

Les erreurs de genre dans l'accord adjectival des apprenants néerlandophones du français



par

Carina de Jong-Breure

Mémoire de Master

Departement de Langue et Culture Françaises

Université de Leyde

Juillet 2015

Sous la direction de :

Dr. J.S. Doetjes (premier lecteur)

Dr. E Schoorlemmer (second lecteur)

Un grand merci à :

Mme Dr L. Pablos Robles pour le traitement des données en SPSS
M. J. Brand et ses élèves pour leur collaboration aux expériences

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 L'accord adjectival en français et en néerlandais	p. 5
1.1 <i>L'accord adjectival en néerlandais</i>	p. 5
1.2 <i>L'accord adjectival en français</i>	p. 6
Chapitre 2 Études précédentes	p. 9
2.1 <i>L'apprentissage d'une deuxième langue</i>	p. 9
2.2 <i>Les erreurs de genre dans l'accord adjectival des apprenants d'une deuxième langue</i>	p. 11
2.2.1 <i>L'acquisition et l'apprentissage du genre : L1 vs. L2</i>	p. 11
2.2.2 <i>Deux types d'erreurs de genre</i>	p. 12
2.2.3 <i>Les sources des erreurs de genre</i>	p. 13
2.2.3.1 <i>Le premier type d'erreur</i>	p. 13
2.2.3.2 <i>Le deuxième type d'erreur</i>	p. 14
2.2.3.3 <i>Une préférence pour la forme masculine</i>	p. 15
2.2.3.4 <i>Les erreurs de genre et la position syntaxique de l'adjectif</i>	p. 15
2.3 <i>Conclusion</i>	p. 17
Chapitre 3 Notre expérimentation	p. 18
3.1 <i>Introduction</i>	p. 18
3.2 <i>Le test de jugements de grammaticalité</i>	p. 19
3.3 <i>Le test de production</i>	p. 21
3.4 <i>Les sujets</i>	p. 22
3.5 <i>Les questions de recherche et hypothèses</i>	p. 23
3.5.1 <i>Les questions de recherche</i>	p. 23
3.5.2 <i>Les hypothèses</i>	p. 24

Chapitre 4 Les résultats des tests	p. 25
<i>4.1 Les résultats du test de jugements de grammaticalité</i>	p. 25
<i>4.1.1 Introduction</i>	p. 25
<i>4.1.2 Les résultats pour les adjectifs prédicatifs et attributifs</i>	p. 26
<i>4.1.3 L'emploi du masculin et du féminin</i>	p. 29
<i>4.2 Les résultats du test de production</i>	p. 33
<i>4.2.1 Introduction</i>	p. 33
<i>4.2.2 Les résultats</i>	p. 34
Chapitre 5 Conclusion	p. 38
Bibliographie	p. 41
Annexes	p. 43
<i>Annexe I Les phrases testées classées par catégorie</i>	p. 43
<i>Annexe II La traduction de la feuille de réponses</i>	p. 46
<i>Annexe III Liste des phrases employée dans le test de production</i>	p. 47
<i>Annexe IV L'enquête menée sous les étudiants</i>	p. 49
<i>Annexe V Les résultats du test de jugements de grammaticalité</i>	p. 51
<i>Annexe VI Les résultats du test de production</i>	p. 54

Chapitre 1 L'accord adjectival en français et en néerlandais

Parmi les 256 langues qu'a étudiées Corbett (2005), moins de la moitié dispose d'un système de genre. À l'intérieur du groupe de langues à genre grammatical, il y a 50 langues qui ont un système minimal à deux genres. Il existe également des systèmes à trois ou quatre genres, pourtant ces systèmes sont moins fréquents que le système à deux genres. Quelques langues ont plus de cinq genres et il y a même des langues à 20 genres différents. Le latin est un exemple d'une langue à un système à trois genres. Le latin emploie le masculin, le féminin et le neutre, tandis que la plupart des langues romanes, tels que le français, n'ont que deux genres. L'allemand et le néerlandais sont des langues qui disposent également du genre neutre. Cependant, le néerlandais standard ne distingue plus le féminin et le masculin. Par conséquent, le néerlandais et le français représentent tous les deux des systèmes à deux genres.

Comme nous nous concentrons dans ce mémoire sur le néerlandais et le français, nous traiterons dans ce chapitre les systèmes de genre et de l'accord adjectival de ces deux langues.

1.1 L'accord adjectival en néerlandais

Selon la grammaire néerlandaise intitulé *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, le néerlandais avait autrefois trois genres : le masculin, le féminin et le neutre. L'article *de* accompagnait les deux premiers genres et l'article *het* accompagnait le neutre. Cependant, la distinction entre le masculin et le féminin a disparu dans le néerlandais parlé aux Pays-Bas. Au singulier, l'article défini *het* indique encore le genre neutre, tandis que l'article *de* accompagne tous les mots qui, autrefois, étaient masculins ou bien féminins, et qui appartiennent maintenant au genre commun. Quant au pluriel, les noms sont toujours accompagnés de l'article défini *de* indépendamment de leur genre. Les exemples dans (1) et (2) présentent des noms, au singulier et au pluriel, accompagnés de l'article correspondant.

- (1) de fiets, de fietsen
'le vélo, les vélos'
- (2) het kind, de kinderen
'l'enfant, les enfants'

L'article indéfini singulier *een* 'un' s'utilise avec le genre neutre et avec le genre commun (3).

- (3)a. een fiets
'un vélo'
- b. een kind
'un enfant'

Comme le montrent les exemples dans (4), la forme de l'adjectif ne varie pas selon le genre du mot dans le contexte d'un article défini. Dans (5), par contre, où l'article défini a été remplacé par un article indéfini, la forme de l'adjectif dépend du genre du nom.

- (4)a. de mooie fiets
'le beau vélo'

- b. het mooie kind
'l'enfant joli'
- (5) a. een mooie fiets
'un beau vélo'
- b. een mooi kind
'un joli enfant'

Quand l'adjectif néerlandais est employé comme attribut du sujet, il est invariable :

- (6) a. de fiets is mooi
'le vélo est beau'
- b. het kind is mooi
'l'enfant est beau'

En néerlandais, la forme de l'adjectif peut également varier selon la signification de l'adjectif, dans les cas où celui-ci peut avoir deux significations différentes. Par exemple, *een groot man* 'un grand homme' n'a pas la même signification que *een grote man* 'un homme grand'.

Selon Van Veen (2009 :17), il est impossible en néerlandais de prédire le genre d'un nom sur la base de ses caractéristiques phonologiques. Par exemple, les noms *zaal* 'salle' et *kabaal* 'bruit' se terminent tous les deux par la même séquence phonologique (/a:l/), mais le premier mot est non-neutre et s'utilise avec *de*, tandis que le deuxième est neutre et sélectionne l'article *het*. Par contre, il y a des suffixes qui ont un certain genre. Les mots qui terminent par *-heid*, tels que *schoonheid* 'beauté', sont toujours accompagnés de l'article *de* tandis que les mots qui se terminent par le diminutif /tjə/ sont toujours neutres. Un exemple d'un mot avec le diminutif /tjə/ est présenté dans (7) et son équivalent sans diminutif est présenté dans (8) :

- (7) het handeltje
'le petit commerce'
- (8) de handel
'le commerce'

Dans les exemples (7) et (8), le diminutif /tjə/ déclenche également le changement de l'article *de* en *het*.

1.2 L'accord adjectival en français

Selon Le Bon Usage, le français connaît deux genres : le masculin et le féminin. Le français a deux articles définis singuliers correspondants : *le* (masculin) et *la* (féminin). Nous avons donné des exemples de noms à genre masculin et à genre féminin dans (9).

- (9)a. le vélo
- b. la voiture

Quant aux articles indéfinis, *un* (masculin) et *une* (féminin), le français utilise de nouveau deux formes différentes pour le masculin et le féminin, dont nous avons présenté deux exemples dans (10).

- (10)a. un vélo
- b. une voiture

Le français n'emploie pas les mêmes articles au pluriel et au singulier, mais l'article pluriel n'est pas marqué pour le genre. Les deux articles définis singuliers ont donc le même équivalent au pluriel, à savoir *les*. Les articles indéfinis *un* et *une* sont remplacés par *des* au pluriel.

En français, les adjectifs peuvent être masculins ou féminins. Nous avons présentés dans (11) un exemple de l'adjectif *grand(e)* avec un nom masculin et un exemple avec cet adjectif accompagné d'un nom féminin. Contrairement à l'article, l'adjectif s'accorde non seulement en nombre mais encore en genre avec le nom qu'il modifie.

- (11)a. le grand vélo
- b. la grande voiture
- c. les grands vélos
- d. les grandes voitures

L'adjectif attributif français se place soit devant soit après le nom qu'il modifie. La position de l'adjectif dépend du choix de l'adjectif : certains adjectifs se placent toujours devant le nom, comme l'adjectif *premier* et d'autres se placent après le nom, comme par exemple l'adjectif *fatigué*. Certains adjectifs changent de sens selon leur position dans le groupe nominal, comme l'adjectif *pauvre* (pauvre homme, un homme pauvre).

En français, contrairement à ce qui se passe en néerlandais, l'adjectif qui fonctionne comme l'attribut du sujet s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet.

- (12)a. le vélo est grand
- b. la voiture est grande
- c. les vélos sont grands
- d. les voitures sont grandes

Il est souvent difficile de déterminer le genre d'un nom. Cependant, dans certains cas, le genre peut être dérivé facilement de la sémantique du nom, comme dans (13).

- (13) un garçon intelligent

Dans l'exemple donné ci-dessus, le nom *garçon* désigne un être masculin. La sémantique nous aide donc à déterminer le genre de ce mot.

Contrairement au néerlandais, la phonologie nous aide également à déterminer le genre d'un nom français. Selon van Veen (2009), les mots qui se terminent par le son [øe], [ɛ̃] ou [ã] sont le plus souvent masculins, tandis que les mots qui se terminent par les sons [z] ou [i] sont en général féminins. Un exemple de chaque type de terminaison est présenté dans (14)

- (14)a. le parfum [parføe]
- b. la phrase [fraz]

Comme en néerlandais, il y a des suffixes qui ont un certain genre. Van Veen (2009) donne quelques suffixes qui sont typiquement masculins ou féminins. Dans ce cas, le suffixe du nom détermine genre du mot en question. Les suffixes suivants sont masculins: *-ment*, *-age*, *-ier*, *-aire*, *-isme* et *-at*. Les suffixes suivants dérivent toujours des noms féminins: *-ation*, *-ution*, *-ition*, *-aison*, *-ison*, *-té*, *-esse* et *-itude*.

- (15)a. le changement
- b. la beauté

À part les noms dont le genre est facile à déterminer, il y a aussi un grand nombre de substantifs dont le genre ne peut pas être déterminé à l'aide de la sémantique, ni de la morphologie ou de la phonologie. En plus, il y a toujours des exceptions pour les trois catégories, illustrées dans (13) à (15). Certains mots qui ont une des terminaisons que nous venons de citer, n'ont pas le genre prédit.

Dans certains cas, cela est dû au fait qu'il ne s'agit pas d'un suffixe. Dans l'exemple (16), la terminaison *-aire* ne fonctionne pas comme un suffixe et ce nom a effectivement un autre genre.

- (16) la *grammaire*

Dans d'autres cas, le nom français peut référer soit à une femme, soit à un homme, mais il a toujours un seul genre, soit le masculin soit le féminin, comme dans l'exemple suivant :

- (17) la victime

De ce fait, nous pouvons dire que le système de l'attribution du genre en français reste, dans une grande mesure, un système arbitraire.

Le genre du nom néerlandais est soit le genre neutre soit le genre commun. Le genre du nom français peut être le masculin ou bien le féminin. Les adjectifs français et néerlandais s'accordent selon le genre et le nombre du nom auquel ils se rapportent. Comme nous l'avons mentionné, il est souvent difficile pour les apprenants d'une deuxième langue de déterminer le genre d'un nom. En français, comme en néerlandais, les noms peuvent avoir des suffixes qui ont un certain genre. La phonologie peut également aider à déterminer le genre d'un nom français, ce qui n'est pas possible en néerlandais. Dans le chapitre suivant, nous nous concentrons sur les erreurs de genre faites régulièrement par les apprenants d'une deuxième langue.

Chapitre 2 Études précédentes

2.1 L'apprentissage d'une deuxième langue

Dans ce paragraphe nous voulons aborder les différences entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans des circonstances normales, un enfant acquiert sa langue maternelle dès sa naissance. Pendant cette période, l'enfant doit également apprendre à marcher, etc. L'enfant qui acquiert la langue maternelle ne se rend pas compte de cet apprentissage. Par contre, un apprenant d'une langue étrangère se rend compte de cet apprentissage dans la plupart des cas (probablement pas quand il est encore très jeune).

Selon Lightbown et Spada (2006), l'acquisition de l'enfant qui acquiert la langue maternelle se passe à son propre rythme. Les auteurs du livre *How languages are learned* font remarquer que l'enfant met beaucoup de temps à apprendre la langue maternelle. Au début, il peut être silencieux, il n'a qu'à écouter les autres gens qui parlent cette langue. Normalement, l'enfant est entouré pendant toute la journée par des gens qui parlent sa langue maternelle. Un apprenant d'une langue étrangère, par contre, est souvent prié de parler dans la langue étrangère dès le début de l'apprentissage. Dans le cas où il s'agit de l'apprentissage au moyen de cours, l'apprenant n'est pas entouré pendant toute la journée par des locuteurs natifs de cette langue étrangère. Lightbown et Spada (2006) font remarquer que le langage entendu par l'apprenant (ce qui s'appelle l'*input*) peut être adressé à l'apprenant lui-même ou bien à quelqu'un d'autre. Dans ce premier cas, l'*input* peut être modifié, dans le but de faciliter la compréhension par l'apprenant. Si ce dernier est un enfant qui acquiert sa langue maternelle, l'*input* modifié s'appelle le langage adressé à l'enfant (child directed speech). Pour les apprenants d'une langue étrangère, il s'agit surtout du langage de l'étranger (foreign talk) ou du langage du professeur (teacher talk).

Une autre différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et la langue étrangère que signalent Lightbown et Spada est la correction. L'enfant qui acquiert sa langue maternelle ne reçoit en général pas ou peu de correction, tandis que l'apprenant de la langue étrangère est corrigé par le professeur (et d'autres personnes). L'apprenant d'une langue étrangère peut également avoir peur de faire des erreurs en s'exprimant dans la langue étrangère. L'enfant qui acquiert la langue maternelle n'a pas ces problèmes.

Selon la théorie de Chomsky, les enfants sont nés dotés d'une Grammaire universelle (GU), de sorte qu'ils sont capables d'apprendre n'importe quelle langue. Cependant, les enfants doivent encore acquérir les caractéristiques spécifiques de leur langue maternelle. L'acquisition de la langue maternelle est automatique, mais elle dépend de l'environnement linguistique de l'enfant. Les enfants disposeraient d'une capacité spécifique de pouvoir découvrir pour eux-mêmes les règles sous-entendus d'un système de langue à la base des exemples d'une langue naturelle à laquelle ils sont exposés. Les enfants doivent savoir de quels principes leur langue maternelle fait usage. Selon cette théorie, les principes et les paramètres représenteraient la faculté cognitive innée qui rendrait possible l'acquisition des langues (voir Chomsky 1981). Epstein et al. (1996) font remarquer que cette théorie est autonome, c'est-à-dire que cette théorie est un module cognitif indépendant, qui peut interagir avec d'autres facultés cognitives. Selon eux, les principes contraignent les grammaires des apprenants pour faciliter l'acquisition. Ainsi, l'espace d'hypothèse est réduit d'un nombre infini des possibilités logiques à un nombre restreint de langues possibles.

D'autres théories, comme par exemple celui de Pienemann (1998), proposent que ce sont des connaissances linguistiques qui aident l'enfant à apprendre la première langue. Gisela Håkansson écrit que selon Pienemann (1998), l'acquisition de la langue maternelle peut être décrite comme la construction graduelle d'une grammaire mentale dans laquelle chaque étape de développement se base sur l'acquisition des étapes précédentes (Håkansson 2005 :184). Si une étape est acquise, l'étape suivante suit automatiquement. Un modèle, qui est dépendant de la capacité du cerveau de traiter de l'information, manie le développement de l'acquisition. Une autre théorie est le *connectionisme*. Selon cette théorie, les enfants acquièrent une langue d'après des informations que contient la langue cible. Un logiciel serait alors également capable d'apprendre une langue et ferait les mêmes erreurs qu'un enfant.

Suivant Chomsky (1981), Lightbown et Spada (2006) supposent que l'enfant a accès à la Grammaire Universelle (GU). Cependant, elles supposent que l'apprenant d'une langue étrangère n'a plus accès à la Grammaire universelle. Selon elles, l'apprenant fait usage de ses connaissances métalinguistiques pour pouvoir apprendre une langue étrangère. À part cette théorie d'absence de l'accès (non-access), il y a la théorie de l'accès partiel (partial-access) et celle de l'accès complet (full-access). La théorie de l'accès partiel propose que les apprenants d'une deuxième langue n'ont que partiellement accès à la GU. Leur GU est réglée d'après leur première langue. Si la deuxième langue diffère beaucoup de la première langue, l'apprenant ne peut pas appliquer les paramètres de la première à la deuxième langue. L'autre théorie, celle de l'accès complet propose que les apprenants ont encore accès à la GU, sans aucune restriction (Epstein et al. 1996).

