. Pour ce qui est du deuxième exemple, le nom pluriel *vacances* est mis au singulier, mais les règles de l'accord entre les éléments du SN sont cependant respectées. Chiffrées *incorrectes* sont par contre les occurrences où il n'y a pas d'accord entre les éléments : **les croissant*, **une fille très joli*.

Intégrés dans la catégorie du verbe sont les verbes réguliers en -ER au présent, ainsi que les formes du présent des verbes irréguliers *être* et *avoir*¹. *Être* et *avoir* en fonction d'auxiliaires faisant partie du *passé composé* sont inclus dans l'analyse. Le même principe s'impose pour les autres catégories grammaticales : si l'accord sujet-verbe est correct, mais qu'il y a d'autres fautes, liées par exemple au choix de verbe : **Mon ami est 16 ans* ou à une mauvaise structure de la phrase verbale : **Je manque toi*, le verbe n'est pas considéré comme *incorrect*. Les cas où l'accord sujet-verbe n'est pas correct sont par contre chiffrés *incorrects* : **Je ne jouer pas le handball*. **Ma famille et moi adores Paris*.

3. Résultats et discussion

Dans ce qui suit, nous présenterons et discuterons nos résultats au regard de nos deux questions de recherche. En raison d'espace restreint, nous nous limitons à la présentation de quelques observations préliminaires, basées sur le groupe en entier sans entrer dans les détails d'interlangues individuelles. Les tableaux 2-4 apportent des éléments de réponses à la première question : Dans quelle mesure les connaissances explicites sur l'accord se reflètent-elles dans la production écrite libre des apprenants ?

Niveau documenté dans le test	Usage correct en production libre
Niveau faible (3 apprenants)	93% (90%-96%)
Niveau moyen (6 apprenants)	91% (77%-100%)
Niveau avancé (31 apprenants)	100% (94%-100%)

Tableau 2 : Accord déterminant et nom : Résultats des tests de grammaire et taux d'usage correct dans les textes.

Comme nous le voyons ci-dessus, les apprenants connaissent bien les règles d'accord en nombre entre déterminant et nom, et ces connaissances se reflètent dans une large mesure dans leurs textes libres. Ce résultat confirme des recherches

antérieures : cet accord est acquis tôt (Ågren, 2008). Pour les rares apprenants qui ne documentent pas ou peu de connaissances dans ce domaine, il semble y avoir un grand écart entre connaissances explicites et implicites, en ce que ces apprenants font aussi preuve d'un usage largement correct dans leurs textes. Cela peut signifier soit qu'ils possèdent principalement des connaissances implicites, soit qu'ils connaissent effectivement les règles, mais qu'ils n'ont pas pris l'effort de remplir le test consciencieusement. Il faut également prendre en considération l'influence de leur expérience d'apprentissage de l'anglais L2 : la règle d'ajouter le morphème *s* pour indiquer le pluriel du nom est la même dans les deux langues.

Dans les peu de cas où les règles de l'accord ne sont pas respectées, il est tantôt le déterminant, tantôt le nom qui manque de marquage : **le Norvégiens*, **les café*. Pour ce qui est du déterminant, il faut noter que le marquage en nombre est audible, tandis que pour le nom, le marquage au pluriel ne se manifeste que dans la langue écrite, dans la plupart des cas.

La grande majorité des apprenants connaissent également les règles d'accord de l'adjectif. Néanmoins, l'écart entre les connaissances et l'usage est ici plus important :

Niveau documenté dans le test	Usage correct en production libre
Niveau faible (3)	64% (25%-92%)
Niveau moyen (7)	69% (50%-95%)
Niveau avancé (30)	81% (60%-100%)

Tableau 3 : Accord adjectival en genre et en nombre : Résultats des tests de grammaire et taux d'usage correct dans les textes.

Cet écart existe même chez les apprenants qui ont fait preuve d'un niveau avancé de connaissances de l'accord de l'adjectif : la fréquence d'erreur dans leurs textes atteint jusqu'à 40%. Par ailleurs, les apprenants qui ont documenté un niveau faible ou moyen dans le test réussissent toutefois souvent à accorder l'adjectif correctement dans leurs textes libres, et nous observons une certaine alternance entre forme correcte et forme incorrecte de l'adjectif, ce qu'illustre l'exemple suivant : **J'ai eu des vacances formidables et fantastique*. Il faut remarquer les différences individuelles importantes au sein des trois niveaux.

