

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉGULARITÉS MORPHO-PHONOLOGIQUES RÉGISSANT LE GENRE DES
NOMS EN FRANÇAIS : REGARD SUR LES PRATIQUES, LES CROYANCES
ET LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS EN FRANCISATION AUX
ADULTES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JOSÉPHINE BAKOKO ITELA

OCTOBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier madame Gladys Jean, pour sa disponibilité, sa réactivité, son écoute et ses conseils sans lesquels il nous aurait été difficile de mener ce projet à terme. Merci également à nos lectrices, mesdames Philippa Bell et Véronique Fortier pour leurs remarques et commentaires pertinents qui nous ont permis d'affiner cette recherche. Nous remercions Jérémie Ouzan et Ghislain Waya pour leur aide technique précieuse lors de la finalisation de ce mémoire.

Nous souhaitons également remercier les conseillers pédagogiques des établissements universitaires, des commissions scolaires et des écoles de langues grâce auxquels nous avons pu entrer en contact avec des enseignants en francisation aux adultes. Nous remercions également chacun des enseignants ayant accepté de participer à ce travail de recherche.

Nous remercions aussi nos amis proches et les membres de notre famille pour leur soutien moral et leur patience durant toute la phase de réalisation de ce mémoire.

DÉDICACE

À mes fils Shyeim et Kymani Cocherel pour leur patience au cours des quatre dernières années.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Difficultés d'acquisition du genre des noms	3
1.2 Assignation du genre chez les locuteurs natifs et non natifs	5
1.3 Régularités régissant l'emploi du déterminant masculin ou féminin.....	6
1.4 Enseignement du genre et des régularités	8
1.5 Pertinence sociale	9
1.6 Pertinence scientifique.....	10
1.7 Objectifs généraux de recherche	10
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 Le genre grammatical français	12
2.2 Assignation du genre grammatical chez les locuteurs natifs et non natifs	15
2.2.1 Assignation du genre grammatical chez les locuteurs natifs	15
2.2.2 Assignation du genre grammatical chez les locuteurs non natifs	17
2.3 Régularités liées au genre grammatical	19
2.3.1 Indices sémantiques et morphologiques	19
2.3.2 Indices phonologiques	21
2.3.3 Présentation explicite des régularités dans les manuels et dans les grammaires pédagogiques.....	22

2.4	Enseignement de la grammaire et du genre grammatical.....	28
2.4.1	Évolution des approches méthodologiques et place de la grammaire ..	28
2.4.2	Enseignement et apprentissage implicite et explicite de la grammaire en FLS et rétroaction corrective	32
2.4.3	Enseignement explicite du genre grammatical	36
2.5	Croyances, perceptions et connaissances des enseignants à l'égard de l'enseignement du genre des noms	42
2.5.1	Définition des croyances et perceptions	42
2.5.2	Croyances pédagogiques des enseignants.....	43
2.5.3	Perceptions des enseignants de langue seconde.....	46
2.5.4	Lien entre les croyances et les perceptions des enseignants de langue seconde et leurs pratiques.	47
2.6	Questions de recherche.....	53
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		54
3.1	Type de recherche.....	54
3.2	Participants	55
3.3	Instruments de collecte de données	59
3.3.1	Questionnaire	60
3.3.2	Pré-expérimentation et validation du questionnaire	63
3.3.3	Entretiens individuels.....	64
3.4	Collecte de données	66
3.5	Analyse des données.....	67
3.6	Considérations éthiques.....	68
CHAPITRE IV RÉSULTATS		70
4.1	Connaissances des régularités morpho-phonologiques liées à l'attribution du genre grammatical aux noms inanimés de la langue française.	71
4.1.1	Connaissances des règles relatives à l'assignation du genre des noms	71
4.1.2	Formation à l'enseignement du genre des noms.....	77
4.2	Pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de l'assignation du genre grammatical aux noms	79
4.2.1	Type d'enseignement utilisé	80
4.2.2	Limites contextuelles pouvant limiter l'enseignement de l'assignation du genre des noms.....	91

4.3 Croyances et perceptions concernant l'enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques avec des apprenants adultes en francisation.	95
4.3.1 Complexité de l'acquisition du genre des noms pour les apprenants adultes du FLS	96
4.3.2 Utilité d'un enseignement explicite des régularités régissant le genre des noms.	97
4.3.3 Faisabilité.....	103
4.3.4 Efficacité.....	104
 CHAPITRE V DISCUSSION.....	 106
5.1 Connaissances déclarées des régularités morpho phonologiques et formation des enseignants à l'enseignement du genre grammatical.	106
5.1.1 Connaissance des régularités	107
5.1.2 Formation des enseignants à l'enseignement du genre grammatical..	108
5.2 Pratiques déclarées d'enseignement du genre grammatical	109
5.3 Croyances et perceptions à l'égard de l'enseignement du genre grammatical	113
5.3.1 Croyances et perceptions des enseignants par rapport à l'acquisition du genre des noms par les apprenants de FLS	113
5.3.2 Croyances et perceptions des enseignants par rapport à l'acquisition du genre des noms par les apprenants de FLS	115
5.3.3 Croyances des enseignants par rapport à l'utilité et la faisabilité d'un enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques prédictives du genre des noms.....	116
 CONCLUSION.....	 118
 APPENDICE A COURRIEL ENVOYÉ AUX CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DES DIFFÉRENTS ÉTABLISSEMENTS ET AUX ÉTUDIANTS/ENSEIGNANTS INSCRITS À LA MAITRISE EN DDL	 122
 APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	 124
 APPENDICE C QUESTIONNAIRE EN LIGNE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES NOMS DANS LES CLASSES DE FLS.....	 130
 RÉFÉRENCES	 148