Un apprenant d'une langue étrangère connaît déjà une autre langue, contrairement à l'enfant qui acquiert sa langue maternelle. Selon Lightbown et Spada (2006), la connaissance de la langue maternelle peut être un avantage pour l'apprenant d'une langue étrangère. L'enfant qui acquiert la langue maternelle n'a pas de connaissances métalinguistiques. L'apprenant d'une langue étrangère, par contre, a plus de capacités à résoudre un problème linguistique, grâce aux connaissances métalinguistiques et aux connaissances du monde. Selon Lightbown et Spada (2006), la connaissance de la première langue peut aider l'apprenant à apprendre la deuxième langue. L'influence des connaissances de la langue maternelle sur la langue étrangère s'appelle le *transfert*. Lightbown et Spada (2006) notent que dans les cas où le système à acquérir, est pareil au système de la première langue, l'apprentissage peut être facilité. Il s'agit du transfert positif. Le transfert peut aussi être négatif : l'apprenant applique une structure de la langue maternelle dans la deuxième langue où elle n'est pas correcte.

Une question souvent posée est celle de savoir à quel âge il faut commencer l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour la langue maternelle cette question ne se pose pas, parce que l'enfant qui acquiert la langue maternelle est normalement un bébé. Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut avoir n'importe quel âge. Cependant, l'apprentissage se passe peut être plus vite quand l'apprenant est plus jeune. Selon Lightbown et Spada (2006), l'apprenant ne doit pas être trop jeune non plus : il n'est pas nécessairement vrai que plus on est jeune, plus on atteint un niveau élevé, ne vaut pas toujours. Selon elles, les apprenants plus âgés peuvent également atteindre un niveau très élevé dans leur deuxième langue. Les enfants plus âgés et les adultes apprennent plus vite que les enfants jeunes et ils font également plus des progrès dans une courte période que les apprenants jeunes. En ce qui concerne les apprenants plus jeunes, Lightbown et Spada (2006) disent que l'exposition intensive et précoce à une deuxième langue peut causer la perte de la première langue ou bien l'acquisition de la langue maternelle ne peut pas être achevée. Les apprenants qui commencent à un âge très jeune et qui ont une exposition limitée à la deuxième langue font

très peu des progrès. Cependant, les apprenants plus âgés peuvent mieux profiter de la quantité restreinte des heures d'instruction.

L'étude de Taylor-Brown (1984) confirme qu'il n'est pas toujours le cas que les enfants jeunes atteignent un niveau plus élevé que les apprenants plus âgés. Taylor-Brown a testé deux groupes qui ont appris le français par immersion : les enfants qui ont commencés très jeunes à apprendre le français et les apprenants qui ont commencés plus tard. Les apprenants des deux groupes avaient les mêmes problèmes avec l'accord en genre. Les deux groupes avaient une tendance à employer les formes masculines de l'article et de l'adjectif pour modifier des noms féminins.

L'apprentissage d'une langue étrangère se passe très souvent en classe. Les connaissances métalinguistiques de l'apprenant, la méthode employée et le professeur sont des facteurs qui influencent l'apprentissage. Lightbown et Spada (2006) font remarquer que l'intelligence est plutôt liée aux connaissances métalinguistiques qu'à la capacité communicative. Le développement de la grammaire, du vocabulaire et de l'apprentissage des règles est également lié à l'intelligence, mais le développement de la production orale d'une langue ne l'est pas. Selon Lightbown et Spada (2006), les professeurs ne peuvent pas vraiment changer l'attitude de l'apprenant à l'égard de la deuxième langue, mais ils peuvent quand même influencer la participation (active) des étudiants. Les professeurs peuvent contribuer de manière positive à la motivation des étudiants. Il est important de varier les activités et les tâches pendant les cours. L'emploi des activités pendant lesquels les étudiants doivent travailler ensemble contribuent à un meilleur apprentissage de la langue étrangère.

2.2 Les erreurs de genre dans l'accord adjectival des apprenants d'une deuxième langue

L'apprentissage d'une deuxième langue peut toujours poser des problèmes. Certains aspects de l'apprentissage d'une langue posent plus de problèmes que d'autres aspects. Le genre et l'accord en genre par exemple sont souvent difficiles pour les apprenants du français. Dans la section 2.2.1, nous présenterons quelques aspects de l'acquisition et de l'apprentissage du genre et de l'accord adjectival à l'aide de l'étude de Carroll (1989) et celle de Dewaele et Véronique (2001). Ensuite, nous traiterons les sources des erreurs de genre dans le paragraphe 2.2.2, à l'aide des exemples de l'étude de Dewaele et Véronique (2001). Dans leur étude, les auteurs signalent deux types d'erreurs de genre, que nous traiterons dans le paragraphe 2.2.3. Dans ce même paragraphe, nous montrerons que les apprenants semblent avoir une préférence pour la forme masculine. Après, nous aborderons les erreurs de genre par rapport à la position syntaxique de l'adjectif. Nous terminerons par une conclusion dans le paragraphe 2.2.4 où nous résumons l'apprentissage d'une deuxième langue et les erreurs de genre dans la production des apprenants d'une deuxième langue.

2.2.1 L'acquisition et l'apprentissage du genre : L1 vs. L2

Comme nous l'avons remarqué dans l'introduction, les apprenants du français comme deuxième langue peuvent avoir des difficultés avec l'apprentissage du genre. Carroll (1989) note également que les apprenants anglais ont beaucoup de difficultés avec le genre en français. Les apprenants anglais appliquent incorrectement les règles du système nominal anglais au système français. Ils apprennent les articles comme des mots indépendants et non pas comme une partie du nom, comme le font les enfants français. Pour cette raison, les apprenants anglais ne produisent pas les déterminants avec les caractéristiques phonologiques

correctes. Les articles fonctionnent comme des clitiques en français, ce qui veut dire qu'ils ne peuvent pas être accentués et qu'ils forment un tout phonologique avec l'adjectif ou le nom qui suit. Les apprenants anglais accentuent les articles et ils insèrent parfois une pause entre l'article et le nom. En anglais, les articles et les pronoms peuvent optionnellement être des clitiques. Si l'enfant anglais pense que les articles et les pronoms ne sont pas nécessairement des clitiques en français, il ne peut pas obtenir d'évidence positive sur la base de laquelle il pourrait conclure qu'il a fait une erreur.

Comme le dit Carroll (1989), Dewaele et Véronique notent qu'il y a des différences entre les apprenants d'une première langue et les apprenants d'une deuxième langue en ce qui concerne l'accord du genre. Selon plusieurs études, les enfants, en acquérant leur langue maternelle, font une distinction entre les formes masculines et féminines des articles simples (*le, la, un, une*). Les caractéristiques phonologiques ainsi que les règles morpho-phonologiques peuvent aider les enfants français à apprendre le genre des noms. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe 1.1, certaines terminaisons sont typiquement masculines ou bien typiquement féminines. Un exemple est le [z] dans [baz] (*base*), qui est une terminaison typiquement féminine. Les apprenants du français comme deuxième langue, par contre, ne semblent pas être sensibles aux terminaisons phonologiques des mots. Selon Carroll (1999), les apprenants sont plutôt sensibles aux structures sémantiques (par ex. le mot *femme* est féminin et désigne un être féminin), et aux structures morphologiques (le suffixe *-age* dérive des mots masculins). Même dans la présence de traits sémantiques et morphologiques qui pourraient en principe les aider, les sujets de l'étude de Dewaele et Véronique (2001) ne font pas toujours attention à ces traits. Les erreurs de genre dans leurs données peuvent parfois être attribuées au fait que les sujets négligent les traits sémantiques et morphologiques. Il paraît que les apprenants d'une deuxième langue doivent acquérir le genre individuellement pour chaque entrée lexicale.

2.2.2 Deux types d'erreurs de genre

Dewaele et Véronique (2001) signalent deux types d'erreurs de genre dans leurs données. Dans le cas du premier type d'erreur, l'apprenant pense probablement qu'il emploie le genre correct, tandis que cela n'est pas le cas. L'apprenant fait alors l'accord entre l'article et l'adjectif en se basant sur ce genre fautif. Dans (1), nous avons donné un exemple d'une phrase dans laquelle le genre de l'article et celui de l'adjectif ne correspondent pas au genre du nom.

(1) Et maintenant euh il y a euh un un petit région avec des Arméniens [sic]

Le deuxième type d'erreur concerne l'accord erroné. Le participant assigne de manière fautive le genre à l'adjectif. Dans (2) nous avons donné un exemple d'une phrase où le genre de l'adjectif ne correspond pas à celui du pronom féminin avec lequel il devrait s'accorder.

(2) Mais elle est, elle est plus vieux que moi [sic]

Dans (3), le genre de l'article diffère de celui du nom. Comme nous pouvons supposer que le participant connaît le genre du mot *homme*, c'est l'accord entre l'adjectif et le nom qui pose un problème, et non pas la détermination du genre du mot *homme*.

(3) Allez, c'était une homme fantastique. [sic]

Il faut remarquer que les deux types d'erreurs peuvent également apparaître ensembles. Dans certains cas, il n'est pas très clair s'il s'agit d'un accord fautif ou si le genre est assigné fautivement à un certain mot. Quand un apprenant dit par exemple : *c'était un idée fantastique*, il est possible qu'il ne connaisse pas le genre du nom, mais on pourrait aussi supposer qu'il a oublié de faire l'accord. Ce type de phrases est donc difficile à analyser. Une phrase incorrecte, telle que celle donnée en (4) peut avoir deux causes différentes : un manque de connaissances ou des connaissances négligées ou non appliquées.

(4) Oui je crois que le mentalité est très bonne ici. [sic]

Par contre, l'exemple donné ci-dessus dans (3) semble être un cas où le participant connaît bien le genre du mot *homme*. Il est donc probable qu'il n'a pas réussi à faire l'accord de manière correcte.

2.2.3 Les sources des erreurs de genre

Dans les paragraphes 2.2.3.1 et 2.2.3.2, nous traiterons chaque type d'erreur. Dans la section 2.2.3.3, nous aborderons la question de savoir si le genre masculin ou bien le genre féminin pose plus de difficultés. Finalement, dans le paragraphe 2.2.3.4, nous traiterons la question de savoir s'il y a un rapport entre le nombre d'erreurs et la position grammaticale (attributive ou prédicative) de l'adjectif dans la phrase.

2.2.3.1 Le premier type d'erreur

Dans (1) et (2) nous avons donné un exemple de chaque type d'erreur de genre. Dans ce qui suit, nous voulons traiter plus en détail ces deux types d'erreurs. Rappelons que le premier type d'erreur concerne les erreurs de genre faites parce que l'apprenant n'est pas au courant du genre correct du nom et qu'il fait l'accord de l'adjectif ou de l'article en se basant sur ce genre incorrect. Il est également possible que l'erreur de genre est une situation de *tip of the tongue* (le bout de la langue), dont un exemple est donné dans (5).

(5) Euh, il y a *une, un centre* médical à Bruxelles et euh ce centre donnait euh *un centre* médical pour des toxicomanes. [sic]

Une telle situation peut avoir lieu au moment où un nom et un article correspondant sont activés, mais après avoir produit l'article, le participant n'arrive plus à produire le nom. Dans le cas de (5), le participant a voulu dire *une maison de santé* ou *une clinique*. Comme il n'a pas pu retrouver le nom, il active un autre nom avec un sens similaire, à savoir *centre médical*. Ce nom a un autre genre que le nom *clinique* et par conséquent, il doit être accompagné d'un autre article. Quand le participant prononce alors l'article du deuxième nom (*centre*), il a prononcé deux déterminants (à deux genres différents) et le nom. Dans le cas où le participant se rend compte de son erreur et il la corrige, l'erreur d'assignation du genre est temporaire. Un autre exemple d'une telle erreur est l'exemple (1) plus haut. Le fragment complet est donné dans (6).

(6) Et maintenant euh il y a euh *un un petit région* avec des Arméniens. Mais eh ce *ce petit région* est membre d'un d'un *d'un plus grand région* avec un un euh autre parlement. Et *le petit région* qu'on parle, c'est Haute Karabach. Et ils veulent, je ne sais pas euh, devenir membre de *la région* de d'Arménie. [sic]

Dans cet exemple, le sujet emploie toujours l'article masculin, sauf la dernière fois. Il est possible que le participant se soit rendu compte que le genre du mot *région* n'était pas correct et il essaie le genre féminin. Il est également possible que le participant pense que le genre correct est le masculin. Dans ce cas-là, *la région* constituerait une erreur de production qui, étant basée sur des suppositions erronées, résulte dans une forme correcte.

2.2.3.2 Le deuxième type d'erreur

Rappelons que le deuxième type d'erreur est l'accord erroné. Dans le cas d'un accord erroné, l'apprenant est au courant du genre du nom, mais il n'accorde pas de manière correcte l'adjectif avec le nom. Les sujets de l'étude de Dewaele et Véronique (2001) oublient parfois d'appliquer les règles de l'accord adjectival, même s'ils les connaissent. Dewaele et Véronique (2001) signalent que leurs participants négligent parfois les indications de genre. Les indications de genre peuvent être les terminaisons morphologiques, tels que la terminaison féminine *-ion* dans les mots 'région' et 'profession'. Une autre indication de genre peut être le genre sémantique, comme dans l'exemple (3) que nous avons répété dans (7). Dans cet exemple le nom 'homme' donne clairement une indication de son genre. Malgré cela, le participant a utilisé l'article féminin *une*.

(7) C'était une homme fantastique. [sic]

Dewaele et Véronique (2001: 287) proposent que les erreurs de genre peuvent parfois aussi être corrigées par ce qu'on appelle 'le moniteur', à moins que les apprenants aient suffisamment de temps. Le moniteur fait partie du *modèle du moniteur* de Krashen (1982). Krashen fait une distinction entre *l'acquisition* et *l'apprentissage*. L'acquisition d'une langue se fait de manière inconsciente si on est entouré par des locuteurs natifs de cette langue. L'apprentissage, par contre, se fait de manière consciente. Nous apprenons consciemment une langue en faisant attention à la forme et aux règles de la langue en question.

Le 'moniteur' peut utiliser des connaissances apprises pour modifier ce qui est produit par le système acquis. Hulstijn et Hulstijn (1984) font noter que le moniteur peut également corriger des énoncés en utilisant des règles que les apprenants ne connaissent pas explicitement. L'apprenant ne peut pas corriger ses énoncés quand il n'a pas assez de temps pour pouvoir accéder aux connaissances apprises et quand il est fixé sur le contenu plutôt que sur la forme de son énoncé.

Regardons l'exemple suivant :

(8) Je ne comprends pas ce texte parce que je ne suivie pas *le la* politique

Dans l'exemple donné dans (8), l'emploi de l'article *le* peut être un simple lapsus. Jescheniak et Levelt (1994) proposent que les locuteurs natifs peuvent retrouver le genre grammatical grâce à un certain mécanisme. Selon ces auteurs, le genre d'un mot est représenté par un lien entre la représentation lexicale d'un mot et une représentation du genre dans la structure syntaxique (le nœud de genre). Il est possible que le sujet qui a prononcé l'énoncé donné dans (8), ait activé le genre fautif dans la structure syntaxique. Ensuite, quand il veut insérer l'item lexical correspondant, le moniteur peut découvrir que le nœud de genre activé et le lexème en question n'ont pas le même genre. Du coup, la production de *le politique* a été interrompue, et l'élève produit l'article correct (*la*).

Il est également possible que les accords erronés soient le résultat d'un transfert au niveau du vocabulaire, comme dans l'exemple (9) ci-dessous.

(9) Et deuxième aussi ils font des actions dans *les tissus sociales* [sic]

Dans l'exemple (9), le participant emploie de manière incorrecte la forme féminine plurielle de 'social' (*sociales*), au lieu de la forme masculine plurielle (*sociaux*). En néerlandais et en anglais le mot *social* n'existe pas au pluriel et reste respectivement 'sociaal' (ou *sociale*) et 'social' au pluriel. Ces formes ressemblent donc à la forme féminine plurielle 'sociales', ce qui pourrait expliquer pourquoi les sujets utilisent une forme féminine au lieu d'une forme masculine. Dans d'autres cas, les participants emploient plus souvent les formes masculines que les formes féminines (voir section 2.2.3.3).

Dans les phrases avec des adjectifs prédicatifs, ils se servent aussi de stratégies pour éviter l'accord du genre. Dans les phrases au pluriel ou avec des noms féminins, les sujets de Dewaele et Véronique employaient souvent la structure *Y c'est X*, qui semble être une stratégie réussie pour éviter l'accord du genre. Au lieu de dire *la profession est intéressante*, les participants disent : *la profession, c'est intéressant*. Les participants qui avaient eu moins d'instruction formelle, ont employé cette structure plus souvent que les autres participants. Cette différence est significative.

Par ailleurs, pour tous les participants, le taux de réponses correctes est plus élevé pour les articles que pour les adjectifs. Cela pourrait l'expliquer de la manière suivante : le genre d'un mot français est surtout appris à l'aide des déterminants. Les adjectifs, par contre, ne sont pas appris en combinaison avec des noms féminins et masculins. De nouveau, les participants qui avaient eu moins d'instruction formelle, faisaient plus d'erreurs dans les articles et les adjectifs.

2.2.3.3 Une préférence pour la forme masculine

Les erreurs de genre dans les données de Dewaele et Véronique (2001) concernent surtout l'usage erroné de formes masculines. Beaucoup de noms féminins sont accompagnés d'un déterminant ou d'un adjectif masculin, même des noms très clairement féminins comme *mère* et *femme* (par exemple : *le femme* au lieu de *la femme*). Dans les données de Dewaele et Véronique, la majorité des adjectifs qui sont employés de manière incorrecte appartiennent à la catégorie des adjectifs qui utilisent la même forme du radical pour le masculin et le féminin. Les sujets font moins d'erreurs avec les adjectifs à deux formes vocaliques différentes comme *vieux* (*vieux, vieille*). Les adjectifs *grand(e)* et *petit(e)* par exemple se terminent par un son différent, mais la forme masculine et la forme féminine ont bien la même forme vocalique, ce qui pose donc plus de problèmes. Selon Bartning (2000b), les participants emploient trop souvent les formes masculines des adjectifs. Selon elle, cela tient au fait que la forme masculine est apprise avant la forme féminine et est en général la forme de citation.