La majorité des fautes adjectivales consistent en ce que la forme du masculin singulier est utilisée à la place des formes du féminin ou/et du pluriel : **J'ai vu une fille très joli*. **Alice est français*. **Notre chambre a deux très grand lits*. **Enfants sont social*. La forme du masculin singulier est surgénéralisée, bien que les tests

de grammaire montrent que la plupart des apprenants connaissent bien toutes les désinences adjectivales. Il faut tenir compte du fait qu'il y a relativement peu d'adjectifs dans l'input et dans l'output, comparé aux nombreuses occurrences de noms et de verbes. Par conséquent, cet accord est moins pratiqué (cf. DeKeyser, 2003). En outre, d'un point de vue de transfert entre l'anglais comme L2 et le français comme L3 : en anglais on n'accorde pas les adjectifs.

Pour les verbes, les connaissances explicites sur l'accord se reflètent comme suit :

Niveau documenté dans le test	Usage correct en production libre
Niveau faible (0)	
Niveau moyen (19)	89% (36%-100%)
Niveau avancé (21)	96% (81%-100%)

Tableau 4 : Accord sujet-verbe en personne et en nombre : Résultats des tests de grammaire et taux d'usage correct dans les textes.

Nos résultats montrent que tous les apprenants connaissent soit partiellement soit complètement les règles d'accord des verbes en -ER ainsi que celles des verbes être et avoir, mais ils se placent cependant de manière plus égale entre niveau moyen et niveau avancé comparé aux deux autres phénomènes. Les apprenants réussissent dans la majorité de cas à mettre en œuvre leurs savoirs sur cet accord dans leur production libre, mais il faut cependant remarquer la grande variation parmi les apprenants qui ont fait preuve d'un niveau moyen au test.

Pour approfondir nos analyses liées à l'accord verbal, passons à notre deuxième question de recherche : Le degré de correspondance entre connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe et usage dans la production libre, varie-t-il selon la complexité syntaxique du sujet ?

La complexité syntaxique du sujet semble en effet être un facteur qui rend plus difficile la maîtrise de l'accord en production libre, même si l'apprenant possède les connaissances explicites nécessaires. Les apprenants ont en général plus de difficulté à accorder un verbe suivant un sujet nominal qu'un verbe suivant un pronom personnel clitique², ce qui confirme les résultats de Ågren (2008). Dans les contextes de la troisième personne du pluriel, la forme du singulier de la 3^{ème} personne est souvent utilisée comme forme par défaut : **Des gens est intéressant. *Pascal et Alex a monté en haut de la tour Eiffel.* Ces exemples viennent d'apprenants ayant fait preuve de connaissances correctes sur ce type de sujets dans le test. Cette alternance entre forme correcte (celle de la 3^{ème} personne du pluriel) et

forme incorrecte (celle du singulier) en texte libre corrobore le stade intermédiaire d'acquisition proposé par Bartning et Schlyter (2004 : 295).

Pour les sujets nominaux juxtaposés, la personne grammaticale de la 1^{ère} personne du pluriel semble aussi être difficile à accorder correctement. Dans ces cas, la forme verbale de la 1^{ère} personne du pluriel est le plus souvent remplacée soit par la forme plurielle de la 3^{ème} personne, soit par l'ajout d'un *s*, probablement par association avec le *s* du pluriel dans le syntagme nominal : **Moi et mes cousins sont allés au cinéma. *Mon frère et moi ont visité Paris. *Ma famille et moi adores Paris*. Ces exemples viennent d'apprenants ayant fait preuve d'un niveau moyen ou avancé dans le test. Il faut tenir en compte que l'accord verbal des sujets juxtaposés à la 1^{ère} personne est rare dans l'input authentique du français, étant donné que ce type de sujet est souvent repris par le pronom personnel *nous* : *Mes cousins et moi, nous sommes allés au cinéma*.

Puisque les erreurs se produisent plus facilement dans les constructions moins figées et moins fréquentes, nous observons que les apprenants ne profitent pas pleinement du potentiel de leurs connaissances explicites. Cette observation suggère que les formes fléchies sont automatisées à partir des tableaux traditionnels de conjugaison et des suites de mots fréquents : ainsi, les connaissances que possèdent les apprenants sont non seulement explicites, mais aussi automatisées. L'accord verbal avec des sujets plus complexes et moins fréquents n'est pas autant pratiqué et n'est donc pas automatisé dans la même mesure.

