Marc Lafontaine
2019/10/07

Français langue seconde

Expliquer le français autrement: des pistes pour aborder certaines difficultés particulières avec les étudiantes et étudiants allophones

Marc Lafontaine enseigne à l'Université Laval, au sein du programme de formation en enseignement du français langue seconde. Il assure divers cours dont ceux de psycholinguistique, d'évaluation et de didactique de la grammaire et du lexique. Il s'intéresse aux points de langue – tant à l'oral qu'à l'écrit – qui posent des difficultés particulières aux allophones. Ses autres champs d'intérêt sont la mémoire ainsi que la lecture, tant les processus eux-mêmes que les façons d'en faciliter les étapes chez les allophones. Il vient de compléter deux années à la direction du baccalauréat et du certificat en enseignement du français langue seconde.

Dans un cours de communication, Caterina raconte que sa famille est arrivée au Canada alors qu'elle avait 10 ans. Son propos est énoncé dans un très bon français, à l'exception d'une liaison fautive – elle prononce : *ils sont *(n)arrivés* – reconnaissable chez certains allophones. À la fin de la première séance d'un cours de français langue seconde (FL2), les

participants reçoivent comme consigne de rédiger et d'envoyer un courriel dans le but de se présenter. Dans le message de Samir, une phrase se lit comme suit : *Je suis dans la 3e*ligne […] *j'ai porté une chemise rouge*. On devine bien qu'il s'agit de la troisième *rangée* et que Samir *portait* une chemise. Or, pour un locuteur natif, le temps de verbe qu'utilise l'étudiant crée l'illusion, momentanément du moins, qu'il aurait peut-être retiré sa chemise à un moment ou un autre du cours. Dans ce même contexte, Liang, un autre étudiant, plus âgé, joint à son envoi une photo de lui, d'une femme et de deux enfants, avec ces quelques mots : *ce sont *mes enfants.* Spontanément, par l'usage du déterminant *mes* plutôt que *nos* en dépit de la présence de sa femme sur la photo, on pourrait conclure que les enfants de Liang sont le fruit d'un premier mariage. Mais à y réfléchir, il y a de fortes chances qu'il s'agisse plutôt d'une erreur – commune aux allophones – de déterminant possessif. Enfin, un soir, chez moi, mon fils Nicolas arrive du collège et nous raconte les déboires de Ricardo, dont les travaux écrits le rapprochent constamment d'un possible échec non pas pour leur contenu, mais en raison des nombreuses erreurs de langue.

Ces quelques exemples puisés dans mon environnement immédiat illustrent les difficultés – bien réelles et relativement disparates – que rencontrent les allophones quant à la maitrise du français, oral et écrit. Il est vrai qu'un nombre important d'immigrants ont intégré la société québécoise en bas âge et maitrisent relativement bien le français, du moins à l'oral. Ces jeunes « dont la première langue apprise et encore comprise » (Antoniadès, Belzile, Clermont et Giroux, 2015) n'est ni le français, ni l'anglais, tendent à s'exprimer habilement, avec une « sonorité » les apparentant bien souvent à des locuteurs natifs, à l'exception parfois de quelques liaisons fautives (ex. : *ils sont *(n)arrivés*). Sur la base de leurs habiletés à s'exprimer à l'oral, ces personnes immigrantes ont donc de bonnes chances de se « fondre » dans la masse. L'oral est « volatil », éphémère; il laisse peu de temps pour réfléchir non seulement à ce qui est dit, mais à ce qui aurait pu être dit : termes utilisés, suffisamment précis pour le contexte; tournures figées ou préfabriquées, signes d'une maitrise plus approfondie de la langue et dont la présence permet d'éviter certaines erreurs morphosyntaxiques (Forsberg Lundell, Lindqvist et Edmonds, 2017); indices communicationnels attestant de la compréhension du message de son interlocuteur – car un individu pourrait, par exemple, s'éloigner d'un sujet s'il est incertain face aux propos de l'autre. Mais l'écrit, pour la plupart des allophones, constitue un défi substantiel dans la poursuite des études supérieures. Selon les compétences linguistiques qu'il possède, ou les

contraintes du texte à produire, l'allophone risque d'utiliser un plus grand nombre de mots que nécessaire pour exprimer sa pensée (Bartning, Forsberg Lundell et Hancock, 2012) et de se perdre éventuellement dans les multiples pièges de la langue écrite. Aussi, l'écrit « reste » et sera inévitablement analysé, décortiqué. Et les erreurs sont diversifiées.