2.2.3.4 Les erreurs de genre et la position syntaxique de l'adjectif

Les erreurs de genre peuvent dépendre de la position syntaxique de l'adjectif. Certains auteurs constatent qu'il y a une différence entre les adjectifs attributifs et les adjectifs prédicatifs. Cependant, d'autres sont d'avis qu'il n'y a aucune différence. Dans ce qui suit, nous voulons

aborder les différentes opinions. Nous traiterons également la question de savoir si l'âge et la quantité d'instruction ont pu influencer les résultats.

Les résultats concernant les erreurs dans les adjectifs attributifs et prédicatifs dans l'étude de Dewaele et Véronique (2001) suggèrent qu'il n'y a pas de corrélation entre le nombre d'erreurs et la position syntaxique de l'adjectif. Bartning (2000a), dans une étude basée sur les résultats d'apprenants avancés, fait une observation comparable : le taux de réponses correctes pour les adjectifs attributifs n'était pas plus élevé que le taux de réponses correctes pour les adjectifs prédicatifs. Lichtman (2009) a étudié l'apprentissage des adjectifs chez des apprenants de l'espagnol comme deuxième langue (l'espagnol est une langue très similaire au français quant aux adjectifs). Elle n'a pas non plus trouvé de différence entre les deux types d'adjectifs.

Cependant, dans d'autres études, les participants ont plus de difficultés avec les adjectifs prédicatifs qu'avec les adjectifs attributifs. Bartning (2000b), qui fait une distinction entre les adjectifs prédicatifs d'une part et les adjectifs attributifs (en antéposition et en postposition) de l'autre, a trouvé que ses sujets ont moins de difficultés avec les adjectifs prédicatifs qu'avec les adjectifs attributifs en antéposition.

Pienemann (1998), par contre, suppose que les apprenants ont moins de difficultés avec les adjectifs attributifs, parce que l'accord de l'adjectif prédicatif implique deux constituants différents, ce qui rendrait ces structures plus difficiles à apprendre. L'idée de Pienemann semble être confirmée par l'étude de Bruhn de Garavito et White (2002), qui montre qu'il y a une différence légère entre le taux de réponses correctes pour les adjectifs attributifs et prédicatifs. Le taux de réponses correctes est plus élevé pour les adjectifs attributifs que pour les adjectifs prédicatifs.

Bartning (2000b) et Lichtman (2009) ont également étudié la différence entre deux groupes d'apprenants. Les participants des deux groupes n'ont pas reçu autant d'instruction, et les apprenants qui ont eu plus d'instruction sont souvent plus âgés. Bartning (2000b) constate que les apprenants peu avancés utilisent, en général, très peu d'adjectifs. Pour ces apprenants, la forme la plus difficile de l'adjectif est la forme féminine en antéposition, suivi par la forme féminine dans la position prédicative. En général, les apprenants qui n'étaient pas encore très avancés ont plus de difficultés avec les adjectifs prédicatifs, tandis que les apprenants avancés ont plus de problèmes avec les adjectifs attributifs en antéposition. Le taux de réponses correctes pour les adjectifs en postposition est pareil pour les deux groupes.

Lichtman (2009) a, tout comme Bartning, comparé deux groupes d'apprenants. Lichtman (2009) constate que les apprenants acquièrent en général très tard l'accord des adjectifs, surtout les apprenants dont la langue maternelle ne connaît pas de caractéristiques pour le genre. Les erreurs de genre apparaissent même dans la production des apprenants avancés. Cependant, les apprenants avancés sont capables de reconnaître des erreurs de genre, tandis que les apprenants qui ne sont pas encore très avancés ont plus de difficultés à reconnaître ces erreurs.

Ce dernier groupe était plus sensible à la distance entre le nom et l'adjectif. Si l'adjectif était placé plus loin du nom (comme dans les phrases avec les adjectifs prédicatifs), les apprenants qui étaient moins avancés avaient plus de difficultés avec l'accord du genre que dans les situations où l'adjectif était placé près du nom (comme dans les phrases avec les adjectifs attributifs). Lichtman (2009), qui est la seule à avoir également employé un test de jugements de grammaticalité, n'a pas non plus trouvé de différences significatives entre les adjectifs

attributifs et les adjectifs prédicatifs. Le fait que, en français, l'adjectif attributif peut apparaître avant et après le nom, rend l'adjectif attributif difficile. Cependant, nous ne pouvons pas conclure que l'adjectif attributif soit plus difficile que l'adjectif prédicatif. Les résultats sont trop divers pour pouvoir donner une réponse à la question de savoir si l'une des types d'adjectifs est plus difficile que l'autre.

2.3 Conclusion

Un enfant qui acquiert sa langue maternelle ne connaît aucune langue. L'apprenant d'une deuxième langue, par contre, a déjà acquis sa langue maternelle. Lightbown et Spada (2006) proposent que cette connaissance de la langue maternelle peut être un avantage pour l'apprenant. Grâce aux connaissances métalinguistiques et aux connaissances du monde, l'apprenant d'une deuxième langue a plus de capacités à résoudre certains problèmes linguistiques. Ainsi, la connaissance de la première langue peut aider l'apprenant à apprendre la deuxième langue. Cependant, cette connaissance peut également bloquer l'apprentissage de certaines parties de la langue étrangère. Selon Chomsky (1980) l'enfant a accès à la Grammaire Universelle (GU) pour pouvoir apprendre une langue. Il y a trois opinions différentes sur la question de savoir si l'apprenant a encore accès à la Grammaire Universelle. Certains pensent que l'apprenant a encore accès à la Grammaire Universelle. D'autres proposent que l'apprenant n'a que partiellement accès à la Grammaire Universelle et encore d'autres sont d'avis qu'ils n'y ont plus accès du tout. Chomsky propose que l'apprentissage du genre est un processus inconscient pour l'enfant qui acquiert sa langue maternelle. L'enfant considère d'abord l'article et le nom comme un constituant et ensuite il constate qu'il s'agit de deux mots différents. Les apprenants d'une deuxième langue doivent apprendre le genre de chaque nom individuellement dès le début.

Les apprenants d'une deuxième langue font régulièrement des erreurs de genre. Dewaele et Véronique (2001) distinguent deux types d'erreurs de genre dans leurs données. Le premier type d'erreur concerne les erreurs de genre et le deuxième type concerne l'assignation fautive du genre. Quand un apprenant fait une erreur de genre, il ne sait pas quel est le genre correct du nom et accorde le déterminant et l'adjectif d'après un genre fautif. Lorsque l'apprenant assigne fautivement le genre, il sait quel est le genre correct du nom, mais il n'accorde pas correctement l'adjectif ou l'article avec le nom. L'apprenant emploie un autre genre pour l'adjectif et/ou pour l'article que pour le nom.

Les participants de l'étude de Dewaele et Véronique (2001) emploient plus souvent des formes masculines. Ils font accompagner des noms féminins d'un article masculin ou d'un adjectif masculin, même des noms très clairement féminins comme *mère* et *femme*. En effet, il paraît que les participants ne font pas très attention au genre. Les participants font également usage de stratégies pour éviter l'accord du genre dans les phrases avec des adjectifs prédicatifs. Les sujets employaient surtout la structure Y c'est X dans les phrases avec des noms féminins ou des noms au pluriel. Cette structure semble être une stratégie réussie pour éviter l'accord du genre. Selon Bartning (2000), les apprenants ont une préférence pour la forme masculine parce qu'elle est la forme de citation.

Dewaele et Véronique (2001) concluent que les résultats de leur étude ne sont pas meilleurs pour les adjectifs attributifs que pour les adjectifs prédicatifs. Bartning (2000a) n'a pas trouvé de différence significative entre les adjectifs attributifs et prédicatifs non plus. Doove (2012), dont nous n'avons pas traité l'étude dans la section 2.2.3.4, montre que les apprenants

néerlandais qui ne sont pas encore très avancés ont des difficultés avec l'accord en français. Pourtant, les résultats de son test de jugement de grammaticalité ne montrent pas une différence significative entre les adjectifs attributifs et les adjectifs prédicatifs. Comme elle n'a que testé des apprenants débutants, elle a trouvé qu'il paraît que ces apprenants ne sont pas encore capables de faire un test pareil.

D'autres chercheurs ont constaté qu'il y a une différence, mais les résultats sont contradictoires : selon certaines études ce sont les adjectifs attributifs qui sont plus difficiles pour les apprenants, tandis que d'autres études montrent l'inverse. Vu que les résultats ne sont pas univoques, il est impossible de donner une réponse à la question de savoir si, du point de vue de l'accord, l'une des structures adjectivales est plus difficile à acquérir que l'autre. En plus, ces études n'ont tous que fait usage d'un test de production. Lichtman (2009) est le seul à avoir employé un test de jugement de grammaticalité, à part du test de production. Les apprenants avancés dans son étude ont moins de difficultés à reconnaître une erreur de genre que de produire une phrase correcte sans erreur de genre, ce que suggère que les apprenants trouvent la production plus difficile que la perception (des erreurs).

Chapitre 3 Notre expérimentation

3.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné différentes études sur les connaissances de l'accord adjectival des apprenants du français comme deuxième langue. Dans ce qui suit, nous présenterons notre expérimentation sur ce sujet.

Le but de notre expérimentation était de tester les connaissances des apprenants néerlandophones en ce qui concerne l'accord adjectival en français.

Nous avons fait passer un test de jugements de grammaticalité et un test de production aux apprenants avancés, qui ont eu quatre ans de cours de français.

Premièrement, nous avons voulu tester les connaissances des élèves des adjectifs attributifs et les attributifs prédicatifs. Pour ce qui est des adjectifs attributifs, nous n'avons pris en considération que les adjectifs attributifs en antéposition. Dans le chapitre précédent, nous avons remarqué que certains chercheurs, comme par exemple Pienemann (1998) et Bartning (2000b), constatent que leurs sujets ont plus de difficultés avec l'accord adjectival pour les adjectifs prédicatifs. Cependant, dans une autre étude, Bartning (2000a) a testé des apprenants plus avancés (qui ont eu 4 à 6 ans d'instruction). Les résultats de cette étude montrent que les sujets ont plus de difficultés avec les adjectifs attributifs. La différence entre les deux études de Bartning pourrait être liée au fait que les apprenants peu avancés utilisent en général très peu d'adjectifs. Pour eux, la forme féminine en antéposition est la forme la plus difficile, suivie par la forme féminine dans la position prédicative.

Il y a aussi des études qui ne démontrent pas de différence significative, comme dans l'étude de Doove (2012). Comme les sujets de notre recherche ont eu quatre ans d'enseignement de français, ils peuvent être considérés comme des apprenants avancés. Vu les résultats de Bartning (2000b), cela pourrait mener à l'hypothèse que nos participants ont moins de problèmes avec les adjectifs prédicatifs.

Deuxièmement, nous avons voulu savoir si les apprenants ont une préférence pour les formes masculines de l'adjectif masculin ou bien pour les formes féminines. Selon Dewaele et Véronique, les sujets ont une préférence pour les adjectifs masculins, surtout en ce qui

concerne les adjectifs prädicatifs. L'étude de Bartning (2000) avec des apprenants avancés, donne le même résultat. Bartning propose que la raison pour cette préférence est liée au fait que les apprenants apprennent toujours la forme masculine avant la forme féminine. En général, la forme masculine est la forme de citation.

En troisième lieu, nous voudrions examiner la différence entre le test de perception et le test de production. À l'exception de Lichtman (2009), les études mentionnées dans le chapitre précédent ont seulement testés la perception et pas la production de l'accord adjectival. Dans notre recherche, nous avons combiné ces deux méthodes, ce qui nous permettra de comparer les résultats.

Dans les paragraphes suivants, nous voulons présenter le test de jugements de grammaticalité (3.2), le test de production (3.3), les sujets (3.4) et finalement les questions de recherche et l'hypothèse (3.5).

3.2 Le test de jugements de grammaticalité

Au moyen de notre expérience, nous voulons tester les connaissances des apprenants du français à propos de l'accord des adjectifs attributifs et prädicatifs. Les sujets de notre expérimentation étaient 17 élèves néerlandais d'une même classe. Ils avaient suivi environ trois ans et demi d'enseignement de français au niveau le plus élevé (VWO)¹. Les élèves dans l'étude de Doove (2012) étaient dans leur première année de l'école secondaire et ils commençaient à apprendre le français. Les sujets de Doove avaient beaucoup de mal à reconnaître les erreurs d'accord (Doove (2012)). Les apprenants n'avaient pas encore suffisamment internalisé le système de l'accord. Doove suppose que les apprenants plus avancés auraient eu moins de problèmes avec son expérimentation. Pour cette raison, nous avons opté pour des élèves de la cinquième classe du niveau le plus élevé (VWO).

Comme mentionné dans le paragraphe précédent, nous avons employés deux tests différents : un test de perception et un test de production. D'abord, nous avons testé la perception à l'aide d'un test de jugements de grammaticalité et ensuite, nous avons effectué un test de production. Le test de jugements de grammaticalité comprenait cent phrases, dont 64 phrases étaient des items cibles. Les 36 autres phrases étaient des items de remplissage, qui étaient insérés pour distraire les sujets. Les phrases cibles contenaient toutes un adjectif. La moitié des phrases cibles contenait un adjectif prädicatif et les autres phrases contenaient un adjectif attributif en antéposition. A chaque fois, la moitié des phrases était grammaticales, alors que les autres phrases contenaient une erreur de genre. Les phrases étaient divisées en 4 catégories.

La première catégorie de phrases contenait un nom masculin et un adjectif masculin (mm), ce qui est correct. La deuxième catégorie comprenait des phrases avec un nom masculin accompagné d'un adjectif féminin (mf), ce qui est incorrect. Les deux autres catégories contenaient un nom féminin, qui était soit accompagné d'un adjectif masculin (fm, incorrect), soit d'un adjectif féminin (ff, correct). Dans les exemples (1) à (4) nous avons présentés des

¹ Aux Pays-Bas, il y a trois niveaux dans l'enseignement secondaire : le vmbo (le niveau le plus bas), le havo (le niveau moyen) et le vwo (le niveau le plus élevé). L'enseignement du vmbo dure 4 ans, l'enseignement du havo dure 5 ans et l'enseignement du vwo dure 6 ans. Les élèves testés sont donc de la cinquième (c'est-à-dire l'avant-dernière) classe du vwo. L'enseignement du français a commencé dans leur deuxième année. Il faut noter que la plupart des lycées commencent l'enseignement du français déjà dans la première année.

exemples de chaque catégorie avec des adjectifs prédicatifs, et dans (5) à (8) avec des adjectifs attributifs.

- (1) Le jardin est petit (mm)
- (2) Le chapeau est jolie (mf)
- (3) La maison est grand (fm)
- (4) La tante est vieille (ff)
- (5) Il aime le petit jardin (mm)
- (6) J'admire le jolie chapeau (mf)
- (7) Elle visite la grand maison (fm)
- (8) Il écoute la vieille tante (ff)

Tous les adjectifs employés sont présentés dans la table 1. Les phrases testées classées par catégorie se trouvent dans l'annexe I.

<i>Forme masculine</i>	<i>Forme féminine</i>
Petit	petite
Vieux	vieille
Grand	grande
Long	longue
Bon	bonne
Joli	jolie
Mauvais	mauvaise
Méchant	méchante

Table 1

La moitié des items de remplissage contenait une erreur d'accord sujet-verbe. Les autres items de remplissage étaient corrects, et aucun item de remplissage ne contenait un adjectif. Dans les exemples (9) et (10) nous avons donné deux exemples d'items de remplissage. L'exemple dans (9) est correct, tandis que dans l'exemple (10), il y a une erreur d'accord sujet-verbe.

(9) Louise écoute le professeur

(10) Vous fermez la porte

Les élèves étaient divisés en deux groupes. Un groupe restait dans la salle avec le professeur et l'autre groupe, qui faisait le test, s'installait dans une autre salle. Aucun élève n'était assis à côté d'un autre élève. Les élèves avaient tous une feuille de réponses, sur laquelle étaient indiqués, pour chaque phrase, le nombre de la phrase et deux carrés avec les mots 'goed' (correct) et 'fout' (incorrect), ainsi qu'une échelle de 1 à 5, sur laquelle les sujets pouvaient indiquer dans quelle mesure ils avaient confiance dans la réponse qu'ils venaient de donner. Quand les sujets étaient très incertains de leurs réponses, ils pouvaient choisir le 1 'heel

onzeker' (très incertain) et quand ils étaient très sûrs d'avoir donné la réponse correcte, ils pouvaient choisir le 5 'heel zeker' (très certain). Les élèves pouvaient par exemple choisir le '4' quand ils étaient assez sûrs de leur réponse. Nous avons donné un exemple d'un item sur la feuille de réponses dans (11). La traduction française de la feuille de réponses se trouve dans l'annexe II.

(11) 1) Goed □ Fout □ heel onzeker 1 2 3 4 5 heel zeker

Les phrases étaient présentées aux élèves à l'aide de Powerpoint 2003 sur un grand écran dans une salle de classe de leur lycée. Chaque phrase était présentée pendant 12 secondes. Le passage d'une phrase à une autre se faisait automatiquement. Le test entier, qui était précédé d'une explication, a duré environ 20 minutes. Une semaine après, le deuxième group était testé de la même manière, sauf que les phrases étaient présentées dans l'ordre inverse.