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 4.1 Pourcentages des participants qui considèrent le genre comme arbitraire ou non.....	72
Figure 4.2 Nombre et pourcentage de répondants ayant cité différentes règles d'assignation du genre masculin.....	73
Figure 4.3 Nombre et pourcentage de répondants ayant cité des règles fiables pour l'assignation du genre féminin.....	74
Figure 4.4 Pourcentages des répondants qui enseignent le genre des noms en fournissant de la rétroaction corrective à l'oral et fréquence de cette rétroaction.....	79
Figure 4.5 Pourcentage des répondants qui enseignent le genre grammatical uniquement par l'exposition répétée aux mots.....	81
Figure 4.6 Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'oral et fréquence de la rétroaction.....	85
Figure 4.7 : Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'oral et type de rétroactions correctives.....	86
Figure 4.8 Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'écrit et fréquence des rétroactions correctives.....	88
Figure 4.9 Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'écrit et type de rétroactions correctives.....	89
Figure 4.10 Pourcentages des participants utilisant divers types d'activités et d'exercices pour l'enseignement du genre des noms.....	90
Figure 4.11 : Pourcentages des répondants ayant rapporté certaines limites ou obstacles pour l'enseignement du genre des noms.....	92
Figure 4.12 Pourcentages des répondants considérant l'acquisition de l'assignation correcte du genre aux noms difficile pour les apprenants du FLS et degré de difficulté.....	96

Figure 4.13 Pourcentages des répondants pour chaque degré d'utilité rattachée à la maîtrise de l'assignation du genre.....	98
Figure 4.14 Pourcentages des répondants en accord ou en désaccord avec la nécessité d'un enseignement explicite du genre des noms.....	99
Figure 4.15 Pourcentages des répondants estimant suffisant d'enseigner chaque nom avec le déterminant pour mémoriser le genre	102

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 3.1 Information sur les 55 participants.....	56

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSDM	Commission scolaire de Montréal
DDL	Didactique des langues
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ¹
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
OQLF	Office québécois de la langue française

¹ Aujourd'hui appelé MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.

RÉSUMÉ

Ce mémoire est une étude descriptive visant à dresser un portrait des connaissances, des pratiques, ainsi que des croyances et perceptions des enseignants qui enseignent le français langue seconde (FLS) aux adultes et ceux qui enseignent plus spécifiquement en francisation aux adultes, à l'égard de l'assignation du genre aux noms inanimés de la langue française. Nous avons voulu découvrir si les régularités morpho-phonologiques liées à l'attribution du genre grammatical aux noms inanimés de la langue française sont connues des enseignants en francisation des adultes. Nous avons aussi voulu connaître leurs pratiques en salle de classe concernant l'enseignement de cette notion grammaticale, et connaître leurs croyances et perceptions de l'utilité, de la complexité, de l'efficacité, et de la faisabilité d'un enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques avec des apprenants adultes en francisation ou en apprentissage du FLS.

À l'aide d'un questionnaire en ligne, nous avons pu recueillir des données quantitatives portant sur les connaissances, les pratiques adoptées en salle de classe, et les croyances et perceptions de 55 enseignants de la région de Montréal, quant à l'utilité et la faisabilité d'un enseignement explicite des marques de genre. Dans un second temps, des entretiens individuels menés auprès de cinq enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne nous ont permis d'approfondir les différents thèmes abordés dans le questionnaire.

Une analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies nous a permis de constater que les connaissances des marques de genre des participants sont limitées, en partie à cause du manque de formation. Bien qu'ils croient aux bienfaits d'un enseignement explicite des régularités, la majorité enseigne le genre des noms essentiellement par la rétroaction corrective à l'oral et à l'écrit. Les enseignants ont conscience de la difficulté et de l'importance d'assigner correctement le genre aux noms. Par conséquent, un enseignement explicite leur semble utile et faisable, mais pas nécessaire en toutes circonstances, notamment s'il n'y a pas bris de communication. Notons, toutefois, que l'opinion de la plupart des enseignants sur la nécessité d'enseigner explicitement les règles d'assignation du genre grammatical a évolué au courant de la recherche.