Comme enseignant ou tuteur, il n'est pas toujours facile de savoir quel « chemin » emprunter pour amener ces étudiants et étudiantes à maitriser certains éléments linguistiques qui, pour un locuteur natif du français, ne posent pas véritablement problème. Bref, comment expliquer le français autrement? En réponse aux besoins exprimés par de nombreux centres d'aide en français (CAF) d'établissements collégiaux (voir Nolet, 2019), le présent article[1] se propose de fournir quelques pistes didactiques pour aborder certaines difficultés particulières aux allophones. Pour ce faire, nous présenterons quelques erreurs qui ont été colligées auprès d'étudiants allophones, ainsi que des avenues possibles pour aborder les points de langue sous-jacents.

Le capricieux complément du (de?) nom

Un étudiant allophone nous écrit, car il souhaite s'inscrire *dans un cours de *la grammaire*. De son côté, Igor mentionne posséder un *diplôme *de l'ingénieur*. Enfin, un autre rapporte avoir visité la *faculté de *la médecine*.

De telles erreurs sont peu communes chez les locuteurs natifs. De fait, pour un francophone, cela va de soi d'utiliser des termes comme : *livre de recettes, magasin de sport, cravate de soie*, *manteau de cuir* ou *peinture de Riopelle*. Pour un allophone, il est possible que la tournure *café de Colombie*, par exemple, ne soit pas celle la plus « naturellement » utilisée. La connaissance plus ou moins approfondie du français dépend, notamment, de l'âge d'arrivée au pays de même que de la langue maternelle du locuteur (Forsberg Lundell et Lindqvist, 2014). Dans cet exemple précis, le fait que Colombie soit un nom de pays féminin pourrait être une connaissance déjà acquise et mener quand même à l'erreur d'insérer le déterminant « la » alors qu'il n'est pas nécessaire.

Ces erreurs montrent bien la nécessité d'expliquer la grammaire « autrement ». Hoffmann (1973), dans une grammaire rédigée à l'intention d'étudiants américains, explique que la préposition « de » est utilisée dans des circonstances particulières pour indiquer : **la provenance** (ex. : un vin de Prémont); **l'emploi** (un bonnet de bain, un sac de voyage); **le contenu** (une boite de biscuits, un pot de beurre); **la matière** (un casque de poil; un chemin de fer); **le lieu d'usage** (une table de chevet, de nuit, de cuisine, de salon, etc.). De Salins (1996) ajoute à cette classification **l'indication de l'auteur (ou du concepteur)**, comme dans une pièce (de théâtre) de Michel Tremblay.

S'il existe des tournures impliquant la préposition « de », d'autres comportent la préposition « à ». Selon De Salins (1996), les noms compléments du nom rattachés par un « à » servent à indiquer : **la fonction prévue** (ex. : brosse à dents); **le moyen de fonctionnement** (stylo à bille, bateau à voile); **le support prévu** (pince à cheveux, sac à mains, sac à dos) ou, enfin, à décrire **les formes** (souliers à talons hauts, chemise à carreaux ou à pois, texte à trous).