3.3 Le test de production

Comme la plupart des études mentionnées dans le chapitre 2 ont testé les sujets par moyen d'un test de jugements de grammaticalité et pas par un test de production, nous avons voulu compléter notre test avec un test de production. Un test de production fait plus appel à l'application des connaissances des adjectifs dans la pratique qu'un test de jugements de grammaticalité et il est intéressant de comparer les résultats des deux types de tests pour un même groupe de sujets.

Notre test de production comprenait 64 phrases présentées successivement sur un écran d'un ordinateur portable. Les 64 phrases étaient divisées en deux : 32 items de remplissage et 32 items cibles. Les phrases cibles contenaient toutes un adjectif. 16 phrases contenaient un adjectif prédicatif et les autres phrases contenaient un adjectif attributif. Nous avons employés les mêmes adjectifs que dans le test de jugements de grammaticalité, sauf l'adjectif *joli*. Comme il est impossible d'entendre la différence entre *joli* et *jolie*, nous avons remplacé cet adjectif par *beau* et *belle*. Les phrases cibles étaient présentées sans adjectif. L'adjectif qu'ils devaient ajouter était donné en néerlandais et il se trouvait sous la phrase française (voir figure 1). Pour compléter la phrase française par l'adjectif, celui-ci devait être traduit et conjugué.

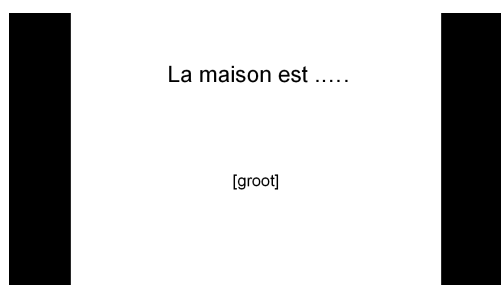


Figure 1.

Les items de remplissage étaient, de nouveau, des phrases sans adjectif. Les sujets devaient compléter la phrase avec un verbe en le conjuguant de manière correcte. De nouveau, le verbe était donné en néerlandais. Nous avons donné un exemple d'un item de remplissage dans la figure 2 :

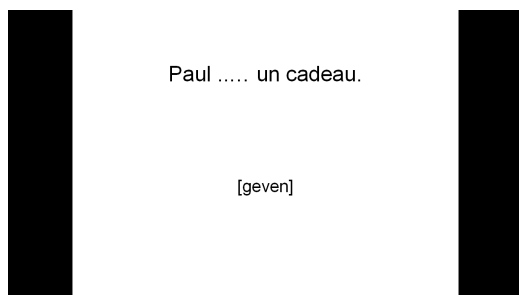


Figure 2.

Les élèves étaient testés individuellement, et nous avons employés deux versions différentes. Comme mentionné plus haut, les 64 phrases étaient présentées sur l'écran d'un ordinateur portable, à l'aide de Powerpoint 2003. Toutes les phrases étaient présentées pendant 5 secondes et le passage d'une phrase à l'autre se faisait automatiquement. Les élèves devaient lire à haute voix la phrase complétée. Les énoncés des sujets étaient enregistrés à l'aide de l'ordinateur portable, avec un logiciel d'enregistrement audio. Les enregistrements ont été transcrits en écriture phonétique (API). Dans (12) à (14) nous avons donnés des exemples de quelques phrases que nous avons utilisées dans le test. Pour la liste de toutes les phrases, voir l'annexe III.

- (12) La maison est [groot] (item cible)
 (13) Il regarde le..... garçon [gemeen] (item cible)
 (14) Anne la voiture [besturen] (item de remplissage)

Quelques transcriptions en API de phrases prononcées par nos sujets sont présentées dans (15) à (17).²

- (15) /lə ɡaʁçɔ̃ ɛ mɛʃɑ̃t/
 'Le garçon est méchant'
 (16) /il ɛmə la pətɪtə ʃɑ̃brə/
 'Il aime la petite chambre'
 (17) /Pjɛr mɑ̃ʒə la bonnə sup/
 'Pierre mange la bonne soupe'

3.4 Les sujets

Comme mentionné dans le paragraphe 3.2, les sujets de notre étude étaient des lycéens de la cinquième classe du niveau le plus élevé. La classe consistait en 17 élèves. Ces élèves ont choisi le français comme matière supplémentaire ou cette matière faisait partie de leur programme.³ Nous pouvons donc supposer que les élèves sont tous plus ou moins motivés pour apprendre le français.

Quelques semaines avant l'expérience, nous avons mené une enquête pour savoir si les élèves ont la langue néerlandaise comme langue maternelle unique et pour avoir une indication de leur niveau de langues étrangères (voir l'annexe IV). Nous avons également demandé aux élèves s'ils parlent parfois une autre langue que le néerlandais dans leur environnement direct.

² Nous avons marqué les limites des mots dans les transcriptions. Cependant, cela ne veut pas impliquer que les limites des mots sont réalisées comme une pause.

³ Les élèves qui avaient comme ensemble des matières le 'profil' *Cultuur en Maatschappij*, 'Culture et Société' ont des langues étrangères (l'anglais, l'allemand, le français) comme matières obligatoires.

Ensuite, les élèves étaient priés d'indiquer quelles langues ils parlent et quel était à peu près leur niveau. Ils pouvaient indiquer leur niveau à l'aide d'une échelle de 1 (*très mauvais*) à 5 (*très bien*). Nous avons donné un exemple ci-dessous :

Néerlandais	1 2 3 4 5	Allemand	1 2 3 4 5
Français	1 2 3 4 5	Espagnol	1 2 3 4 5
Anglais	1 2 3 4 5	Autre :	1 2 3 4 5

16 élèves, dont 5 garçons et 11 filles ont participé à cette enquête. 1 élève d'entre eux n'a pas pu participer au test. Cependant, il y avait encore deux élèves qui ont bien participé au test, mais qui n'ont pas rempli l'enquête.

Les 16 élèves ont tous indiqué qu'ils ont le néerlandais comme seule langue maternelle. À la maison, ils ne parlent que le néerlandais. À l'exception de deux élèves, ils ne parlent pas non plus des langues étrangères avec des voisins, des amis ou avec leur famille. Un élève a indiqué qu'il a une tante et des nièces allemandes, qui parlent l'allemand et le néerlandais avec lui. Un autre élève, celle qui n'a pas participé au test, a indiqué qu'elle parle parfois l'espagnol, l'anglais ou le portugais avec quelqu'un dans son environnement direct.

Malheureusement, elle n'a pas donné plus de détails. Ainsi, nous pouvons conclure que le groupe des sujets consistait en néerlandophones monolingues.

Les 17 élèves de la classe du niveau 5VWO ont entre 16 et 18 ans. Ils sont tous des élèves du *Driestar College* à Gouda. L'expérience était divisée en deux sessions, avec deux groupes différents. Le premier groupe consistait en 9 élèves, dont 4 garçons et 5 filles. Le deuxième groupe consistait en 8 élèves, dont 3 garçons et 5 filles. Ce groupe aurait dû être plus grand, mais il y avait deux élèves qui se sont absentés.

Pour le test de production, seulement une partie de cette classe a pu participer. Ce test ne pouvait pas avoir lieu pendant le cours de français, de sorte que nous avons demandé aux sujets, au moyen de deux courriels électroniques, de participer au test de production pendant leur temps libre.⁴ Parmi les 17 élèves, 5 élèves (toutes des filles) ont répondu de manière positive au deuxième courriel électronique. Pendant la première session, nous avons testé trois sujets. Pendant la deuxième session, nous avons testé deux autres élèves. Les résultats de ces deux tests sont présentés dans le chapitre 4, mais nous présenterons d'abord la question de recherche et nos hypothèses dans le paragraphe suivant.

3.5 Les questions de recherche et hypothèses

3.5.1. Les questions de recherche

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, nous traiterons les questions de recherche et les hypothèses dans ce paragraphe. Dans le chapitre précédent, nous avons vu les différentes études sur les connaissances des étudiants des adjectifs attributifs et prédicatifs. À partir de ces informations, nous avons formulé les trois questions de recherche suivantes :

- 1) Est-ce que les sujets font plus d'erreurs dans les phrases avec des adjectifs prédicatifs ou attributifs ?
- 2) Les sujets ont-ils une préférence pour les formes de citation (c'est-à-dire les formes masculines) ?
- 3) Est-ce qu'il y a des différences entre les résultats du test de jugements de grammaticalité et le test de production ?

⁴ Nous avons également offert deux chèques de €7,50 à répartir parmi les élèves qui participeraient, par moyen de tirer au sort leurs noms écrits sur des feuilles.

3.5.2 *Les hypothèses*

Par rapport à la première question, nous avons fait remarquer que les résultats sont très divergents. Il est possible que les sujets aient moins de problèmes avec les adjectifs prédicatifs, parce que nos sujets sont des apprenants avancés, comme le suppose Bartning (2000b). Cependant, Bartning ne donne pas vraiment une explication pourquoi les apprenants avancés avaient moins de difficultés avec les adjectifs prédicatifs. D'autre part, Pienemann (1998) suppose que les apprenants ont moins de problèmes avec les adjectifs attributifs. Il est également possible que les apprenants néerlandais aient moins de problèmes avec les adjectifs attributifs, parce que les adjectifs prédicatifs ne s'accordent pas en néerlandais. Finalement, vu les résultats de Doove (2012), il est possible que nous ne trouvions aucune différence entre les deux types d'adjectifs.

La deuxième question de recherche concerne la différence entre les formes masculines et féminines. En nous basant sur les études précédentes de Dewaele et Véronique (2001) et Bartning (2000a), nous nous attendons à ce que les sujets aient une préférence pour les formes masculines. Nous supposons qu'ils donnent plus de réponses correctes pour le masculin, la forme de citation. En plus, il est possible que les sujets emploient beaucoup de formes masculines dans la position prédicative (éventuellement à cause du transfert de leur langue maternelle, le néerlandais). Nous nous attendons donc à ce que les sujets fassent notamment des erreurs en employant la forme masculine avec des noms féminins.

Kroeskop (2009) montre que, pour les phrases interrogatives, les sujets passent le test de jugements de grammaticalité aussi bien que le test de production. Cependant, le type de test est différent, car Kroeskop a testé l'ordre des mots dans la phrase, tandis que dans notre recherche, il s'agit de l'accord morphologique. Il est possible que la production de l'ordre des mots correct diffère de celle de l'application correcte de règles morphologiques. Nous nous attendons à ce que l'application des connaissances (dans un test de production) soit plus difficile que de reconnaître des phrases (in)correctes dans un test de jugements de grammaticalité. Les tâches de production montrent que les apprenants ont des difficultés avec l'application des règles morphologique qu'ils connaissent. Les erreurs qu'ils font sont clairement des erreurs de performance. Nous nous attendons à ce que les sujets font plus d'erreurs dans le test de production. Dans le chapitre 5 nous donnerons les réponses aux questions de recherche et nous aborderons la question de savoir dans quelle mesure les résultats s'accordent avec nos hypothèses.

Chapitre 4 Les résultats des tests

Dans ce chapitre, nous voulons aborder les résultats des deux tests. Dans le premier paragraphe, nous examinerons les résultats du test de jugements de grammaticalité. Nous avons divisé ce paragraphe en trois sections. Dans la première section, qui sert d'introduction, nous donnerons des informations générales sur les résultats. Dans les deux autres sections, nous nous concentrerons sur l'emploi attributif et prédicatif des adjectifs (4.1.2) et l'emploi du masculin et du féminin (4.1.3). Dans le deuxième paragraphe, nous considérerons les résultats du test de production de la même manière.

4.1 Les résultats du test de jugements de grammaticalité

4.1.1 Introduction

Rappelons d'abord les questions de recherche formulées dans le chapitre précédent. Premièrement, nous voulons examiner si les sujets ont plus de difficultés avec les adjectifs prédicatifs ou avec les adjectifs attributifs. Deuxièmement, nous nous demandons si les sujets ont une préférence pour la forme de citation (c'est-à-dire la forme masculine). Après avoir traité le test de production, nous comparerons les deux tests pour voir s'il y a des différences entre les résultats du test de jugements de grammaticalité et le test de production. Avant d'aborder ces questions spécifiques, regardons l'ensemble des résultats du test de jugements de grammaticalité.

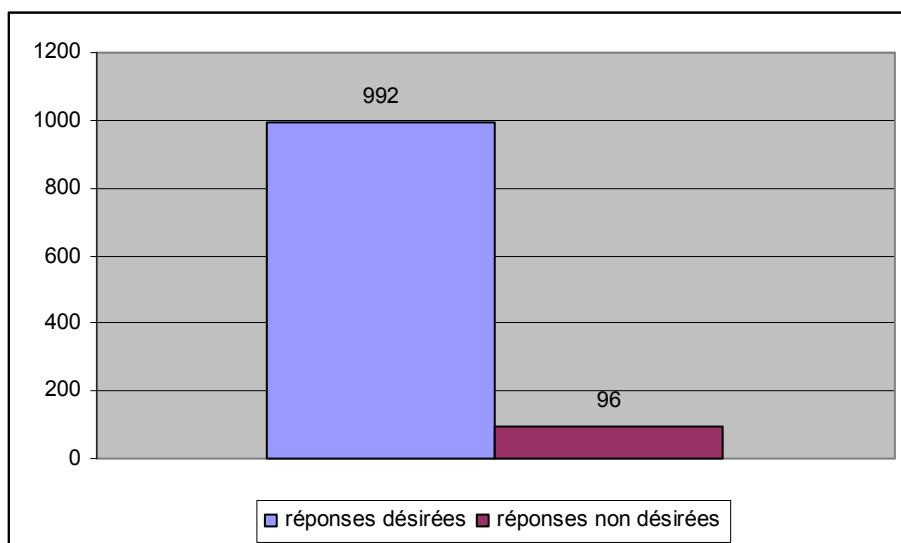


Tableau 1. Le nombre de réponses désirées et non désirées au total

Le nombre total des réponses est 1088, car il y avait 17 élèves qui ont répondu à 64 questions. Le tableau 1 montre que le nombre de réponses désirées est 992 et le nombre de réponses non désirées est 96.

Le tableau suivant montre le nombre de réponses correctes et incorrectes en fonction de l'adjectif.

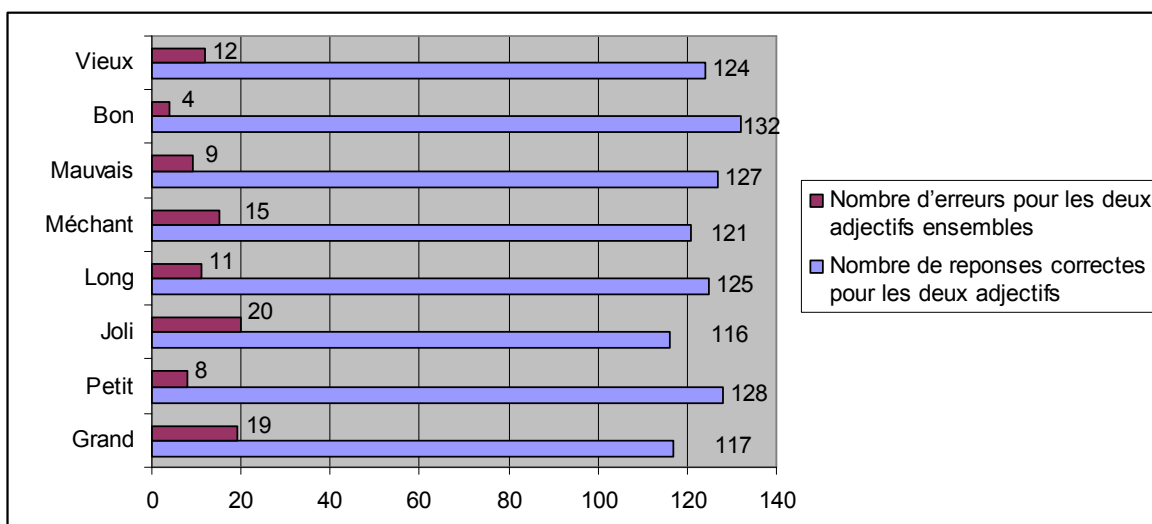


Tableau 2. Le nombre d'erreurs et le nombre de réponses correctes du test de jugements de grammaticalité

Comme le montrent ces résultats, les élèves n'ont pas fait beaucoup d'erreurs dans ce test. Surtout l'adjectif *bon* ne pose presque pas de problèmes pour les sujets. Cependant, les adjectifs *joli* et *grand* posent plus de problèmes que les autres adjectifs. Pour ce qui est de l'adjectif *joli*, il est possible que les élèves pensent que la forme *jolie* ou *joli* est la seule forme d'un adjectif invariable. Certains adjectifs fréquents sont invariables et finissent également par une voyelle au masculin. Un exemple d'un tel adjectif est l'adjectif *sympa*. Dans les paragraphes suivants, nous traiterons les adjectifs plus en détail. Nous approfondirons également la question de savoir s'il y a une préférence pour la forme de citation.