Mots clés : genre grammatical, régularités morpho-phonologiques, enseignement explicite, croyances et perceptions des enseignants, pratiques pédagogiques, francisation aux adultes

INTRODUCTION

L'assignation correcte du genre aux noms de la langue française est une notion grammaticale essentielle. Cependant, la maîtrise de cette notion constitue un réel défi pour les locuteurs non natifs de la langue française. Lorsque cette notion n'est pas maîtrisée, les erreurs ont un impact non négligeable sur la qualité de la langue et sur la manière dont l'apprenant est perçu par ses interlocuteurs, locuteurs natifs ou non natifs de la langue française. Ayant constaté le nombre élevé d'erreurs d'assignation du genre chez les apprenants adultes de français langue seconde (FLS)² et francisation³, et consciente de l'importance de l'assignation correcte du genre aux noms, nous nous sommes interrogée sur ces difficultés d'assignation du genre. Dans le cadre de cette recherche descriptive, nous avons tenté de découvrir si les régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms sont connues des enseignants en francisation aux adultes et en FLS de la région de Montréal. Nous avons souhaité également découvrir la manière dont cette notion est enseignée en salle de classe et connaître les croyances et les perceptions des enseignants à l'égard de l'enseignement explicite du genre grammatical.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous soulignons l'importance de l'assignation correcte du genre aux noms français et nous démontrons les conséquences des erreurs d'assignation du genre grammatical d'un point de vue morphosyntaxique. Nous recensons quelques études portant sur les erreurs des locuteurs natifs et non natifs reliées à cette notion; et, nous abordons la possibilité d'un enseignement explicite des marques du genre pour réduire ces erreurs chez les

² Le français langue seconde (FLS) est pratiqué par des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français mais auxquelles le français doit faciliter les interactions quotidiennes et l'intégration sociale.

³ La francisation fait référence aux cours de français gratuits, proposés par le Ministère et s'adressant à des immigrants installés au Québec ou en voie d'installation. Ces cours gratuits offrent la possibilité d'apprendre le français au Québec ou depuis le pays d'origine des immigrants.

apprenants locuteurs non natifs. Nous terminons ce chapitre par l'énoncé de la pertinence scientifique et sociale de notre recherche ainsi que par l'énonciation de nos objectifs. Dans le chapitre suivant, le cadre théorique, à travers l'étude de différents écrits scientifiques, nous définissons le genre grammatical, les régularités liées à l'assignation du genre grammatical, son enseignement, ainsi que les croyances et les perceptions des enseignants à l'égard de l'enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms. Le troisième chapitre de ce mémoire présente la méthodologie utilisée pour cette recherche descriptive de type inductif et exploratoire. Par le biais d'un questionnaire administré en ligne à 55 enseignants et des entretiens individuels menés auprès d'un échantillon réduit de cinq enseignants, nous avons pu collecter et analyser les données nous permettant de répondre à nos objectifs de recherche. Dans le chapitre 4, nous présentons les résultats quantitatifs et qualitatifs de notre recherche illustrés par différentes figures et tableaux, afin d'en faciliter la lecture. Le cinquième chapitre présente la discussion et propose une interprétation des résultats saillants présentés dans le chapitre 4. Enfin, dans la conclusion, nous commençons par rappeler les objectifs de notre recherche, la méthodologie, les possibles retombées pour la recherche en didactique des langues, ainsi que les limites auxquelles nous avons été confrontée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent projet de recherche est né de nos observations comme enseignante de français langue seconde et de francisation auprès d'apprenants adultes depuis 2010. Nous avons eu l'occasion d'enseigner le français langue seconde dans divers contextes dont la francisation en entreprise via une commission scolaire, dans le cadre d'un programme d'échange linguistique d'une université montréalaise, ainsi que dans les cégeps et les écoles de langues privées de la ville de Montréal. Au sein de chacune de ces institutions, le constat a été le même : les apprenants adultes, même au niveau le plus avancé, commettent un nombre considérable d'erreurs d'assignation du genre aux noms en français, à l'oral comme à l'écrit. Dans le présent chapitre, nous discuterons de ce problème : nous démontrerons qu'une mauvaise assignation du genre entraîne de nombreuses erreurs morphosyntaxiques; nous comparerons les habiletés des locuteurs natifs et non natifs par rapport à cette notion; et, finalement, nous discuterons de la possibilité d'un enseignement explicite de certaines régularités qui régissent l'assignation du genre en français pour aider les apprenants à assigner correctement le genre aux noms de la langue française. Tout cela nous mènera vers l'énoncé de la pertinence scientifique et sociale de notre recherche, et à nos objectifs de recherche.