Ces regroupements ont pour avantage de fournir des balises à la personne dont le français n'est pas acquis essentiellement par l'usage quotidien. Un autre intérêt réside dans la possibilité de proposer à un allophone des activités d'enrichissement. Par exemple, on peut suggérer des séries de noms, accompagnés de leur complément de nom, que l'étudiant ou l'étudiante devra regrouper selon la classification explicitée plus haut. En plus de proposer une explication à ce phénomène langagier, on enrichit ainsi le lexique de l'individu. À cet égard, certaines études montrent que l'un des traits rapprochant le niveau de langue de l'apprenant de FL2 de celui d'un locuteur natif est la diversité du vocabulaire (Forsberg Lundell, Bartning, Engel, Gudmundson, Hancock et Lindqvist, 2014). Comme pour bien des règles de grammaire, il faudra s'attendre à des cas particuliers, des termes qui tendraient à relever de deux catégories similaires. Ou encore, des tournures qui font fi de la « règle » (ex. : un cancer du foie, un thé du Labrador). L'important demeure de pouvoir fournir à l'étudiant allophone un repère relativement stable pour qu'il puisse s'y retrouver dans les dédales des possibilités qu'offre le français à ce chapitre.

L'usage imparfait de l'imparfait

Revenons au message de Samir, mentionné en introduction, où l'on peut lire cette référence à un moment survenu dans le passé : **j'ai porté une chemise rouge*. Cette erreur de langue indique la difficulté, pour un allophone, d'utiliser l'imparfait. Certaines études ont été réalisées dans le but de déterminer si un apprenant d'un niveau avancé peut maitriser le FL2 de façon analogue à un locuteur natif (Bartning et Schlyter, 2004; Michot et Pierrard, 2016). Ces études montrent que le passé composé est généralement acquis avant l'imparfait, qui demeure, comme temps de verbe, relativement problématique (Granget, 2004). Comme le souligne Brun (1993) à travers ses suggestions pédagogiques pour distinguer l'imparfait du passé composé, l'imparfait porte bien son nom, n'indiquant pas si l'action s'est continuée ou non. Selon l'auteur, l'imparfait sert à décrire : **les personnes, les choses ou les faits tels qu'ils étaient dans le passé**; **une action habituelle, tantôt se répétant, tantôt non**; **la « scène » où se passe l'action**; enfin, **une action commencée, qui se continue dans le passé** . Ces « divisions » sont relativement théoriques pour un locuteur natif, qui aura peu de mal à associer, à ces descriptions, l'une ou l'autre des phrases que voici :

- Elle *était* une enfant plutôt tranquille.
- Tous les jours, nous *allions*… / Chaque dimanche, il *fallait*…
- Ces jours-là, mon père *se retirait* dans son bureau.
- Quand je suis arrivé dans ma chambre, il y *avait* de l'eau partout.
- Il *pleuvait* depuis trois jours.

Pour un allophone, le pairage peut poser problème, notamment en raison de sa langue maternelle – qu'il importe de prendre en considération, comme le montrent plusieurs travaux et réflexions à propos de la maitrise du français écrit par les allophones (voir Armand et collab., 2014; Antoniadès et collab., 2015). Ces auteurs suggèrent fortement d'amener l'apprenant à comparer ces règles d'utilisation aux référents linguistiques de sa L1.

En ce qui concerne l'imparfait, Brun (1993) propose de demander à des étudiants allophones de décrire une scène particulière, tirée d'un film, d'un roman ou de tout autre genre. Une version de cette activité destinée à un groupe impliquerait de retenir une œuvre relativement connue de tous ou vue en classe. Prenons à titre d'exemple cette scène tirée de l'ouverture d'un film de James Bond : *C'était un jour d'été; il y avait beaucoup de gens dans la rue, les gens fêtaient le carnaval* (description des lieux où

se passe l'action). *L'homme est entré dans un immeuble, il s'est rendu dans une chambre* (actions principales). Le but est d'en arriver à fournir une description des lieux et d'amener au constat de l'un des usages de l'imparfait. Dans cet ordre d'idée, l'improvisation d'une histoire à l'aide d'un élément de départ peut aussi constituer un exercice conduisant à distinguer l'usage de l'un et de l'autre de ces deux temps de verbe. Notons enfin la forme plus « classique » de l'exercice consistant à présenter, côte à côte, deux actions passées telles que *manger un gâteau* et *être très bon*, ou encore, *faire très froid* et *mettre un gros manteau*, et ce, pour en arriver à déterminer lequel doit être utilisé au passé composé, et lequel s'exprime grâce à l'imparfait.