4.1.2 Les résultats pour les adjectifs prédicatifs et attributifs

En général, les sujets ont fait peu d'erreurs dans le test de jugements de grammaticalité. Voici un tableau qui montre les résultats pour les deux emplois de l'adjectif :

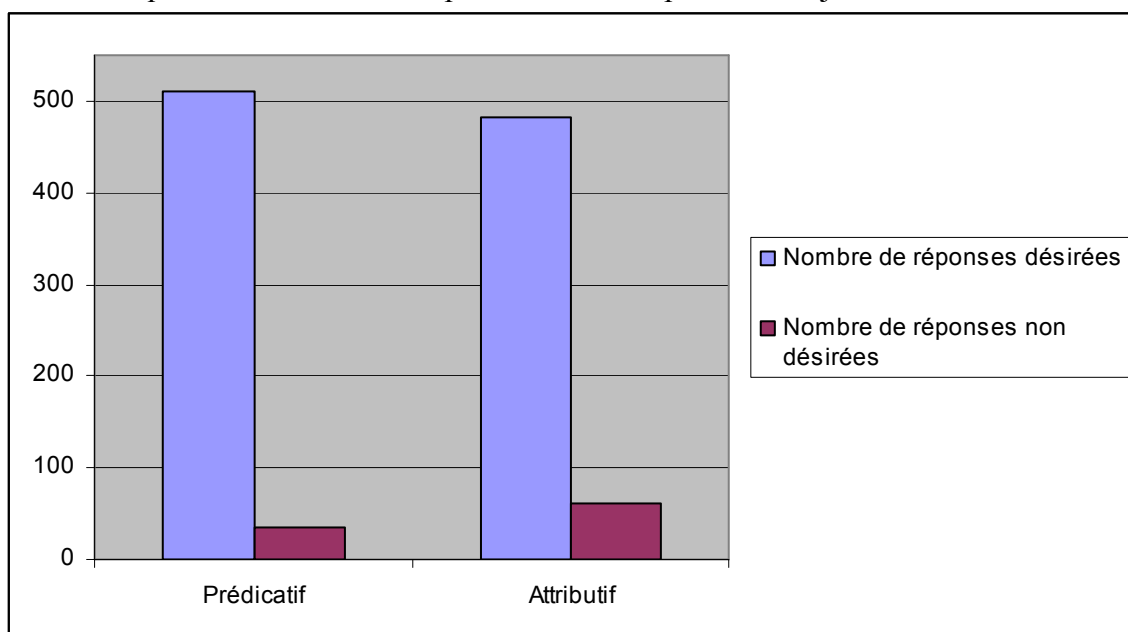


Tableau 3. Nombre de réponses non désirées pour les adjectifs prédicatifs et attributifs

Au total, les élèves ont fait 96 erreurs dans 64 phrases cibles⁵. Les 64 phrases étaient divisées en deux catégories : 32 phrases contenaient un adjectif attributif et 32 phrases comprenaient un adjectif prédicatif. Parmi les 96 erreurs, les sujets ont fait 34 erreurs dans les phrases avec un adjectif prédicatif et 62 erreurs dans les phrases qui contenaient un adjectif attributif. Il semble donc que les sujets ont plus de difficultés avec les adjectifs attributifs. Pour savoir si ce résultat est significatif, j'ai fait un test de *khi-carré* (chi-square) de Pearson, à l'aide du programme informatique SPSS. Avec un test de *khi-carré*, on peut découvrir s'il y a une relation significative entre deux variables catégoriques, c'est-à-dire des variables qui décrivent des catégories ou des entités. Quelques exemples de variables catégoriques sont le genre (être masculin ou féminin), la grossesse (être enceinte ou pas) et avoir un animal domestique ou pas. Il faut noter qu'une variable précise ne peut appartenir qu'à un seul groupe ou catégorie (voir Field 2009 : 687). Dans mon cas, je voudrais tester la différence entre les résultats pour les adjectifs prédicatifs et les adjectifs attributifs. Les variables catégoriques sont 'réponse correcte' et 'réponse incorrecte'. Le tableau 4 ci-dessous montre les données utilisées pour faire le test *khi-carré* de Pearson.

	Correct	Incorrect	TOTAL
Adjectif attributif	482	62	544
Adjectif prédicatif	510	34	544
TOTAL	992	96	1088

Tableau 4. Les données utilisées pour faire le test *khi-carré* de Pearson

Le résultat du test *khi-carré* pour les données montrées dans le tableau 4 est représenté dans la formule ($X^2 (1) N=1088, p<0.003$). Le X^2 est le symbole pour le test *khi-carré* de Pearson. Le chiffre 1 entre guillemets indique les degrés de liberté. Le chiffre après le signe égal (=) est la valeur de X^2 , qui représente la déviation moyenne entre les résultats d'un test (d'un chercheur) et les résultats prédits par le calcul des probabilités. La probabilité que la valeur de X^2 soit une coïncidence correspond au nombre indiqué après p . Dans ce cas, cette probabilité est $p<0.003$, ce qui veut dire que la probabilité qu'il s'agit d'une coïncidence est de moins de 0.003. Ce nombre est plus petit que 0.05, ce qui veut dire que ce résultat est significatif. Dans ce qui suit, nous regardons de près les résultats pour les différents adjectifs employés dans le test.

⁵ L'Annexe V présente les résultats du test de jugements de grammaticalité

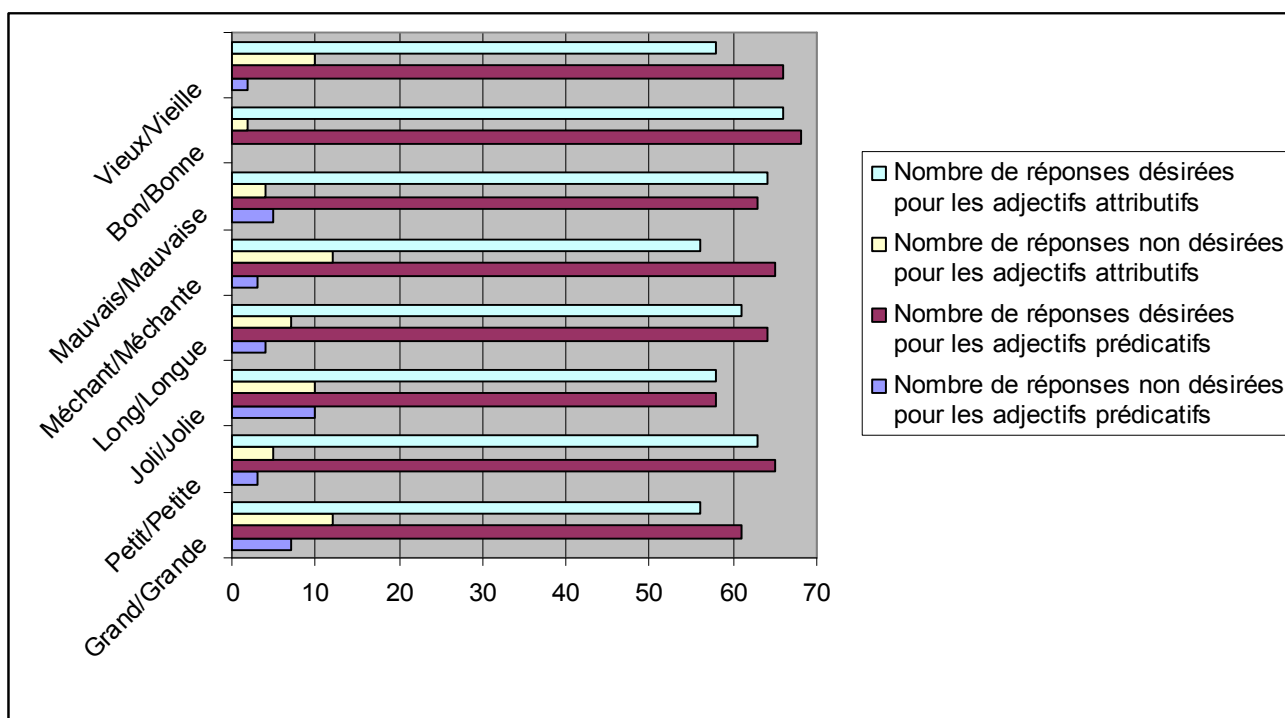


Tableau 5. Le nombre de réponses (non) désirées pour les phrases avec les adjectifs employés de manière attributive et prédicative

Le tableau 5 ci-dessus montre que tous les adjectifs sauf *joli* se comportent de manière similaire : les adjectifs prédicatifs posent moins de problèmes que les adjectifs attributifs. Pour ce qui est de l'adjectif *joli*, il est probable que certains sujets présument que *jolie* est la forme de base de l'adjectif ou qu'ils sont confus de la forme de base de l'adjectif (*jolie* ou *joli*). Les élèves font 10 erreurs pour l'emploi prédicatif et 10 erreurs pour l'emploi attributif de l'adjectif. Cependant, les sujets ont plus de difficultés avec les noms masculins (mais nous reviendrons sur ce sujet dans le paragraphe précédent). Ce qui frappe également, c'est que les élèves approuvent très souvent les phrases agrammaticales.

Nous trouvons le même résultat dans les phrases avec l'adjectif *grand*. Les sujets approuvent relativement souvent des phrases incorrectes, mais ils ne font pas beaucoup d'erreurs quand ils jugent des phrases correctes. Nous constatons que ce résultat est une tendance générale pour tous les adjectifs prédicatifs. Au total, ils désapprouvent 11 fois une phrase grammaticale et ils approuvent 23 fois une phrase agrammaticale. Les adjectifs attributifs, par contre, montrent une toute autre image. Les élèves désapprouvent 38 fois une phrase correcte et ils approuvent 24 fois une phrase incorrecte.

Nous ne pouvons pas directement trouver une cause pour la différence entre les résultats pour les adjectifs prédicatifs et les adjectifs attributifs. Il faut noter que les phrases qui contiennent un adjectif attributif ont une structure plus complexe que les phrases avec un adjectif prédicatif. Voici un exemple d'une phrase avec un adjectif attributif :

(1) *Elle visite le grande supermarché* [sic]

Les sujets peuvent donc également désapprouver cette phrase incorrecte parce qu'ils pensent qu'il y a une erreur dans l'accord sujet-verbe. Par contre, les phrases avec un adjectif prédicatif sont plus simples et l'erreur est donc plus facile à reconnaître :

Le supermarché est grande [sic]

Il semble donc que la différence dans les réponses des deux adjectifs dépend également de la complexité relative des phrases avec un adjectif attributif. Vu que les résultats pour les adjectifs attributifs sont plus diverses, il est imaginable que les sujets (dés)approuvent d'autres syntagmes, comme l'accord sujet-verbe.

Une autre possibilité est que les sujets considèrent le déterminant et le nom comme une entité, et préfèrent ne pas les séparer. Dans ce cas-là, les sujets ont moins de problèmes à trouver la bonne forme de l'adjectif. Pour ce qui est de l'adjectif attributif, le déterminant et le nom sont séparés par l'adjectif. En néerlandais, l'adjectif se trouve également entre le déterminant et le nom dans une phrase avec un adjectif attributif. Cependant, l'adjectif est le plus souvent suivi par le morphème *-e* :

Zij ziet het grote huis

[Elle voit la grande maison]

Les sujets pourraient donc être confus et pourraient même avoir une préférence pour la forme féminine de l'adjectif attributif.

En outre, le temps désigné pour juger la grammaticalité d'une phrase était aussi long pour une phrase avec un adjectif prédicatif que pour une phrase avec un adjectif attributif, même si les phrases avec un adjectif attributif étaient plus longues et complexes.

Dans le paragraphe qui suit nous nous concentrons sur les résultats des formes masculines et féminines. Nous examinerons également la question de savoir si les sujets ont une préférence pour la forme de citation (la forme masculine).

4.1.3 L'emploi du masculin et du féminin

Dans ce paragraphe nous examinerons les différences entre les résultats en ce qui concerne le genre masculin et le genre féminin. Nous voulons savoir si les sujets ont une préférence pour l'une des deux formes. Rappelons que nous avons employé quatre catégories dans notre test. Nous avons divisé les deux genres *masculin* et *féminin* dans deux types : premièrement, le nom masculin ou féminin en combinaison avec un adjectif qui correspond au genre du nom (mm et ff) et, deuxièmement, le nom masculin ou féminin en combinaison avec un adjectif avec un autre genre (mf et fm), ce qui est incorrect. Examinons maintenant les résultats de ces quatre catégories pour les deux emplois de l'adjectif.

Pour ce qui est des phrases avec un adjectif prédicatif, les élèves ont plus de difficultés avec les phrases incorrectes *mf* et *fm*. Quand nous comparons les résultats pour le masculin et le féminin, nous pouvons voir que les résultats sont meilleurs pour les noms féminins. Les élèves ont donné 251 réponses correctes pour les items contenant un nom masculin et 259 réponses correctes pour les noms du genre féminin. Le nombre d'erreurs est 21 pour le masculin et 13 pour le féminin. Il semble que les sujets ont donc plus de difficultés avec le genre masculin.

	<i>Réponses désirées</i>	<i>Réponses non désirées</i>
<i>Mm</i>	95%	5%
<i>Mf</i>	90%	10%
<i>Fm</i>	93%	7%
<i>Ff</i>	97%	3%

Tableau 1. Les réponses (non) désirées pour les phrases avec un adjectif prädicatif

Pour ce qui est des adjectifs attributifs, les sujets ont donné 232 réponses correctes pour les items contenant un nom masculin et 40 réponses incorrectes. Le nombre de réponses correctes pour le féminin est 250. Ils donnent 22 réponses incorrectes, ce qui est presque la moitié du nombre de réponses incorrectes pour le masculin (40 erreurs).

	<i>Réponses désirées</i>	<i>Réponses non désirées</i>
<i>Mm</i>	82%	18%
<i>Mf</i>	88%	12%
<i>Fm</i>	94%	6%
<i>Ff</i>	90%	10%

Tableau 2. Les réponses (non)désirées pour les phrases avec un adjectif attributif

En général, les élèves semblent donc avoir plus de difficultés avec les phrases contenant des adjectifs attributifs. Les sujets ont par ailleurs plus de problèmes avec les phrases qui contiennent un nom masculin. Le nombre de réponses correctes pour le masculin est bien plus élevé quand les adjectifs apparaissent dans la position prädicative. Pour ce qui est des phrases avec un adjectif attributif, les sujets font relativement beaucoup d'erreurs dans les catégories *mm* et *mf*, surtout dans la catégorie *mm*. Il est probable que les sujets ont plus de difficultés avec les phrases *mm* et qu'ils désapprouvent ces phrases également pour d'autres raisons. Il y a donc probablement un pourcentage des phrases dans les réponses désirées qui sont désapprouvées pour une autre raison que l'absence de l'accord. Pour cette raison, il est parfois difficile d'interpréter les résultats.

À l'aide du logiciel SPSS, nous avons fait un test de tabulation en croix pour vérifier si les résultats montrés ci-dessus sont significatifs. La tabulation en croix est un processus statistique qui résume des données catégoriques afin de créer un tableau de contingence. Un tableau de contingence est un tableau qui montre les réponses des sujets pour une variable comme une fonction d'une autre variable. Les variables de notre test sont : Type (prädicatif ou attributif), Genre de l'Adjectif (masculin ou féminin), Genre du Nom (masculin ou féminin) et Réponse (correct ou incorrect). La tabulation en croix montre ainsi les

associations partielles. L'effet des variables Type*Genre du Nom*Réponse donne une signification de 0,732, ce qui veut dire que les variables ne s'influencent pas mutuellement. Les deux effets Type*Réponse et Genre du Nom*Réponse étaient les seuls qui ont une signification (respectivement de 0,002 et de 0,005). Ce résultat veut dire que ces deux combinaisons s'influencent. Cela confirme que les résultats pour les phrases avec des adjectifs prédicatifs étaient meilleurs que les résultats pour les phrases avec des adjectifs attributifs. En outre, les résultats pour les noms féminins étaient meilleurs que les résultats pour les noms masculins. Pour ce qui est de l'effet des variables Genre de l'Adjectif *Réponse et Genre de l'Adjectif*Genre du Nom*Réponse, la signification était respectivement 1,000 et 0,830, ce qui veut dire que ces combinaisons ne s'influencent pas. Dans d'autres études, il y avait plusieurs résultats en ce qui concerne les adjectifs prédicatifs et attributifs. Certaines études montrent que les sujets ont plus de problèmes avec les adjectifs attributifs, tandis que d'autres études montrent l'inverse. Dans l'étude de Bartning (2000), les résultats sont meilleurs pour les phrases avec un adjectif prédicatif, comme dans notre étude. Pour ce qui est du genre, nous avons mentionnés au paragraphe 3.5 que nous nous attendons à ce que les sujets aient une préférence pour le genre masculin et qu'ils font moins d'erreurs dans les phrases avec un nom masculin. Cependant, les résultats obtenus ne sont pas conformes à notre hypothèse concernant le genre.

Pour tester les relations entre les variables Type*Réponse et Genre du Nom*Réponse, nous pouvons faire un autre test khi-carré. Il n'est pas possible de tester les autres variables, vu que les résultats étaient au-dessus de 0,005 et donc pas significatif.

Regardons d'abord les résultats du test khi-carré pour les variables Type*Réponse.