Nous remarquons que les apprenants qui font preuve d'un niveau avancé de connaissances grammaticales dans le test n'écrivent pas nécessairement plus correctement que ceux qui font preuve d'un niveau plus faible. Une explication possible est que les apprenants qui possèdent des connaissances limitées s'en tiennent à des constructions simples, alors que ceux qui ont des connaissances avancées tentent de réaliser des constructions plus complexes. Cela dit, la production écrite a eu lieu trois mois après le test : un apprenant qui n'avait pas réussi à remplir correctement le test a peut-être appris les règles d'accord entretemps.

Il est évident que la performance grammaticale de l'apprenant reste dépendante de facteurs cognitifs et psycholinguistiques, et nous ne pouvons pas tirer des conclusions sur les raisons pour lesquelles les apprenants ne profitent pas pleinement de leurs connaissances explicites en production écrite libre. Nous pouvons pourtant suggérer quelques pistes d'explication. Dans la production écrite libre, le foyer d'attention de l'apprenant est sollicité simultanément par le sens et la forme et ce souvent dans un court intervalle de temps. Il est également possible qu'en production libre, le foyer d'attention de l'apprenant s'oriente plus vers le

sens que vers la forme. En remplissant le test de grammaire, la forme constitue le seul centre d'attention de l'apprenant. En outre, le recours à des stratégies de métacognition, telles que le fait de relire son texte pour exclure des fautes, ainsi que l'usage d'outils tels que dictionnaires ou grammaires, jouent certainement un rôle et influencent le degré de conformité entre connaissances explicites et usage de celles-ci.

Conclusion

Cet article avait pour but d'examiner dans quelle mesure et dans quels contextes linguistiques les connaissances explicites des apprenants de français L3 sont mises en œuvre dans leurs productions écrites libres. Selon les résultats des tests de grammaire, la grande majorité des apprenants avaient une bonne connaissance explicite des règles de base de l'accord en français. L'analyse des textes montre que dans une large mesure, les apprenants font usage de leurs savoirs explicites dans leurs productions libres, mais probablement aussi de leurs savoirs implicites, vu que les élèves qui montrent peu de connaissances explicites au test réussissent relativement bien dans leur production libre. Cependant, il y a des différences concernant la fréquence de fautes liée aux trois phénomènes différents d'accord, et la mise en usage des connaissances explicites sur l'accord sujet-verbe est assujettie à la complexité du sujet.

Nos résultats montrent également des différences individuelles pour ce qui est de la mise en œuvre des connaissances explicites en production écrite libre, ce qui concerne surtout le phénomène de l'accord adjectival. Suite à la présente étude, il semble pertinent d'explorer l'usage des stratégies métacognitives par les apprenants. L'identification des stratégies mises en œuvre par l'apprenant qui met à profit ses savoirs explicites en production écrite pourrait permettre d'améliorer l'usage des connaissances grammaticales dans ce cas de figure. Ceci présente des pistes fécondes en vue d'offrir aux apprenants un éventail de ressources leur permettant de mieux tirer profit de leurs connaissances explicites de grammaire.

Bibliographie

- Ågren, M. 2008. À la recherche de la morphologie silencieuse. Lunds Universitet.
- Bartning, I., Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, 14, p. 281-299.
- DeKeyser, R. 2003. Implicit and Explicit Learning. In: *The Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Eide, K.M., Busterud, G. 2015. Kompetanse og performanse : kunnskap og produksjon. In : *Norsk andrespråkssyntaks*. Oslo : Novus forlag.

Ellis, R., et al. 2009. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ellis, R. 2015. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Granfeldt, J., Ågren, M. 2017. « Une évaluation formative de FLE fondée sur les itinéraires d'acquisition est-elle possible ? » *Recherches et applications, Le français dans le monde*, 61, p. 62-76.

Gutiérrez, X. 2016. « Analyzed knowledge, metalanguage, and second language proficiency ». *System*, 60, p. 42-54.

Heimark, G.E. 2013. *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Holec, Henri. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » *Mélanges pédagogiques*, p. 75-87. CRAPEL, Université de Nancy.

Myhill, D. et al. 2012. « Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students metalinguistic understanding ». *Research Papers in Education*, 27 (2), p. 1-28. London: Routledge.

Rebuschat, P. 2015. *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam : John Benjamins.

Notes

1. Les constructions c'est et il y a ne sont pas incluses dans l'analyse, étant donné qu'elles représentent des constructions plus ou moins figées.

2. Les analyses sont préliminaires. Nous ne donnons pas de chiffres exacts ici parce que ces chiffres sont à vérifier.