Un déterminant difficile à « posséder »

Revenons maintenant au message de Liang dans lequel était jointe une photo de sa femme et de ses enfants. Après vérification, nous avons su que ce dernier voulait véritablement signifier : *ce sont nos enfants*, et non **mes enfants.*

Cette erreur nous rappelle que l'emploi du possessif, en français, est complexe, car il faut tenir compte à la fois du possesseur et du possédé. Alors qu'en français, tout individu dira *ma table*, mais *mon cahier* (selon que l'objet possédé est de genre féminin, ou masculin), en anglais, par exemple, il n'y a qu'un seul et même mot employé : *my*. Et si nous désignons la table d'une seule personne, nous aurons en français *sa* (et ce, que le propriétaire unique de la table soit une femme ou un homme), mais en anglais, *her table* désignera que la table est possédée par une femme et *his*, par un homme.

Pour des raisons pédagogiques, au fil de notre enseignement, il nous a paru sensé de réunir les informations utiles au choix du déterminant possessif dans un tableau « à double entrée » (voir ci-dessous). Cette distinction a permis à l'une de nos étudiantes de déterminer qu'il lui fallait utiliser « leur » dans la phrase suivante : *Mes deux fils font leurs devoirs avec* ***leur*** *ami*. Après vérification, nous avons pu confirmer que les deux fils avaient, dans cette circonstance, le même ami.

Tableau 1

Tableau « à double entrée » permettant de déterminer le choix du déterminant possessif en fonction

du contexte

	Nombre d'objets possédés	
Nombre de propriétaires	1 Masculin ou féminin, selon l'objet	2 et +
1	mon / ma ton / ta son /sa	mes tes ses
2 et +	notre votre leur	nos vos leurs

Mot… quel est ton genre?

Le genre des noms communs importe non seulement dans le choix du déterminant, mais aussi dans l'accord avec l'adjectif. Aussi, le genre grammatical est tout aussi important à l'écrit qu'à l'oral. Certes, même pour un locuteur natif, le genre peut poser problème pour des mots comme *avion*, *autobus* ou *hélicoptère*. Dans une telle situation, l'un des trucs pour identifier le bon genre est d'utiliser le mot dans un contexte familier pour déterminer si ça « sonne » correct… Parle-t-on de *l'hémisphère droite* ou *droit* du cerveau? Dit-on *une forte odeur*? Oui, tout à fait! Est-ce *une grosse autobus*? Non, et ce, malgré le fait que l'on entende, selon les régions, *un bus* et *une bus*. Ces exemples montrent bien que chaque mot de la langue n'est pas mémorisé comme relevant d'un genre ou d'un autre, mais plutôt acquis en contexte.

L'allophone ayant évolué dans un environnement social francophone aura entendu un certain nombre de mots, accompagnés d'un déterminant. Il ou elle aura certainement remarqué que certains de ces mots sont employés avec **un** et d'autres avec **une**. Il peut toutefois être utile de savoir que le son [œ?], comme dans *un*, est particulièrement difficile à discriminer (Lebel, 1991). Ainsi, déterminer le genre d'un nom au moyen du déterminant pourrait s'avérer plus efficace par l'entremise du déterminant défini (*le* ou *la*), plus « audible ». Par ailleurs, on sait que la mémoire phonologique jouerait un rôle dans l'acquisition du genre (Dulude, 2008) et que la mémoire est l'une des composantes des aptitudes à apprendre une L2 (Skehan, 2015). Quant à Foucart et Frenck-Mestre (2012), leurs travaux confirment qu'un apprenant de FL2 peut en venir à

maitriser le genre grammatical de manière comparable à un locuteur natif. Pour ce faire, l'individu aurait tendance à utiliser les indices lui permettant d'inférer le genre, le plus difficile étant la présence d'un indice placé devant le nom (ex. : *de nos jours, les anciennes montres*…) plutôt qu'après (Foucart et Frenck-Mestre, 2012, p. 235).