1.1 Difficultés d'acquisition du genre des noms

Dans la langue française, les noms que l'on dit «inanimés» (Corbett, 1991 et 2003 dans Ayoun, 2010) tels que les choses et les concepts, sont soit féminins, soit masculins, sans qu'il y ait une raison reliée au sexe mâle ou femelle pour ce choix,

contrairement aux noms dits «animés» (les êtres humains et certains animaux) qui passent du masculin au féminin selon qu'ils représentent le sexe mâle (un garçon, un électricien, un chien) ou le sexe femelle (une fille, une électricienne, une chienne). C'est ce que l'on nomme le genre grammatical. Cette notion est inexistante dans de nombreuses langues, et même quand elle existe, elle obéit à ses propres règles, différentes de la langue française. L'assignation du genre à un nom, qui consiste à attribuer correctement le genre féminin ou masculin à un nom, est une notion grammaticale primordiale qui doit être maîtrisée avec précision dans la langue française. Car une assignation erronée a des conséquences néfastes sur l'ensemble de la phrase et peut affecter négativement la précision grammaticale et la qualité du discours. « Quand un locuteur se trompe sur le genre d'un nom, les répercussions se font sentir à divers niveaux du discours puisque le nom donne son genre au déterminant qui le précède ainsi qu'à l'adjectif, au pronom personnel ou au participe passé qui y est relié » (Tipurita et Jean, 2014, p. 282).

Plusieurs écrits scientifiques portant sur l'acquisition et l'enseignement du FLS (Carroll, 2005 ; Lyster, 2004b ; SurrIDGE, 1993 et Harley, 1998) ont démontré que l'assignation du genre aux noms français conduit à des erreurs récurrentes et persistantes chez les apprenants adultes; cela s'observe notamment quand il n'existe pas d'indices reliés au sexe : faire précéder le nom *fil* du déterminant *une* ne pose pas problème, mais choisir entre *un* ou *une* pour un nom comme *bateau* ou *curiosité* peut aboutir à un choix erroné. Comme le soulignent SurrIDGE (1993) et Harley (1998), les apprenants de FLS éprouvent de la difficulté à assigner correctement le genre masculin ou féminin aux noms de la langue française, difficulté que les locuteurs natifs de la langue française ne rencontrent pas, de manière générale.

1.2 Assignation du genre chez les locuteurs natifs et non natifs

Chez les locuteurs natifs du français, cette appartenance du nom à un genre grammatical ne semble pas poser de problème, et l'assignation du genre semble parfaitement maîtrisée même chez les plus jeunes enfants, en phase d'acquisition du langage. Jeanmaire (2010) souligne que « l'intégration naturelle du genre grammatical de la plupart des noms » par le locuteur natif se fait « grâce à un mécanisme interne qui l'amène à mettre inconsciemment en œuvre des critères formels, tant contextuels que phonético-graphiques, morphologiques et sémantiques, inhérents à la structure des noms français » (p. 71). D'autres études confirment par ailleurs que cette notion s'acquiert de manière implicite dès l'enfance chez le locuteur natif. Dès l'âge de trois ans, les enfants locuteurs natifs francophones seraient sensibles à la régularité des marques de genre, et donc capables d'assigner correctement le genre à des noms, même fictifs (Karmiloff-Smith, 1979 et Tucker et al. 1977). Notons, cependant, que quelques erreurs peuvent être commises par les locuteurs natifs du français. « En l'absence d'indication contextuelle, donc en l'absence de stimuli, les locuteurs-scripteurs natifs pourront hésiter ou commettre des fautes de genre pour des noms commençant par une voyelle ou un *h* muet [...], pour des mots se terminant par *-e*, et pour les noms commençant par */a/* » (Jeanmaire, 2010, p. 74). Si même les locuteurs natifs sont amenés à se tromper, nous pouvons en conclure que l'acquisition de cette notion n'est pas des plus aisées pour les apprenants du FLS, surtout que ceux-ci n'ont pas eu l'occasion de développer leur grammaire interne (ou implicite comme le souligne Jeanmaire ci-dessus) en français depuis leur plus jeune âge.

En effet, les études démontrent de grandes faiblesses du point de vue de l'acquisition de l'assignation du genre des noms par les apprenants de FLS, même dans un contexte d'immersion (Lyster, 2004) ou chez les apprenants les plus avancés (Harley,

1998). « Ces erreurs se retrouvent fréquemment dans les productions des plus grands⁴, qui résistent à la correction et qui engendrent nombre d'erreurs d'accords » (Tipurita et Jean, 2014, p. 279). Ce constat semble pouvoir être attribué en partie à la croyance selon laquelle l'assignation du genre grammatical est arbitraire (Desrochers, 1986) pour la majorité des noms communs et qu'il ne peut donc pas être enseigné : le nom doit s'apprendre par cœur avec son déterminant, ce qui constitue une grande charge cognitive (Delatour, Jennepin, Léon-Dufoir et Teyssier, 2004). Il existe pourtant des régularités liées à l'assignation du genre des noms qui ont été démontrées (Lyster, 2006), mais elles demeurent peu explicitées, voire absentes du matériel didactique, ce qui limite l'exposition des apprenants à ces règles que Lyster considère comme fiables pour la plupart. Enfin, la tolérance élevée des enseignants de FLS à l'égard des erreurs d'assignation du genre et le manque de rétroaction qui en découle sont autant de facteurs jouant en défaveur de la bonne acquisition de cette notion (SurrIDGE, 1993).