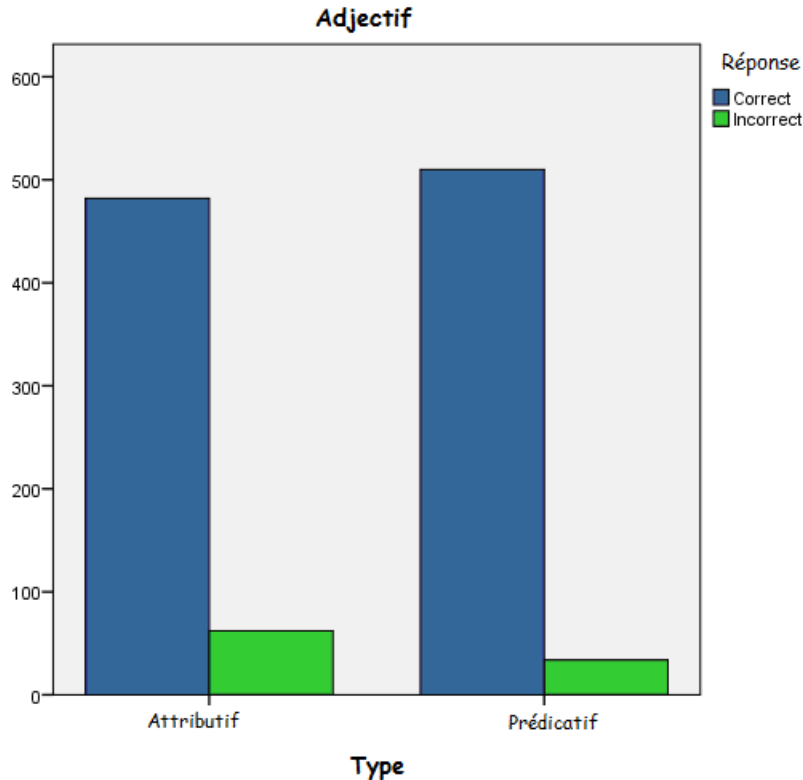


Tableau 3. Les résultats du test khi-carré pour les variables Type (prédicatif ou attributif)*Réponse (correct ou incorrect)

Les données du test khi-carré peuvent être représentées dans la formule suivante : $X^2(1) = 8,957, p < 0.01$. Un moyen pour mesurer la taille d'effet des données catégoriques est le rapport des chances. Dans notre test, le rapport des chances est 2, ce qui veut dire que la chance d'avoir une réponse correcte dans les phrases avec un adjectif prédicatif était deux fois plus grande que dans les phrases avec un adjectif attributif.

Nous pouvons conclure que les élèves font, de manière significative, plus d'erreurs dans les phrases avec un adjectif attributif. Cependant, il est difficile d'interpréter ce qui pourrait être la cause de ces résultats : les élèves ont une préférence pour le jugement agrammatical dans les phrases contenant un adjectif attributif. Premièrement, la différence entre les résultats pour les adjectifs prédicatifs et attributifs peut être causée par le fait que les élèves ont en général un problème avec ces phrases (les phrases contenant un adjectif attributif sont plus complexes que les phrases avec un adjectif prédicatif). Deuxièmement, les sujets peuvent avoir des problèmes à employer le genre dans ces phrases (il est plus difficile d'employer le genre dans les phrases avec des adjectifs attributifs que dans les phrases contenant un adjectif prédicatif). Finalement, la différence peut être causée par une combinaison de ces deux facteurs. Ceci peut être un sujet intéressant pour une étude complémentaire.

Regardons maintenant les résultats du test khi-carré pour les variables Genre du Nom*Réponse.

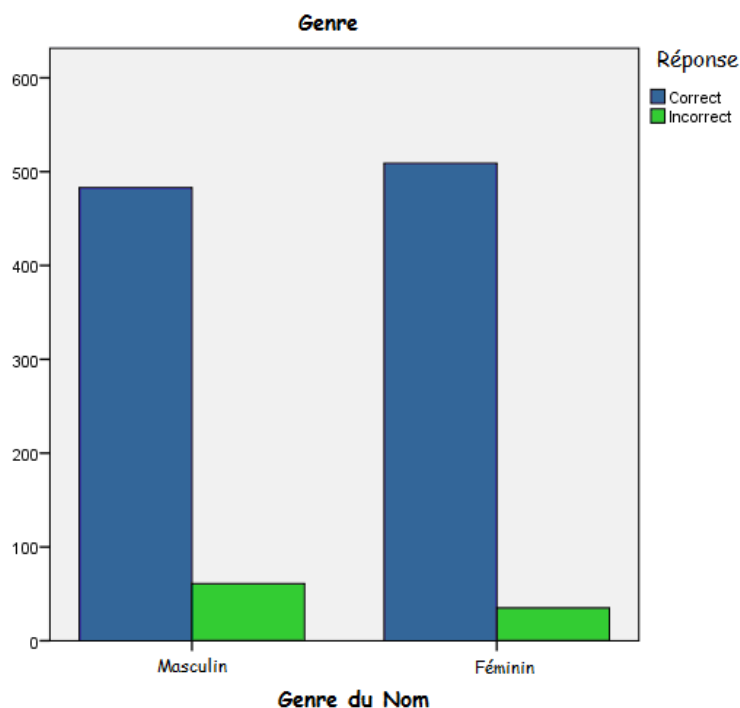


Tableau 4. Les résultats du test khi-carré pour les variables Genre du Nom (masculin ou féminin)*Réponse (correct ou incorrect)

La formule qui correspond aux données montrées ci-dessus est $X^2(1) = 7,723, p < 0,01$. Le rapport des chances est de nouveau 2, ce qui veut dire que la chance d'avoir une réponse correcte dans les phrases avec un genre féminin était deux fois plus grande que dans les phrases avec un genre masculin. Les résultats montrés dans les tableaux 3 et 4 sont significatifs et confirment que les sujets ont plus de difficultés avec les phrases qui contiennent un adjectif attributif et avec les phrases contenant un nom masculin.

Comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe 3.5.2, nous nous attendons à ce que les élèves aient une préférence pour la forme masculine, la forme de citation. Dans les tableaux

ci-dessus nous pouvons voir que ceci n'est pas forcément le cas. En revanche, nous constatons que les phrases avec un nom masculin posent plus de problèmes que les phrases avec un nom féminin. Notre hypothèse n'est donc pas confirmée.

Une explication possible pourrait être que nos sujets ont fait plus attention à la conjugaison de l'adjectif quand le déterminant 'la' se trouve dans la phrase. Le masculin est utilisé et appris comme la forme de base et la forme féminine est dérivée de la forme masculine. Les élèves savent que la forme féminine est une forme qui diffère de la forme masculine et qu'il faut faire attention à la conjugaison dès que la phrase contient un nom féminin.

Pour voir si les élèves ont vraiment une préférence pour le masculin, il faudrait plutôt tester la production, parce que dans ce cas-là les sujets choisissent les formes des adjectifs eux-mêmes. Dans le test de jugements de grammaticalité, les sujets ne font pas toujours attention au genre dans le cas des noms masculins. Par contre, les sujets font plus attention au genre dans les phrases avec un nom féminin et ils cherchent également un adjectif conjugué avec le nom. Il est possible que les résultats soient différents pour un test de production, car les sujets doivent choisir la forme de l'adjectif eux-mêmes. Les élèves choisissent probablement plus souvent la forme de citation. Dans ce scénario, les sujets ne font presque pas d'erreurs avec les noms masculins.

Dans le paragraphe suivant, nous traiterons les résultats du test de production et également la différence entre les deux genres.

4.2 Les résultats du test de production

4.2.1 Introduction

Comme la plupart des études mentionnées dans le deuxième chapitre ont testé les sujets par moyen d'un test de jugements de grammaticalité et non pas par un test de production, nous avons également fait un test de production. Un test de production fait plus appel à l'application des connaissances des adjectifs dans la pratique qu'un test de jugements de grammaticalité. Notre objectif était de voir s'il y a une préférence pour la forme masculine ou féminine et si les élèves ont plus de difficultés avec des adjectifs prédicatifs ou attributifs.

Nous avons employé les mêmes adjectifs que nous avons employé dans le test de jugements de grammaticalité, à l'exception de l'adjectif *joli(e)*, parce qu'il est impossible d'entendre la différence entre *joli* (masculin) et *jolie* (féminin). Riegel et al. (1994) distingue trois catégories des adjectifs en ce qui concerne l'accord du genre. Premièrement, les adjectifs invariables dans le langage écrit et oral, deuxièmement les adjectifs qui ne varient que dans le langage écrit et finalement les adjectifs qui varient dans le langage écrit et oral. L'adjectif *joli(e)* appartient à la deuxième catégorie. Nous avons remplacé cet adjectif par l'adjectif *beau/belle*, qui varie dans le langage écrit et oral. Tous les autres adjectifs appartiennent également à la troisième catégorie. Cependant, il y a des adjectifs où la différence entre le masculin et le féminin peut être aperçu moins facilement, par exemple l'adjectif *petit(e)*. Un adjectif tel que *vieux/vieille* a deux formes très différentes de sorte que la différence entre les deux genres peut être entendue facilement.

Dans le paragraphe 3.3, nous avons présenté le test de production et les sujets. Rappelons qu'il y avait 5 sujets qui ont participé au test. Dans le paragraphe suivant nous présenterons les résultats de l'expérience de production, ainsi que les problèmes d'interprétation que ces résultats soulèvent.

4.2.2 Les résultats

Regardons maintenant les résultats du test de production. Rappelons que nous avons choisi les adjectifs suivants : *petit, grand, bon, vieux, long, beau, mauvais* et *méchant*.

En général, les sujets n'ont pas fait beaucoup d'erreurs. Le tableau 1 ci-dessous montre qu'il y avait 106 réponses correctes. Ce sont les réponses qui sont données la première fois, sans correction préalable. L'adjectif *grand(e)* ne posait pas de problèmes. Pour ce qui est de l'adjectif *vieux/vieille*, les sujets n'ont pas non plus fait des erreurs, sauf un cas de correction et une seule erreur qui concerne la prononciation du mot *vieux* (un élève prononçait l'adjectif *vieux* comme [vo]). L'adjectif *bon(ne)* posait parfois des problèmes, mais en général nous pouvons conclure que les résultats étaient bons. Les problèmes que nous avons rencontrés ici étaient surtout liés à la prononciation. Il était parfois difficile d'entendre la différence entre la forme masculine [bɔ̃] et la forme féminine [bɔ̃n]. L'adjectif *long(ue)* posait également des problèmes pareils. La forme féminine *longue* et la forme masculine *long* étaient parfois prononcées tous les deux comme [lɔ̃g]. Cependant, après une analyse⁶, nous avons pu constater que tous les sujets avaient leur propre façon de prononcer la forme féminine et la forme masculine et il y avait toujours une différence assez claire entre ces deux formes. Pour ce qui est de l'adjectif *petit(e)*, nous avons aussi un grand nombre de cas où il n'était pas clair si l'élève a voulu dire la forme masculine ou féminine, même après une analyse. C'est la raison pour laquelle il y a tant de réponses ambiguës pour cet adjectif. Les adjectifs *méchant(e)* et *mauvais(e)* contiennent beaucoup de réponses manquantes, mais également des réponses correctes. Il semble que les sujets ne savent pas tous la traduction de ces adjectifs. L'adjectif *beau/belle* a donné lieu à beaucoup de corrections. Mais après les corrections, les réponses étaient toujours correctes.

Pour illustrer les problèmes que nous avons rencontrés, nous donnerons quelques exemples. Un exemple d'un cas de correction est l'énoncé suivant : 'le chapeau est bel beau'. Dans ce cas, nous ne savons pas si le sujet a employé la forme féminine [bellə] dans le premier instant, ou même la forme masculine [bel]. Mais en tout cas, le sujet a corrigé son énoncé de manière correcte.

Pour ce qui est de l'adjectif *long(ue)*, nous avons trouvés quatre formes différentes : deux formes pour le masculin et deux formes pour le féminin. D'abord la forme la plus courte : [lɔ̃], après une forme courte, mais plus nasale [lɔ̃̃]. Ces deux formes étaient appliquées au masculin. Les formes qui étaient employées pour le féminin sont plus longues : [lɔ̃g] et [lɔ̃gə]. Au moment où nous avons écoutés et transcrits tous les formes, nous avons donc quatre formes différentes. La forme [lɔ̃gə] et la forme [lɔ̃] sont clairement féminin et masculin. Cependant, les formes [lɔ̃̃] et [lɔ̃g] pouvaient être soit féminin soit masculin. Comme mentionné ci-dessous, nous avons analysé ces cas difficiles et nous avons essayé de trouver une différence (dans la longueur de la dernière syllabe). En plus, nous avons comparé les formes utilisées par sujet, pour voir s'il y a un modèle pour chaque sujet. Il paraît que chaque sujet distinguait quand-même entre les formes masculines et féminines.

⁶ Nous avons analysé la prononciation des sujets à l'aide du logiciel Audacity dans les cas où nous avons des doutes. Ainsi, nous pouvions écouter les énoncés plus lentement. Toutefois, tous les sujets avaient leur propre manière de distinguer entre la forme masculine et féminine et dans presque tous les cas, il était possible de déterminer de quelle forme il s'agissait.

Nous avons donc un problème pareil pour l'adjectif *petit(e)*. Dans ce cas, les sujets employaient les formes [pəti], [pətit] et [pətitə]. La première forme est clairement masculine et la dernière forme est féminine. La deuxième forme, [pətit], a posé des problèmes, car il n'est pas clair s'il s'agit du masculin ou du féminin. Dans ce cas, nous avons également comparés les énoncés par sujet. Cependant, certains sujets ne distinguent pas très clairement entre le masculin et le féminin et il y avait beaucoup de cas de correction. Les sujets ont corrigés les énoncés pour clarifier leur choix : ils donnent d'abord la forme tel qu'il devrait être prononcé et après ils donnent la forme tel qu'il est écrit. Toutefois, une autre possibilité est l'inverse : les sujets donnent d'abord la forme tel qu'il est écrit et après ils corrigent leur prononciation.

Malgré ces cas spécifiques qui posaient des problèmes, il était quand-même possible de déterminer quelle forme (masculine ou féminine) était employée dans la plupart des cas et il s'agissait presque toujours de la forme correcte.

Afin de pouvoir analyser les résultats du test de production, nous avons réparti les réponses des sujets dans 6 catégories. Premièrement, il y a la catégorie des réponses ambiguës (Réponse ambiguë). Nous avons déjà donnée un exemple sous *petit/petite*. La deuxième catégorie, la catégorie la plus grande, est la catégorie des réponses correctes (Réponse correcte). Il y a également une catégorie de réponses incorrectes (Réponse incorrecte), mais il n'y a qu'une seule réponse incorrecte. La quatrième catégorie représente les réponses corrigées (Correction). Ce sont les réponses tels que 'le chapeau est bel beau'. Finalement, il y a une catégorie de réponses manquantes (Pas de réponse) et de réponses contenant un autre adjectif que l'adjectif demandé (Mauvais adjectif). Pour ce qui est de la catégorie Correction, les élèves ont corrigés leurs énoncés 19 fois, dont 15 énoncés étaient corrigés de manière correcte. Dans 4 cas, les corrections n'étaient pas une amélioration, mais les énoncés devaient ambiguës. Cependant, tous ces 19 énoncés sont classés sous Correction.

A l'aide d'une tabulation en croix avec le logiciel SPSS, nous avons essayé de comparer les différents types de réponses avec le type d'adjectif et le genre. Cependant, cela n'était pas toujours possible. Les combinaisons Réponse*Genre, Réponse*Type et Réponse*Type*Genre ne pouvaient pas être testées. Toutefois, il était possible de tester Réponse*Genre*Type. Ainsi, nous pouvons donc comparer les réponses différentes (tels que 'correction' et 'réponse ambiguë') avec le type d'adjectif (prédicatif ou attributif). Nous pouvons également faire une distinction entre masculin et féminin. Le résultat de ce test est représenté dans les tableaux 1 à 3.

	Réponse ambiguë	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Correction	Pas de réponse	Mauvais adjectif	Total
Attributif	3	55		9	10	3	80
F	1	29		3	5	2	40
M	2	26		6	5	1	40
Prédicatif	5	51	1	10	9	4	80
F	3	22	1	6	6	2	40
M	2	29		4	3	2	40
Total	8	106	1	19	19	7	160

Tableau 1 Les différentes catégories de réponses données par les sujets

Nous avons représenté les résultats pour les adjectifs attributifs et pour les adjectifs prédicatifs dans deux graphiques. Nous avons aussi fait une différence entre les adjectifs employés de manière masculine et féminine.