Il existe divers moyens de connaitre le genre des substantifs en français, plutôt que de procéder par hasard ou d'envisager la « simple » mémorisation. Evrard (2007) présente certaines des difficultés qu'éprouvent les apprenants de français. Retenons que quelques groupes de noms sont (quasi) systématiquement d'un seul genre. Par exemple, **les noms d'arbres** en français sont tous du genre masculin (à quelques exceptions près), de même que tous **les noms des métaux**, **des jours**, **des mois** et **des saisons**.

Les travaux de Lyster (2010), quant à eux, ouvrent la voie à une autre façon d'entrevoir le genre, au moyen de la terminaison des mots. Ainsi, les mots qui se terminent par *–aison* comme *maison*, *livraison* et *saison* sont presque tous féminins. Le locuteur francophone n'a possiblement pas conscience de cette « règle » de regroupement. En cas d'incertitude, il se demandera plutôt : « Est-ce qu'on dit (ou entend) ***une***, ou ***un*** …? », suivi du mot en question. De cette façon, l'individu fait appel non pas à une règle, mais à l'usage cumulé de la langue. Toujours en ce qui a trait aux terminaisons, les mots dont le phonème final est [u], comme dans *pou*, sont pour la plupart masculins, indépendamment de l'épellation : *coup*, *loup, ragout*, *aout, bijou*, *cou*. Les mots se terminant par la lettre *e* sont en général féminins (*boue*, *moue*, *joue*). Ce mode de classification pourrait faciliter la tâche des allophones aux prises avec cette difficulté, selon l'âge d'arrivée au pays. Les travaux sur l'acquisition de la grammaire du FL2 révèlent que le genre est intégré une fois que l'individu a acquis un certain lexique, mais aussi après avoir maitrisé l'expression du nombre (singulier-pluriel) (Véronique, 2009).

Selon les difficultés que rencontre l'allophone, il pourrait être amusant et prometteur de réaliser un remue-méninges à partir d'une variété de terminaisons. En salle de classe, cette activité peut prendre la forme d'une compétition amicale à la suite de laquelle on désignera des gagnants en fonction de la quantité de mots trouvés ou de leur « rareté ». La consigne consiste à demander aux participants de trouver, dans un laps de temps déterminé, le plus grand nombre de mots se terminant par diverses

terminaisons, prédéterminées. En situation d'aide en français, l'activité pourrait consister en un échange entre un tuteur ou une tutrice et un étudiant ou une étudiante allophone, selon la plus ou moins grande facilité à trouver des mots d'une même terminaison. La première fois que l'on fait ce jeu, on souhaite amener la personne à découvrir que la terminaison peut parfois être révélatrice du genre. Une version plus stimulante, exigeant préparation, consiste à fournir un indice, une définition ou tout autre élément permettant de deviner une variété de mots ayant pour point commun leur terminaison.

Prenons l'exemple de la terminaison *–il* de mots en général masculins, comme *sourcil* et *fusil*. Pour enrichir le vocabulaire, l'étudiant ou l'étudiante pourrait tenter de trouver le mot correspondant à des définitions réunies pour l'occasion. En voici quelques-unes :

- objet fabriqué servant à exécuter un travail manuel, à réaliser une réparation (__ __ __ __ *il*);
- plante potagère aromatique (__ __ __ __ *il*);
- cavité au centre du corps, où aboutit le cordon ombilical (__ __ __ __ __ *il*).