1.3 Régularités régissant l'emploi du déterminant masculin ou féminin

Il est évident qu'il n'existe pas de règles totalement infaillibles pour assigner son genre à un nom commun (par exemple, un fort pourcentage de noms se terminant en *-age* sont masculins, mais des noms très fréquents comme *page*, *cage* et *plage*, entre autres, ne le sont pas). Cependant, plusieurs études ont mis en évidence l'existence de régularités qui confirment le caractère enseignable du genre des noms.

Luce (1979) nous expose notamment la classification possible du genre de 95% des noms listés dans le Petit Robert. En effet, selon l'auteur, on classe dans la catégorie

⁴ Dans l'article, quand elles mentionnent « les plus grands », Tipurita et Jean (2014) font référence aux apprenants plus âgés. Leur recherche portait sur des élèves du niveau primaire, des classes de deuxième année d'immersion française.

masculine les noms appartenant à une catégorie « mâle », les mois, les jours, les saisons, les arbres, les nombres, les formes géométriques, les composés chimiques se terminant par *-ite, -ate, -yde, -ure* et les noms dérivés des participes passés tels que *l'imprévu, l'infini, le produit, le passé* et les noms composés de deux verbes tels que *le cache-cache ou le va-et-vient*. Dans la catégorie féminine, selon la sémantique, les noms de fruits et de voitures sont souvent féminins, ainsi que les noms ayant la forme d'un participe passé, tels que *la découverte, la morte, la fondue, la conduite, la portée, une étendue, la sortie*. Luce (1979) cite ensuite un total de 27 terminaisons prédictives du genre grammatical. Les terminaisons prédictives du genre masculin citées sont les suivantes, classées selon leur taux de fiabilité: 1400 noms masculins en *-age, -ege, -oge*, 500 noms masculins en *-sme*, 250 noms en *-tre* et 250 noms en *-aire* et la majorité des noms se terminant par une lettre autre que le *-e* (10 000 mots). Les terminaisons prédictives du genre féminin les plus fiables citées sont : 2000 noms se terminant par *-tion, -sion, -gion, -cion, -xion, -union* tels que *une action, la passion, la religion, la succion, la connexion, la réunion*, 1500 noms se terminant par *-ie*, 1400 noms se terminant par *-se*, 110 noms se terminant par une double consonne et un *-e*.

Les résultats de l'étude plus récente de Lyster (2006) portant sur un corpus de 9961 noms du Robert Illustré Junior révèle que « 81% de tous les noms féminins et 80% de tous les noms masculins sont régis par une règle fiable basée sur leur terminaison » (traduction libre, Lyster 2006, p. 69). Les résultats de ces recherches devraient être utiles du point de vue didactique pour un enseignement plus efficace de l'assignation du genre des noms. Plus d'une décennie après la publication de l'étude de Lyster et plus de trois décennies après celle de Luce (1979), il est pertinent de s'interroger sur l'impact de ces résultats du point de vue de la pratique des enseignants de FLS et ce qui se fait réellement en classe de langue.

1.4 Enseignement du genre et des régularités

La littérature scientifique recense plusieurs études de type quasi expérimental relatives à l'enseignement de l'assignation du genre grammatical en contexte scolaire au niveau primaire et secondaire. Les résultats de ces études semblent démontrer qu'un enseignement explicite de l'assignation du genre porte fruit.

Déjà il y a vingt ans, Warden (1997) a réalisé une étude auprès de 62 apprenants du FLS du secondaire qui évoluaient dans un contexte d'immersion depuis 11 ans et qui faisaient encore de nombreuses erreurs d'assignation du genre. Une approche explicite par l'enseignement de l'assignation du genre en fonction des terminaisons a été mise en place. Les élèves ont été sensibilisés aux régularités indicatrices du genre par le biais de tâches diversifiées. Les résultats aux prétests et post-tests (immédiats et différés) ont mis en évidence « des gains significatifs du prétest au post-test immédiat et différé pour le groupe expérimental par rapport au groupe de comparaison pour les tests d'écoute, d'écriture et d'accord » (traduction libre de Warden, 1997, p. 6).

Plus récemment, Tipurita et Jean (2014) ont mené une expérimentation au niveau primaire dans des classes de deuxième année d'immersion française. La recherche portait sur l'enseignement explicite de quatre « régularités observées dans les terminaisons des noms français qui sont indicatrices de leur genre grammatical » (Tipurita et Jean, 2014, p. 279). Le traitement expérimental s'est fait par le biais d'un prétest, suivi d'un traitement consistant en l'enseignement de règles, suivi de leur mise en application, un post-test, et trois semaines après, un post-test différé. Notons que l'expérimentation comprenait un groupe expérimental et un groupe de contrôle, et seul le groupe expérimental a été soumis aux quatre phases. Le groupe de contrôle a, quant à lui, participé aux tests sans avoir bénéficié de l'enseignement des règles. Les résultats de l'étude ont révélé une amélioration significative de l'assignation du

genre grammatical chez les apprenants du groupe expérimental, suite à un enseignement explicite, aussi bien pour les noms connus que pour les noms inconnus : « le groupe expérimental a fait des gains notables dans l'assignation du genre et [que] ces gains se sont maintenus à plus long terme » (Tipurita et Jean, 2014, p. 296).