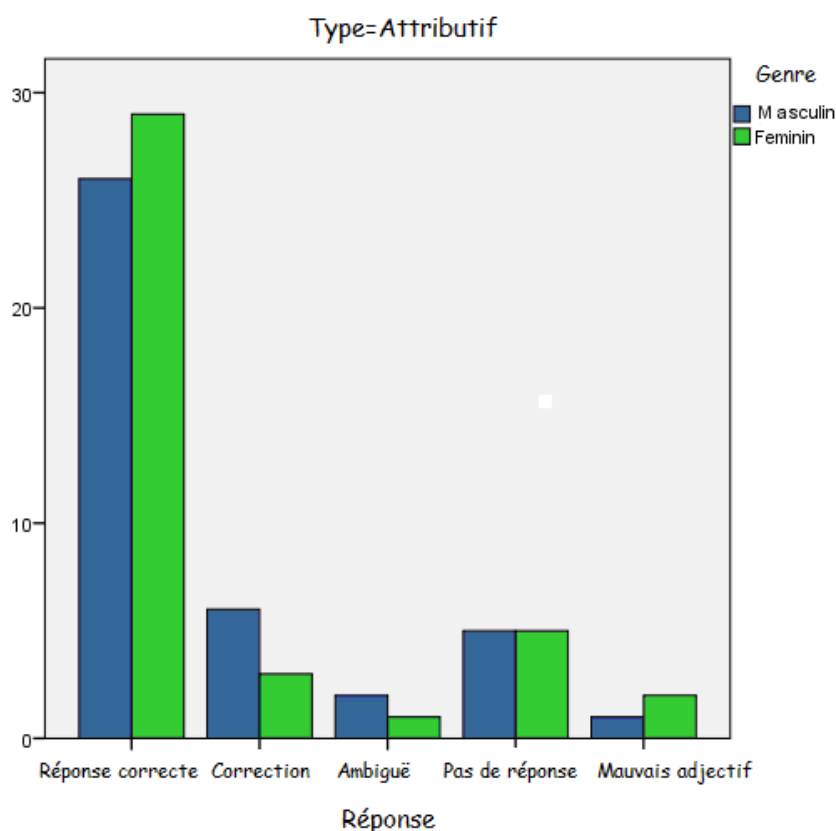
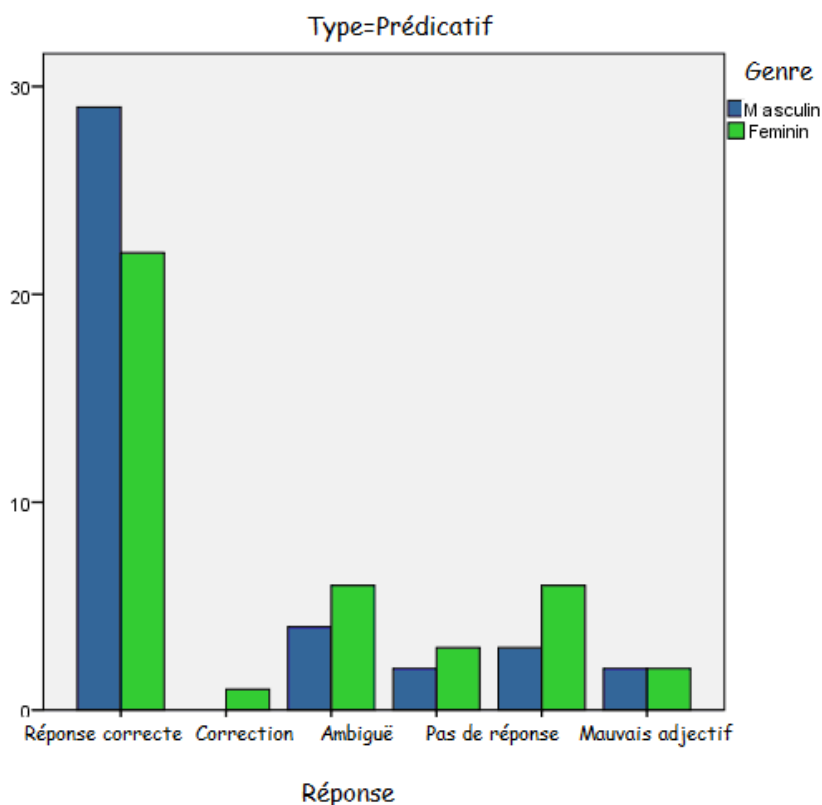


Tableau 2, les réponses pour les différentes catégories dissociées pour les adjectifs attributifs masculins et féminins



Réponse

Tableau 3, les réponses pour les différentes catégories dissociées pour les adjectifs prädicatifs masculins et féminins

Tableau 2 montre qu'il y a plus de réponses correctes pour les adjectifs attributifs féminins. En ce qui concerne les réponses corrigées, ce sont surtout les réponses qui contiennent un adjectif masculin qui sont corrigées. Cependant, le troisième tableau montre qu'il y a beaucoup plus de réponses correctes pour les adjectifs prädicatifs masculins et qu'il y a plus de réponses corrigées dans la catégorie des adjectifs féminins.

Sauf pour la dernière catégorie, qui représente les réponses contenant un autre adjectif que prévu, les sujets ont moins de problèmes avec la catégorie des adjectifs attributifs féminins. Pour ce qui est des adjectifs prädicatifs, nous percevons le résultat opposé : les sujets ont des meilleurs résultats pour les adjectifs prädicatifs masculins.

Il semble donc qu'en général, les élèves ont moins de difficultés avec l'adjectif attributif. Pour ce qui est de l'adjectif prädicatif, le nombre de mauvaises réponses et de réponses ambiguës ou corrigées est plus élevé dans cette catégorie. La seule réponse incorrecte fait également partie de la catégorie de l'adjectif prädicatif. Regardons maintenant les résultats pour le genre. Dans le premier tableau nous pouvons voir que les sujets ont moins de difficultés avec le genre féminin dans le cas où il y a un adjectif attributif. Les élèves ont moins de difficultés avec le genre masculin quand il y avait un adjectif prädicatif.

Au total, il y a 51(22+29) réponses correctes pour le féminin et 55 (26+29) réponses correctes pour le masculin. Il y a donc plus de réponses correctes pour le masculin. Les sujets semblent avoir une préférence pour le genre masculin. Pour ce qui est des énoncés corrigés, les sujets corrigent 9 fois des phrases contenant un adjectif féminin et 10 fois les phrases contenant un adjectif masculin. Cependant, la correction n'est pas toujours d'un genre à l'autre (comme par

exemple : *la soupe est bon, bonne*). Parfois, les sujets ont choisi un mauvais adjectif : *la soupe est belle, bonne*). Dans le dernier cas, le sujet sait bien quel devrait être le genre de l'adjectif. Le tableau 1 nous montre également qu'en général, les sujets ont plus de problèmes avec les adjectifs prédicatifs.

Étant donné que les résultats sont basés sur un nombre limité de données, il faut rester prudent quant aux conclusions. Nous apercevons que les résultats sont opposés à ceux du test de jugements de grammaticalité. Les sujets avaient plus de difficultés avec le genre masculin et les adjectifs attributifs dans le test de jugements de grammaticalité et ici, dans notre test de production, les élèves ont plus de difficultés avec le genre féminin et l'adjectif prédicatif.

Chapitre 5 Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons étudié les erreurs de genre dans l'accord adjectival des apprenants néerlandophones du français. Dans un premier temps, nous avons étudié l'accord adjectival en néerlandais et en français dans la littérature. Nous avons vu que l'article défini *het* en néerlandais indique le genre neutre au singulier et l'article défini *de* accompagne les mots qui avaient le genre masculin et féminin au singulier et le genre neutre, féminin et masculin au pluriel. Le français connaît deux genres au singulier et au pluriel : le masculin (accompagné par l'article *le* ou *les*) et le féminin (accompagné par l'article *la* ou *les*). Pour ce qui est du français, il y a différentes manières de reconnaître le genre d'un nom. La terminaison d'un mot par exemple peut donner des indications pour le genre.

Dans le deuxième chapitre, nous avons discuté comment les langues sont acquises et apprises. Dewaele et Véronique (2001) font noter que les enfants français font une distinction entre les formes masculines et féminines des articles simples. Cependant, les apprenants du français comme deuxième langue ne font pas toujours attention aux terminaisons phonologiques des mots. Il paraît donc que les apprenants d'une deuxième langue doivent acquérir le genre de chaque entrée lexicale séparément. Dans le paragraphe 2.2, nous avons discuté deux types d'erreurs qui apparaissent chez les apprenants d'une deuxième langue. Premièrement, l'apprenant peut faire l'accord entre l'article et l'adjectif en se basant sur un genre fautif. Deuxièmement, l'apprenant assigne de manière fautive le genre à l'adjectif. Il s'agit ici de l'accord erroné. Les deux types d'erreurs peuvent également apparaître ensemble et du coup, il est parfois difficile de reconnaître la source d'une erreur de genre. Il peut s'agir d'un manque de connaissance ou de connaissance négligée. Dans l'étude de Dewaele et Véronique, beaucoup d'erreurs de genre concernent l'usage erroné de formes masculines. Les sujets ont surtout des difficultés avec des adjectifs qui ne diffèrent en genre que dans la terminaison du mot, comme par exemple l'adjectif *grand, grande*. Bartning (2000b) trouve que les participants emploient trop souvent les formes masculines des adjectifs. Selon elle, la forme masculine est la forme de citation et est apprise avant la forme féminine.

En ce qui concerne la différence entre les adjectifs prédicatifs et attributifs, les résultats sont diverses. Certaines études, dont Doove (2012), n'ont pas trouvé de différences entre les deux adjectifs, tandis que d'autres études montrent que les sujets font plus d'erreurs dans les phrases contenant un adjectif prédicatif (Pienemann) ou attributif (Bartning). Il paraît également que les résultats dépendent de l'âge et du niveau des étudiants.

L'étude de Lichtman (2009) suggère que les sujets ont plus de difficultés avec un test de production qu'avec un test de perception, ou de jugements de grammaticalité. Comme les résultats des différentes études ne sont pas univoques, il est difficile de conclure que les apprenants ont plus de difficultés avec l'un des deux adjectifs. Toutefois, nous avons essayé d'étudier ce sujet.

À la base de la littérature, nous avons formulé quelques questions de recherche, que nous répétons ci-dessous :

- Est-ce que les sujets font plus d'erreurs dans les phrases avec des adjectifs prédicatifs ou attributifs ?
- Les sujets ont-ils une préférence pour les formes de citation (c'est-à-dire les formes masculines) ?
- Est-ce qu'il y a des différences entre les résultats du test de jugements de grammaticalité et le test de production ?

Comme mentionné ci-dessus, nous avons constaté que les résultats des études sur la différence entre les deux types d'adjectifs ne sont pas univoques. Pour cette raison, il était difficile de rédiger une seule hypothèse pour la première question de recherche. Il était donc possible que nous ne trouvions aucune différence entre l'adjectif prédicatif et l'adjectif attributif. D'autre côté, les sujets peuvent avoir plus de difficultés avec l'adjectif attributif ou bien avec l'adjectif prédicatif. Pour la deuxième hypothèse, nous nous sommes basés sur l'étude de Dewaele et Véronique (2001). Nous nous attendions à ce que les sujets aient une préférence pour les formes masculines et qu'ils feraient notamment des erreurs en employant la forme masculine avec des noms féminins. Pour ce qui est de la troisième hypothèse, nous nous attendions à ce que l'application des connaissances dans un test de production soit plus difficile que de reconnaître des phrases (in)correctes dans un test de jugements de grammaticalité.

Afin de pouvoir obtenir une réponse à nos questions de recherche, nous avons préparé deux expérimentations : un test de jugements de grammaticalité et un test de production.

Dans le paragraphe 4.1, nous avons vu qu'en général, les élèves approuvent très souvent les phrases agrammaticales. En outre, tous les adjectifs, sauf *joli*, posent moins de problèmes dans la position prédicative dans le test de jugements de grammaticalité. Pour ce qui est de l'adjectif *joli*, il est probable que certains sujets présument que *jolie* est la forme de base de l'adjectif. La différence entre les résultats des adjectifs prédicatifs et attributifs peut être causée par la complexité des phrases. Les phrases contenant un adjectif attributif sont plus complexes et cela pourrait être la raison pour laquelle les élèves font plus d'erreurs dans ces phrases. Il est possible qu'ils désapprouvent (incorrectement) l'accord sujet-verbe, par exemple. En plus, dans les phrases contenant un adjectif attributif, le déterminant et le nom sont séparés par l'adjectif. Ceci peut également poser de problèmes. La réponse à la première question de recherche est donc que les sujets font plus d'erreurs dans les phrases avec un adjectif attributif dans le test de jugements de grammaticalité. Ceci correspond aux conclusions de Bartning (2000b).

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, nous avons vu dans le paragraphe 4.1.3 que les élèves ont plus de problèmes avec la forme masculine en général. Ces phrases posent plus de problèmes que les phrases avec la forme féminine. Notre hypothèse, que les

sujets aient une préférence pour la forme masculine, n'est pas confirmée, car il n'est pas forcément le cas que les élèves ont une préférence pour la forme masculine. Il est vrai que les sujets font beaucoup d'erreurs dans la catégorie *mf*, comme Dewaele et Véronique (2001) l'avaient déjà constaté dans leur étude. Cependant, les sujets font également beaucoup d'erreurs dans la catégorie *fm* (pour le prédicatif) et surtout *mm* (pour l'attributif). En plus, il est possible que les élèves (dés)approuvent les phrases pour d'autres raisons que l'accord adjectival.

Comme nous avons vu dans le paragraphe 4.2.2, les sujets n'ont pas fait beaucoup d'erreurs dans le test de production. Nous avons discuté certains cas spécifiques. Il semble qu'en général, les élèves ont moins de problèmes avec l'adjectif attributif. Pour ce qui est du genre, les sujets ont moins de problèmes avec le genre masculin dans les phrases contenant un adjectif prédicatif et ils ont moins de problèmes avec le genre féminin dans les phrases contenant un adjectif attributif. Au total, il y a plus de réponses correctes pour les phrases contenant le genre masculin. Il paraît que les élèves ont une préférence pour le genre masculin dans la production. Nous constatons que les résultats sont donc opposés à ceux du test de jugements de grammaticalité. En plus, il paraît que les sujets ne font pas plus d'erreurs dans le test de production.

Pour vraiment pouvoir conclure si les sujets de notre test de production ont plus de difficultés avec l'un des deux adjectifs et avec l'un des deux genres, il faudrait faire un test supplémentaire, mais avec quelques adaptations. En premier lieu, il faudrait avoir plus de sujets pour ce test. Deuxièmement, les résultats pour certains adjectifs étaient difficiles à interpréter, ce qui était dû au fait que certains sujets ne faisaient pas une distinction claire entre les formes masculines et féminines. Il faudrait mieux choisir d'autres adjectifs, dont la différence entre la forme masculine et féminine est plus claire ou des adjectifs qui sont plus simples. En fait, il paraît que les sujets ne connaissent pas tous la traduction des adjectifs *slecht* 'mauvais' et *gemeen* 'méchant'. Troisièmement, la durée de la présentation des phrases est également discutable. Les phrases n'avaient pas toutes la même longueur et la durée de la présentation était probablement trop courte, car les sujets devraient choisir la forme correcte de l'adjectif eux-mêmes. Ils n'avaient peut-être pas toujours assez de temps pour choisir la bonne forme. Nous nous attendons à ce que les résultats soient meilleurs quand les phrases seront présentées plus longuement. Les résultats d'un test dépendront évidemment de l'âge et du niveau des sujets. En ce qui concerne le test de jugements de grammaticalité, il faudrait éviter que les sujets (dés)approuvent les phrases pour des raisons indépendantes. Une possibilité serait de demander les sujets d'indiquer pourquoi ils ont désapprouvé la phrase. Il est également possible d'exclure les items de remplissage contenant une erreur dans l'accord sujet-verbe, qui ont pu influencer nos sujets : il est possible qu'ils aient pensé qu'il fallait faire attention à l'accord sujet-verbe, également dans les phrases qui contiennent une erreur dans l'accord adjectival.

Il est clair que l'accord adjectival peut être testé de différentes manières. De toute façon, il paraît que les apprenants du français comme deuxième langue sont bien capables de faire l'accord adjectival de manière correcte. Cependant, pour chaque adjectif, il leur faut apprendre le genre correspondant. Il serait donc intéressant d'étudier comment les apprenants apprennent l'accord adjectival.

Bibliographie

- Appel, R. et Vermeer, A (1994). 'Benaderingen in het tweede-taalonderwijs'. *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum : Coutinho. p 129-161
- Balk, Frida (2000). *Grammatica van het Nederlands*. Sdu Uitgevers
- Bart, van, Peter , Kerstens, Johan, Sturm, Arie (1998). *Grammatica van het Nederlands, een inleiding*. Amsterdam University Press
- Bartning, Inge (2000). *Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs advanced learners*, *Studia Linguistica*, Volume 54, Issue 2, p. 225–237, Wiley
- Bosquart, Marc (1998). *Nouvelle grammaire française*. Guérin éditeur Itée
- Carroll, S. (1989). *Second-language acquisition and the computational paradigm*. *Language Learning*, 39, p. 535 – 594.
- Corbett, Greville G. (2005a). The canonical approach in typology. *Linguistic diversity and language theories* (Studies in language companion series 72), ed. by Zygmunt Frajzyngier, Adam Hodges, and David S. Rood, 25–49. Amsterdam: John Benjamins.
- Corbett, Greville G. (2006). *Agreement*. Cambridge University Press
- Corbett, Greville G. (2006). *Gender*, *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition), 2006, Elsevier, p. 749-756
- Dewaele, Jean-Marc et Veronique, Daniel (2001). 'Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage : a cross-sectional study'. *Bilingualism: Language and Cognition* 4(3). Cambridge University Press. p 275-297
- Doove, Sophie (2012). *L'apprentissage de l'accord adjectival en français L2 : AIM ou traditionnel ?* Mémoire de Master, Université de Leyde
- Faygal, Zsuzsanna (2006). *French, A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press
- Field, Andy (2009). *Discovering statistics using SPSS, third edition*. Londres : SAGE publications
- Grévisse, Maurice (1986). *Le bon usage, grammaire française*. 12^{ème} édition, Duculot
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn: *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Tweede, geheel herziene druk, 1997. Groningen/Deurne, Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn

Hawkins, Roger and Towell, Richard (1992). *Second language acquisition research and the second language acquisition of French*, Journal of French Language Studies, 1992, Vol.2(1), pp.97-121 [Peer Reviewed Journal], Cambridge University Press

Kail, Michele (2004). On-line grammaticality judgments in French children and adults: a crosslinguistic perspective, Laboratoire Cognition et Développement, Université Paris V – CNRS

Kroeskop, Charlotte (2009). *L'acquisition des phrases interrogatives en français comme langue seconde : une étude sur les connaissances et la production des élèves néerlandophones*. Mémoire de Master, Université de Leyde

Lichtman, Karen (2009). *Acquisition of Attributive and Predicative Adjective Agreement in L2 Spanish*. Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009), edited by Melissa Bowles, Tania Ionin, Silvina Montrul, and Annie Tremblay. Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA, USA

Lightbown, Patsy M. et Spada, Nina (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press

Pienemann, Manfred (1998). Language Processing and Second Language Development: Processability theory

Schoorlemmer, Erik (2009). *Agreement, Dominance and Doubling : The Morphosyntax of DP*. Thèse de doctorat, Université de Leyde. Utrecht : Publications LOT

Veen, A. van (2009). *L'acquisition du genre grammatical en français langue étrangère - Étude de la problématique des étudiants néerlandais apprenant le français langue étrangère*. Mémoire de Master, Université d'Utrecht

Vigliocco, Gabriella and Field, Julie (1999). When Sex and Syntax Go Hand in Hand: Gender Agreement in Language Production. Journal of Memory and Language, 40, 455-478.