Notons que le regroupement, par terminaison, des substantifs en français fait ressortir un élément intéressant. De fait, pour une portion des mots se terminant en *–il*, le « l » final est, dans certains cas, prononcé (comme dans : *chenil, profil, exil, cil, fil*) et dans d'autres, non (*fusil, persil, sourcil, outil,* etc.). Cette sous-classification pourrait faire surgir l'idée que le français comporte bien des exceptions. Toutefois, l'avantage réside dans la possibilité de travailler sur deux fronts à la fois : celui de la maitrise du genre grammatical et celui de la prononciation. L'utilité de ce travail oral nous semble incontestable, puisqu'il nous arrive d'entendre un allophone prononcer le « l » dans le mot « persil » ou « sourcil ». Aussi, l'exploration des terminaisons de mots offre un potentiel d'enrichissement du vocabulaire, richesse lexicale qui caractérise les hauts niveaux de maitrise du français chez les allophones. Avant de conclure, nous proposons au lecteur qui voudrait explorer cette avenue de s'amuser à découvrir les substantifs se terminant par *–er*. Il s'agit de déterminer si la majorité des termes sont masculins ou féminins, et si tous se prononcent d'une même façon ou non.

Tableau 1

Prononciation et genre grammatical de certains mots se terminant par *–er*

	Terminaison *–er*	
Prononciation	MASCULIN	FÉMININ
[e], comme *berger*	*acier*, *berger*, *boucher*, *dentier*, *épicier*, *plancher*, *pompier*	
[ʔR], comme *hiver*	*fer*, *hiver*, *ver*	*cuiller* (*cuillère)*, *mer*

Les substantifs se terminant par *–er* désignent divers métiers (*berger, boucher, pompier*) de même qu'une variété de réalités ou d'objets, tous de genre masculin : *plancher, acier, dentier*. Fait intéressant, on trouve des substantifs en *–er* dont la prononciation est non pas [e], mais [ʔR], comme dans *fer, ver, hiver*. Enfin, il semble que seuls deux mots en *–er* soient féminins : *cuiller* et *mer*. Le tableau ci-dessus aide à « visualiser » la situation et pourrait constituer le point de départ d'un glossaire personnel. Une fois rempli, le tableau permet de soulever une question importante, eu égard à la case laissée vide : peut-on trouver, en français, des mots féminins, en *–er*, se prononçant [e]? Il semblerait que non. Selon une recension effectuée (Lyster, 2006), 495 mots du dictionnaire examiné, se terminant soit par *–er*, *–ed*, *–é*, sont masculins alors que seuls deux mots sont féminins. On peut penser qu'il s'agit précisément de *cuiller* et de *mer*.

Certains travaux mentionnés précédemment indiquent donc que le français peut être appris par des locuteurs non natifs, et ce, avec une maitrise comparable à celle d'un locuteur natif. De plus, ces travaux sont parfois révélateurs d'éléments linguistiques pouvant enrichir le bagage de l'apprenant allophone. Par exemple, des régularités insoupçonnées de la langue (le genre masculin de la plupart des mots se terminant par *–il*) aident à la fois à étendre le lexique et à observer deux prononciations distinctes de la même terminaison. Un examen d'un certain nombre d'erreurs a également révélé quelques avenues possibles quant à une façon d'aborder la grammaire autrement, considérant que l'allophone ne possède pas nécessairement la connaissance implicite de certains faits de langue. Notre objectif était d'entamer une réflexion sur ces avenues dans le but ultime d'équiper les centres d'aide en français de moyens concrets et de fournir des pistes d'intervention aux étudiants et étudiantes en situation d'aide aux allophones.

Références

ANTONIADÈS, É., N. BELZILE, M.-A. CLERMONT et A.-M. GIROUX (2015). *Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones*. Rapport de recherche. [En ligne], [https://cdc.qc.ca/parea/033654-antoniades-et-al-methode-apprentissage-dynamique-francais-allophones-marie-victorin-bois-de-boulogne-PAREA-2015.pdf].

ARMAND, F., E. COMBES, G. BOYADJIÉVA, M. PETREUS et M. VATZ-LAAROUSSI (2014). « Écrire en langue seconde. Les textes identitaires plurilingues », *Québec français,* n^{o} 173, p. 25-27.