La majorité des études que nous recenserons dans le cadre théorique (Warden, 1997 ; Lyster, 2004 ; Tipurita et Jean, 2014) ont été menées auprès d'apprenants du niveau primaire et secondaire. Elles ont aussi démontré l'efficacité d'un enseignement explicite, sur l'acquisition du genre des noms. Seule l'étude de Lyster et Izquierdo (2009) cible un public adulte au niveau universitaire. Pourtant, comme nous le disions précédemment, ce type d'enseignement semble encore rare dans les classes de FLS aux adultes, du moins si l'on se fie au matériel en usage dont nous ferons mention dans le cadre théorique. Il serait donc, selon nous, pertinent socialement et scientifiquement d'investiguer davantage si les règles d'assignation du genre sont systématiquement présentées en classe de FLS aux adultes et, dans la négative, d'en découvrir la raison.

1.5 Pertinence sociale

L'assignation erronée du genre aux noms ayant des conséquences évidentes sur l'accord en genre dans le groupe nominal et dans le groupe verbal, cela affecte considérablement la qualité du discours des locuteurs non natifs. On peut se demander si un grand nombre d'erreurs dans les productions orales et écrites des non natifs du français pourraient être évitées s'ils recevaient un enseignement explicite qui les aiderait à déterminer si un nom est masculin ou féminin et à acquérir de façon plus efficiente cette notion.

Si on pouvait arriver à diminuer considérablement le nombre d'erreurs reliées au genre dans le français parlé et écrit des apprenants de la langue française, cela améliorerait passablement la qualité de leur discours et pourrait mener à une meilleure intégration socioprofessionnelle de ceux-ci : lors de leurs interactions avec les locuteurs natifs au travail ou dans leur vie quotidienne, leur compétence en français serait jugée plus favorablement et la communication serait plus aisée.

1.6 Pertinence scientifique

D'autres recherches sur le même thème que celles mentionnées ci-dessus ont été menées dans un contexte d'immersion française et se sont focalisées sur des élèves du primaire (Harley, 1998 ; Lyster, 2004 ; Tipurita et Jean, 2014). Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée dans le contexte de la francisation aux adultes et aucune ne s'est intéressée à la connaissance des enseignants des règles d'assignation du genre (on ne peut enseigner ce que l'on ne connaît pas), à leurs croyances et perceptions concernant l'enseignement du genre des noms à leurs apprenants et à leurs pratiques d'enseignement de cette notion, le cas échéant. Ces informations pourraient offrir un point de vue plus approfondi concernant les raisons qui motivent ou pas l'enseignement des régularités d'assignation du genre.

1.7 Objectifs généraux de recherche

En résumé, à travers ce travail de recherche, nous avons donc souhaité découvrir la manière dont l'assignation du genre des noms est enseignée en salle de classe (pratiques déclarées) et savoir si les règles liées à la marque du genre sont connues et enseignées dans le cadre des cours de francisation des adultes. Nous avons voulu

connaître les perceptions des enseignants à l'égard de la façon dont cette notion grammaticale devrait être enseignée, et ce tout particulièrement à l'égard de l'efficacité perçue de l'enseignement des règles d'assignation du genre.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce deuxième chapitre, nous développerons davantage les principaux points présentés dans la problématique. D'abord, nous définirons, à l'aide de références scientifiques, les principaux concepts de notre étude. Nous commencerons par définir le genre grammatical, concept de base dans notre étude. Nous verrons ensuite la manière dont le genre grammatical est assigné par les locuteurs natifs, et la différence qui existe avec les locuteurs non natifs. Nous présenterons ensuite les principales recherches ayant démontré l'existence de régularités, sous forme d'indices sémantiques, morphologiques et phonologiques, liées à l'assignation du genre grammatical. La section suivante traitera de l'enseignement grammatical par une présentation de l'évolution des différentes approches méthodologiques d'enseignement des langues ; nous y aborderons l'enseignement implicite et explicite de la grammaire, ainsi que les modes déductif et inductif. Nous recenserons également quelques études expérimentales menées sur l'enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical aux noms. Enfin, nous discuterons de l'importance de connaître les croyances et les perceptions des enseignants et le lien possible avec leurs pratiques d'enseignement. Nous terminerons par la formulation de nos questions de recherche.