Annexes

Annexe I Les phrases testées, classées par catégorie

Prédicatif

Le jardin est petit
Le jardin est petite
La chambre est petit
La chambre est petite

Le grand-père est vieux
Le grand-père est vieille
La tante est vieux
La tante est vieille

Le supermarché est grand
Le supermarché est grande
La maison est grand
La maison est grande

Le chemin est long
Le chemin est longue
La route est long
La route est longue

Le pain est bon
Le pain est bonne
La soupe est bon
La soupe est bonne

Le chapeau est joli
Le chapeau est jolie
La robe est joli
La robe est jolie

Le film est mauvais
Le film est mauvaise
La musique est mauvais
La musique est mauvaise

Le garçon est méchant
Le garçon est méchante
La fille est méchant
La fille est méchante

Attributif

Elle préfère le long chemin
Elle préfère le longue chemin
Elle préfère la long route
Elle préfère la longue route

J'admire le joli chapeau
J'admire le jolie chapeau
J'admire la joli robe
J'admire la jolie robe

Il regarde le méchant garçon
Il regarde le méchante garçon
Il regarde la méchant fille
Il regarde la méchante fille

Il aime le petit jardin
Il aime le petite jardin
Il aime la petit chambre
Il aime la petite chambre

Elle visite le grand supermarché
Elle visite le grande supermarché
Elle visite la grand maison
Elle visite la grande maison

Pierre mange le bon pain
Pierre mange le bonne pain
Pierre mange la bon soupe
Pierre mange la bonne soupe

Il écoute le vieux grand-père
Il écoute le vieille grand-père
Il écoute la vieux tante
Il écoute la vieille tante

Caroline déteste le mauvais film
Caroline déteste le mauvaise film
Caroline déteste la mauvais musique
Caroline déteste la mauvaise musique

Fillers

J'ajoutes une phrase
Je baignes dans la mer
Je donne un livre
Je quitte la salle

Tu entres la maison
Tu arrêtes le garçon
Tu examinez le livre
Tu téléphonent tes amis
Il travaille la nuit
Il achète du pain
Il cachons le cadeau
Il ferment la porte
Elle adorez le chat
Elle regarde la table
Elle mange la soupe
Elle épouses un Français
Louise écoute le professeur
Paul prépare le repas
Nous regarde la table
Nous gagnent une voiture
Nous déclarons la guerre
Nous posons la question
Vous achète du pain
Vous rentrez demain
Vous cachez le cadeau
Vous fermes la porte
Ils distribuez la nourriture
Ils aiment leurs parents
Ils trouvent un trésor
Ils entrons la maison
Elles quittez la salle
Elles préparent le repas
Elles donnons un livre
Elles vérifient le montant
Jean et Jacques porte un sac
Anne et Marie laisse les enfants à la maison

Annexe II La traduction de la feuille de réponses

LEERLINGNUMMER⁷ _____

- 1) Goed Fout *heel onzeker* 1 2 3 4 5 *heel zeker*
- 2) Goed Fout *heel onzeker* 1 2 3 4 5 *heel zeker*
- 3) Goed Fout *heel onzeker* 1 2 3 4 5 *heel zeker*
- 4) Goed Fout *heel onzeker* 1 2 3 4 5 *heel zeker*
- 5) Goed Fout *heel onzeker* 1 2 3 4 5 *heel zeker*
- ...
- 100) Goed Fout *heel onzeker* 1 2 3 4 5 *heel zeker*

Traduction:

- 1) Correct Incorrect *très incertain* 1 2 3 4 5 *très sûr*
- 2) Correct Incorrect *très incertain* 1 2 3 4 5 *très sûr*
- 3) Correct Incorrect *très incertain* 1 2 3 4 5 *très sûr*
- 4) Correct Incorrect *très incertain* 1 2 3 4 5 *très sûr*
- 5) Correct Incorrect *très incertain* 1 2 3 4 5 *très sûr*
- ...
- 100) Correct Incorrect *très incertain* 1 2 3 4 5 *très sûr*

⁷ Numéro d'étudiant

Annexe III La liste des phrases employées dans le test de production

Traduction des adjectifs néerlandais

Klein - Petit
Oud – Vieux
Groot - Grand
Lang - Long
Goed - Bon
Mooi - Joli
Slecht - Mauvais
Gemeen - Méchant

Prédicatif

Le jardin est [klein]
La chambre est [klein]
Le grand-père est [oud]
La tante est [oud]
Le supermarché est ... [groot]
La maison est [groot]
Le chemin est [lang]
La route est ... [lang]
Le pain est [goed]
La soupe est [goed]
Le chapeau est ... [mooi]
La robe est [mooi]
Le film est [slecht]
La musique est [slecht]
Le garçon est ... [gemeen]
La fille est [gemeen]

Attributif

Il aime le [klein] jardin.
Il aime la [klein] chambre.
Il écoute le [oud] grand-père.
Il écoute la [oud] tante.
Elle visite le [groot] supermarché.
Elle visite la [groot] maison.
Elle préfère le [lang] chemin.
Elle préfère la [lang] route.
Pierre mange le [goed] pain.
Pierre mange la [goed] soupe.
J'admire le [mooi] chapeau.
J'admire la [mooi] robe.
Caroline déteste le [slecht] film.

Caroline déteste la [slecht] musique.
Il regarde le [gemeen] garçon.
Il regarde la [gemeen] fille.

Fillers

Je ...de la flûte. [spelen]
Je.... dans une usine. [werken]
Je ... à l'école. [zijn]
Tu....le vélo. [verkopen]
Tu....du piano. [spelen]
Il ne .. pas au théâtre. [gaan]
Il un sac. [dragen]
Paul ... un cadeau. [geven]
Le chien la télé. [kijken]
Marie ... chanter. [houden van]
Anne...venir. [kunnen]
Mon frère ... un bonbon. [nemen]
Ma grand-mère ... un vélo. [kopen]
Mon frère ... son amie. [zien]
Le bébé ... du lait. [drinken]
La vendeuse ... une robe. [verkopen]
La mère..... sa fille. [kijken]
La femme ... de la soupe. [eten]
L'homme ... le train. [nemen]
Charlotte ... le professeur. [luisteren]
Chantal....le chat. [houden van]
Anne ... la voiture. [besturen]
Jean ...dans la chambre. [dansen]
Nous....le français. [leren]
Nous... un livre. [lezen]
Nousune voiture. [kopen]
Vous...dans la rue. [lopen]
Vous vos parents. [houden van]
Ils....un pain. [nemen]
Ils le garçon. [kennen]
Elles ses amies. [uitnodigen]
Les copines [dansen]

Annexe IV l'Enquête

Beste 5VWO'ers,

Voor mijn Master-scriptie (Frans) ga ik een (schriftelijk en mondeling) onderzoek doen in jullie klas. Dit onderzoek wordt in de komende maanden afgenomen. Vooraf moet ik informatie hebben over de groep die getest wordt. Als er onder jullie zijn die een beetje afwijken van de rest van de groep (wat betreft kennis van talen enz.) dan kan ik daar rekening mee houden bij het verwerken van de resultaten.

Bij het verwerken van de resultaten worden jullie namen en leerling-nummers NIET vermeld. Hieronder zal ik wel naar jullie leerling-nummer vragen, dat bij de verwerking vervangen wordt door een proefpersoonnummer (1,2,3..). Zo kan ik ervoor zorgen dat de testresultaten van een en dezelfde (anonieme) leerling verwerkt worden onder hetzelfde proefpersoonnummer.

Bij voorbaat hartelijk dank voor je deelname!

Carina de Jong-Breure

Beantwoord de volgende vragen:

LEERLING-NUMMER:

1. Welke taal spreek je het beste?
.....
2. Ben je meertalig opgevoed? Zo ja, in welke talen?
.....
3. Welke taal of talen spreek je thuis?
.....
4. Zijn er in je directe omgeving (denk aan ouders, familie, vrienden) mensen die (ook) een *andere* taal spreken dan het Nederlands? Zo ja, welke taal/talen spreken zij? Welke taal spreek je met hen?
.....
.....
.....
5. Geef van alle talen die je kent aan hoe goed je ze denkt te spreken. Omcirkel het juiste getal.
(1 = heel slecht, 2 = slecht, 3 = matig, 4 = goed, 5 = heel goed)

- Nederlands	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5
- Duits	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5
- Frans	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5
- Engels	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5

Chers élèves de VWO5,

Je vous informe que je vais faire passer un test écrit et oral dans votre classe dans le cadre de ma thèse de MASTER Langue et Culture Françaises. Ce test aura lieu dans les prochains mois. Avant de commencer, j'aurai besoin de plus d'informations concernant le groupe qui sera testé. S'il y a des participants dont le niveau de connaissances diffère un peu du reste du groupe, ces informations seront prises en compte lors du traitement des résultats.

Lors du traitement des résultats, l'anonymat sera préservé, en effet, l'intérêt de cette enquête réside dans l'analyse du groupe entier. Ci-dessous, je demanderai vos numéros d'étudiants, cependant, sachez qu'un code sera utilisé afin de respecter l'anonymat (1,2, 3...) au moment du traitement des résultats.

Je vous remercie par avance pour votre coopération !

Carina de Jong-Breure

Merci de répondre aux questions suivantes :

Numéro d'étudiant:

1. Quelle langue maîtrises-tu le mieux ?
.....
2. Est-ce que tu es bilingue/polyglotte ? Si oui, quelles langues ?
.....
3. Quelle langue ou quelles langues est-ce que tu parles à la maison ?
.....
4. Est-ce qu'il y a des gens dans ton environnement direct (pense à ta famille, tes amis) qui parlent (également) une *autre* langue que le néerlandais ? Si oui, quelles langues ? Et en quelle langue est-ce que tu parles avec eux ?
.....
.....
.....
5. Indiques pour chacune des langues que tu connais, à quel point tu penses maîtriser la langue. Entoure d'un cercle le bon chiffre. (1 = très mauvais, 2 = mauvais, 3 = médiocre, 4 = bien, 5 = très bien)

- Néerlandais	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5
- Allemand	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5
- Français	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5
- Anglais	1 2 3 4 5	-	1 2 3 4 5

Annexe V Les résultats du test de jugements de grammaticalité

Adjectif

Cette phrase est jugée correcte/incorrecte⁸ :

Grand

Prédicatif

Le supermarché est grand C15 I2

Le supermarché est grande C2 I15

La maison est grand C1 I16

La maison est grande C15 I2

Attributif

Elle visite le grand supermarché C12 I5

Elle visite le grande supermarché C3 I14

Elle visite la grand maison C3 I14

Elle visite la grande maison C16 I1

Petit

Prédicatif

Le jardin est petit C15 I2

Le jardin est petite C0 I17

La chambre est petit C1 I16

La chambre est petite C17 I0

Attributif

Il aime le petit jardin C15 I2

Il aime le petite jardin C2 I15

Il aime la petit chambre C1 I16

Il aime la petite chambre C17 I0

Joli

Prédicatif

Le chapeau est joli C15 I2

Le chapeau est jolie C6 I11

La robe est joli C1 I16

La robe est jolie C16 I1

Attributif

J'admire le joli chapeau C14 I3

J'admire le jolie chapeau C3 I14

J'admire la joli robe C1 I16

J'admire la jolie robe C14 I3

⁸ Les phrases soulignées sont les réponses qui sont grammaticalement correctes

Long

Prédicatif

Le chemin est long C17 I0

Le chemin est longue C4 I13

La route est long C0 I17

La route est longue C17 I0

Attributif

Elle préfère le long chemin C14 I3

Elle préfère le longue chemin C3 I14

Elle préfère la long route C0 I17

Elle préfère la longue route C16 I1

Méchant

Prédicatif

Le garçon est méchant C17 I0

Le garçon est méchante C2 I15

La fille est méchant C1 I16

La fille est méchante C17 I0

Attributif

Il regarde le méchant garçon C12 I5

Il regarde le méchante garçon C0 I17

Il regarde la méchant fille C1 I16

Il regarde la méchante fille C11 I6

Mauvais

Prédicatif

Le film est mauvais C16 I1

Le film est mauvaise C0 I17

La musique est mauvais C4 I13

La musique est mauvaise C17 I0

Attributif

Caroline déteste le mauvais film C16 I1

Caroline déteste le mauvaise film C1 I16

Caroline déteste la mauvais musique C0 I17

Caroline déteste la mauvaise musique C15 I2

Bon

Prédicatif

Le pain est bon	<u>C17 I0</u>
Le pain est bonne	<u>C0 I17</u>
La soupe est bon	<u>C0 I17</u>
La soupe est bonne	<u>C17 I0</u>

Attributif

Pierre mange le bon pain	<u>C16 I1</u>
Pierre mange le bonne pain	<u>C1 I16</u>
Pierre mange la bon soupe	<u>C0 I17</u>
Pierre mange la bonne soupe	<u>C17 I0</u>

Vieux

Prédicatif

Le grand-père est vieux	<u>C17 I0</u>
Le grand-père est vieille	<u>C0 I17</u>
La tante est vieux	<u>C1 I16</u>
La tante est vieille	<u>C16 I1</u>

Attributif

Il écoute le vieux grand-père	<u>C13 I4</u>
Il écoute le vieille grand-père	<u>C3 I14</u>
Il écoute la vieux tante	<u>C2 I15</u>
Il écoute la vieille tante	<u>C16 I1</u>

Annexe VI Les résultats du test de production

Les chiffres indiquent le numéro d'étudiant.

Prédicatif

Petit

M

1 pəti

2 pətit pəti

3 pəti

4 pətit

5 pətit

F

1 pətit

2 pətit

3 pətītə pətit

4 pətītə

5 pətītə

Grand

M

1 gɤãdə (...) gɤãd

2 gɤãd

3 gɤã

4 gɤãd

5 gɤã

F

1 gɤãdə

2 gɤãdə

3 gɤãdə

4 gɤãdə

5 gɤãdə

Long

M

1 lɔ̃

2 lɔ̃

3 lɔ̃

4 lɔ̃ lɔ̃

5 lɔ̃

F

1 lɔ̃g(ə)

2 lɔ̃g(ə)

3 lɔ̃ lɔ̃g

4 lɔ̃g(ə)

5 lɔ̃g(ə)

Bon

M

1 bɔ̃

2 bɔ̃

3 bɔ̃

4 bɔ̃

5 bɔ̃

F

1 bɔ̃n bɔ̃nə

2 bɔ̃n

3 bɔ̃n bɔ̃nə

4 pas de réponse

5 pas de réponse

Vieux

M

1 vjɔ̃

2 vjɔ̃

3 vɔ̃

4 vjɔ̃

5 vjɔ̃

F

1 vjejə

2 vjejə

3 vɔ̃

4 vjejə

5 vjejə

Beau

M

1 bo

2 bo

3 bəl bo

4 ʒoli (mauvais adjectif)

5 bo

F

1 bələ

2 bələ

3 bəl bələ

4 ʒoli (mauvais adjectif)

5 bəl

Mauvais

M

1 mal (mauvais adjectif)

2 movɛ

3 pas de réponse

4 movɛ

5 movɛ

F

1 mal (mauvais adjectif)

2 movɛzə

3 pas de réponse

4 movɛ, movɛzə

5 movɛzə

Méchant

M

1 pas de réponse

2 meʃant

3 pas de réponse

4 meʃã

5 meʃant

F

1 pas de réponse

2 meʃantə

3 pas de réponse

4 meʃantə

5 réponse incomplète

Attributif

Petit

M

1 pətɪt

2 pətɪt

3 pətɪ pətɪt

4 pətɪt

5 pətɪ

F

1 pətɪtə

2 pətɪtə

3 réponse incomplète

4 pətɪtə

5 pətɪt

Grand

M

1 gɾãd

2 gɾãd

3 gɾãd

4 gɾãd

5 gɾãd

F

1 gɾãdə

2 gɾãdə

3 gɾãdə

4 gɾãdə

5 gɾãdə

Long

M

- 1 l̃
- 2 l̃ l̃g
- 3 l̃
- 4 l̃
- 5 l̃

F

- 1 l̃ l̃gə
- 2 l̃gə
- 3 l̃g(ə)
- 4 l̃gə
- 5 l̃g(ə)

Bon

M

- 1 bə
- 2 bə
- 3 bə
- 4 bə
- 5 bə

F

- 1 belle
- 2 bəne
- 3 bəne
- 4 bən
- 5 belle (...) bəne

Vieux

M

- 1 vjə
- 2 vj vjə
- 3 və
- 4 vjə
- 5 vjə

F

- 1 vjejə
- 2 vjejə
- 3 vjellə
- 4 vjejə
- 5 vjejə

Beau

M

- 1 bə (...) bo
- 2 bəl (...)bo
- 3 bəl (...) bo
- 4 pas de réponse
- 5 bo

F

- 1 bələ
- 2 bo bələ
- 3 bəl
- 4 bələ
- 5 bələ

Mauvais

M

- 1 mal (mauvais adjectif)
- 2 movɛ
- 3 pas de réponse
- 4 movɛ
- 5 movɛ

F

- 1 mal (mauvais adjectif)
- 2 mejœv, (...) mejœv, movɛ (...) movɛzə
- 3 pas de réponse
- 4 movɛzə
- 5 movɛzə

Méchant

M

- 1 pas de réponse
- 2 meʃ meʃant
- 3 pas de réponse
- 4 meʃant
- 5 réponse incomplète

F

- 1 pas de réponse
- 2 meʃantə
- 3 pas de réponse
- 4 meʃantə
- 5 pas de réponse