BARTNING, I., et S. SCHLYTER (2004). « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French Language Studies*, vol. 14, n^{o} 3, p. 281-299. doi.org/10.1017/s0959269504001802

BARTNING, I., F. FORSBERG LUNDELL et V. HANCOCK (2012). "On the role of linguistic contextual factors for morphosyntactic stabilization in high-level L2 French", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 34, n ^{o} 2, p. 243-267. doi.org/10.1017/S0272263112000046

BRUN, X. (1993). « Temps grammatical et temps chronologique : l'exemple du contraste imparfait / passé composé et son enseignement en classe de français langue étrangère », *Revue de linguistique et de didactique des langues : La grammaire, à quoi ça sert?,* n^{o} 9, p. 115-142.

De SALINS, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E.,* Paris, Didier-Hatier, 269 p.

DULUDE, J. (2008). *Le rôle de la mémoire phonologique dans le processus d'acquisition du genre en français langue seconde.* Mémoire (M. A.), Université Laval-UQAC, 96 p.

EVRARD, F. (2007). *Les vraies difficultés de la langue française : Manuel anti chausse-trappes*, Paris, Maison du dictionnaire/dicoland,

250 p.

FORSBERG LUNDELL, F., et C. LINDQVIST (2014). *Lexical Aspects of Very Advanced L2 French*, vol. 70, n^{o} 1, p. 28-49. doi.org/10.3138/cmlr.1598

FORSBERG LUNDELL, F., I. BARTNING, H. ENGEL, A. GUDMUNDSON, V. HANCOCK et C. LINDQVIST (2014). « Beyond advanced stages in high-level spoken L2 French », *Journal of French Language Studies*, vol. 24, n^{o} 2, p. 255-280. doi.org/10.1017/S0959269513000057

FORSBERG LUNDELL, F., C. LINDQVIST et A. EDMONDS (2017). *Productive Collocation Knowledge at Advanced CEFR Levels: Evidence from the Development of a Test for Advanced L2 French*, n^{o} 4, p. 627-649.

FOUCART, A., et C. FRENCK-MESTRE (2012). “Can Late L2 Learners Acquire New Grammatical Features? Evidence from ERPs and Eye-Tracking”, *Journal of Memory and Language*, vol. 66, n^{o} 1, p. 226-248.

GRANGET, C. (2004). *L’acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d’école*. Thèse (Ph. D.), Université de Paris III.

HOFFMANN, L.-F. (1973). *L’essentiel de la grammaire française,* 2^{e} éd., New York, C. Scribner, p. 183 et 184.

LEBEL, Jean-Guy (1991). *Fiches correctives des sons du français,* Québec, Les Éditions de la Faculté des lettres.

LYSTER, R. (2006). “Predictability in French gender attribution: a corpus analysis”, *Journal of French Language Studies*, vol. 16, n^{o} 1, p. 69-92.

LYSTER, R. (2010). « Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2 », *Revue canadienne de linguistique appliquée,*

n^{o} 13, p. 73-93.

MICHOT, M.-E., et M. PIERRARD (2016). « L'appariement forme-fonction en FL2 : le développement de l'emploi des formes verbales du passé et la primauté du marquage de l'aspect », *SHS Web of Conferences*, vol. 27, n^{o} 10 008. doi.org/10.1051/shsconf/20162710008

NOLET, M.-J. (2019). « Les CAF en chiffres : faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français », *Correspondance* , vol. 24, n^{o} 9.

SKEHAN, P. (2015). "Foreign Language Aptitude and Its Relationship with Grammar: A Critical Overview", *Applied Linguistics*, vol. 36, n^{o} 3, p. 367-384. doi.org/10.1093/applin/amu072

VÉRONIQUE, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.

1 Le présent article a été rendu possible grâce au soutien financier offert par le SCCCUL de l'Université Laval. L'auteur tient aussi à remercier Jean-Philippe Boudreau, directeur éditorial de la revue *Correspondance*, pour ses commentaires constructifs et ses suggestions sur le contenu et la forme du présent texte, de même qu'Hélène Larue, réviseure linguistique, pour avoir rendu les propos limpides et précis. [Retour]



Marc Lafontaine

Chargé d'enseignement, programme de formation en enseignement du français langue seconde, Université Laval