2.1 Le genre grammatical français

Le grec et le latin possédaient un genre féminin, masculin et neutre, comme le démontrent les grammaires de ces langues. Certaines langues telles que l'allemand et le russe ont aussi trois genres. Dans la langue anglaise, on constate que le genre des noms inanimés joue un rôle moins significatif; rare sont les noms auxquels l'anglais

attribue un genre. Certains noms prendront un genre de façon informelle; certains anglophones se référeront à leur bateau, par exemple, par le pronom personnel *she*. Par ailleurs, pour les langues qui ont deux genres, comme le français et l'espagnol, bien qu'il arrive que le même genre soit attribué à certains noms (la terre est souvent féminine, car elle se rapporte à la fertilité, donc à la femme), la plupart des noms peuvent être masculins dans une langue et féminins dans une autre.

Donc, dans la langue française, tout comme dans les autres langues romanes et la langue arabe, les noms appartiennent au genre féminin ou masculin; l'assignation du genre est donc qualifiée de binaire (Ayoun, 2007). Ce « système de classification nominale est appelé genre grammatical » (Desrochers, Paivio, Desrochers, 1989, p.62). Le genre est donc intrinsèque à chaque nom, « il peut être conçu comme une propriété inhérente à la représentation lexicale du nom de sorte qu'à chaque fois que le nom est énoncé, sa classe de genre l'est également » (Desrochers, Paivio, Desrochers, 1989, p.63).

Ayoun (2010) décrit le système d'assignation du genre comme étant peu basé sur des critères sémantiques, car uniquement 10,5% des noms sont assignés selon cette base; il s'agit essentiellement des noms animés faisant référence à des êtres vivants (*ex. : un chien/une chienne ; un électricien/une électricienne*). Les noms inanimés faisant référence à « des objets, des émotions, des processus ou des relations abstraites » sont assignés au genre féminin ou masculin d'après un critère grammatical, qui renvoie à la structure du nom et non à sa signification (Corbett 1991, 2003 dans Ayoun, 2010).

SurrIDGE (1993) détaille un certain nombre de règles pour l'assignation du genre grammatical. Elle nous présente ces règles selon des critères 1) morphologiques, 2) phonologiques et 3) sémantiques. Les règles morphologiques sont basées sur la

structure des mots. Les noms dont la base est un adjectif suivi de la terminaison *-té*, *-ité* tels que *beauté*, *égalité* ou *nationalité* sont féminines. Les noms ayant pour base un verbe suivi du suffixe *-ment* sont masculins, tels que *changement* ou *enterrement*. Les noms dont la base est un adjectif suivi de la terminaison *-eur* sont féminins comme *blancheur* et *grandeur*. Les règles phonologiques, quant à elles, sont basées sur la terminaison phonologique du nom. SurrIDGE (1993) revient sur l'étude de Tucker, Rigault et Lambert (1970) qui avait analysé le genre de tous les noms du Petit Larousse Illustré de 1962, et qui avaient identifié des règles fiables pour l'assignation du genre grammatical, basées sur la terminaison phonologique des noms. Les terminaisons phonologiques majoritairement masculines qui ont été identifiées sont u / a / y / m / f / r / g / k / et / b / et les terminaisons phonologiques majoritairement féminines sont / i / Z / n / v / j / d / s /. Certaines terminaisons phonologiques telles que p / e / t / l / sont ambiguës. Selon SurrIDGE (1993), « les indices phonologiques seraient moins fiables que les indices morphologiques » (traduction libre, SurrIDGE, 1993, p.5). En ce qui concerne les règles sémantiques, SurrIDGE affirme qu'elles sont très prisées par les grammairiens, mais créent une certaine confusion chez les apprenants de FLS. Les noms faisant référence à des êtres animés masculins appartiennent majoritairement au genre masculin et ceux faisant référence à des êtres féminins appartiennent pour la plupart au genre féminin. SurrIDGE (1986) note également que les noms appartenant à un certain champ lexical peuvent être d'emblée masculins ou féminins. Par exemple, les noms d'arbres fruitiers tels que *citronnier* et *poirier* sont masculins, tout comme les jours de la semaine, les mois, les saisons et les couleurs. À l'inverse, les disciplines académiques, les types de voitures et les jours saints sont féminins. Il existe également des noms ayant les deux genres, selon le sens qu'on leur donne tels qu'*un mémoire* (travail de recherche) et *la mémoire* (capacité de se souvenir) ou encore *un chèvre* (le fromage) et *une chèvre* (l'animal).

Ces différentes recherches confirment que le système d'assignation du genre grammatical dans la langue française obéit à certaines règles que l'on peut supposer sont utilisées chez les locuteurs, surtout natifs. D'ailleurs, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés à la manière dont les locuteurs natifs et non natifs développent leur maîtrise de l'assignation du genre.

2.2 Assignation du genre grammatical chez les locuteurs natifs et non natifs

Une assignation correcte du genre aux noms est essentielle et primordiale dans la langue française. La complexité du système d'assignation ne semble pas être un obstacle pour les locuteurs natifs du français qui semblent intégrer naturellement ce concept dès le début l'acquisition du langage, contrairement aux apprenants du FLS pour qui l'acquisition de cette notion grammaticale représente un certain défi quel que soit l'âge.

2.2.1 Assignation du genre grammatical chez les locuteurs natifs

Plusieurs recherches dans le domaine de l'acquisition des langues se sont intéressées à l'assignation du genre aux noms par les natifs francophones. Ces derniers assignent correctement le genre aux noms sans effort et sans difficulté apparente. En effet, compte tenu de la facilité avec laquelle ils intègrent cette notion, Jeanmaire (2010) parle d'une « intégration naturelle du genre grammatical de la plupart des noms » (p.71). Les recherches de Karmiloff-Smith (1979) et Müller (1990) démontrent la capacité des jeunes enfants natifs francophones d'assigner le genre aux noms en commettant pas ou peu d'erreurs (Clark, 1985; Müller, 1990). Une étude expérimentale menée par Karmiloff-Smith (1979) illustre cette capacité des jeunes enfants de langue maternelle française à assigner correctement le genre grammatical

à des noms fictifs. Ils ont présenté à des enfants suisses âgés de 3 à 11 ans des paires de dessins d'objets imaginaires avec une étiquette portant un nom fictif au pluriel (ex. « voici deux fasines »). Ils ont ensuite montré aux enfants le dessin quand il avait subi la transformation de n'inclure qu'un objet, et ils leur ont demandé de l'identifier (ex. « vous avez caché *la fasine blanche* »). Les résultats de l'étude démontrent que la sensibilité à la régularité des marques de genre « apparaît relativement tôt dans le développement du langage » (Karmiloff-Smith, 1979 dans Desrochers, Paivio, Desrochers, 1989, p.65) chez les locuteurs natifs francophones, car dès l'âge de 3 ans, ils sont en mesure d'assigner correctement le genre à des noms inexistant dans la langue française, mais qui suivent une régularité d'assignation du genre assez fiable, dans ce cas-ci, une règle phonologique basée sur la terminaison du mot : les mots en *-ine* sont majoritairement féminins. (Karmiloff-Smith, 1979 dans Desrochers, Paivio, Desrochers, 1989, p.64).

Il y aurait donc un mécanisme inconscient basé sur des « indices » qui guiderait les « locuteurs scripteurs natifs » dans leur assignation du genre grammatical. Les études de Jeanmaire (2010) et Tucker *et al.* (1977) ont également développé l'idée selon laquelle les graphèmes ou les phonèmes finaux sont des indices fiables du genre grammatical guidant le natif. Selon ces recherches, le locuteur natif associe les graphèmes *-i, -is, -ment, -isme, -age, -in, -ou, -er* au masculin et *-ie, -ée, -ette, -esse, -elle, -ade, -ence, -ine, -aison* au féminin. Surridge (1986) rejoint cette idée en attestant que la « dérivation suffixale » est prise en compte par le natif pour assigner le genre à un nom.

Cependant, bien qu'un mécanisme phonétique et graphique guide les locuteurs natifs dans l'assignation du genre grammatical, cette démarche intuitive semble être limitée. En effet, Jeanmaire (2010) témoigne du fait que les locuteurs natifs ne sont pas à l'abri d'une erreur en l'absence d'indices contextuels (flexions du déterminant,

des adjectifs, des pronoms, etc.) ou d'indices liés à la structure des noms (terminaisons phonético-graphiques, structure morphologique, critères sémantiques). Ces derniers peuvent donc commettre des fautes, notamment face à des noms commençant par une voyelle ou un *h* muet comme dans *arche*, *octave*, *horoscope* ou encore ceux se terminant par *-e* ou commençant par *-a*, comme dans *L'amiante est dangereuse**; il en découle des erreurs d'accord (Jeanmaire, 2010, p.74).

2.2.2 Assignment du genre grammatical chez les locuteurs non natifs

Tel que démontré dans les études de Karmiloff-Smith, 1979 et Jeanmaire, 2010, le locuteur natif possède des connaissances implicites de la langue lui permettant d'assigner adéquatement le genre aux noms, ce qui n'est pas le cas du locuteur non natif, du moins pas au début de son apprentissage. Celui-ci est donc amené à utiliser un autre système et de mettre en œuvre d'autres stratégies telles que la mémorisation, la répétition, les procédés mnémoniques, etc. (Tucker *et al.*, 1977). Face à la quantité de mots devant être appris, les résultats de ces méthodes d'apprentissage sont discutables. Et ces erreurs ont un impact sur la précision du discours, car en français, comme dans toute langue assignant un genre aux noms, l'assignation correcte du genre grammatical est essentielle pour que l'orthographe grammaticale soit respectée. Desrochers, Paivio, Desrochers (1989) soulignent les conséquences d'une telle erreur « sur la construction des phrases, car plusieurs parties du discours doivent être fléchies pour s'accorder avec le genre du nom auquel elles se rapportent » (p. 62). Il est donc nécessaire que les apprenants du FLS soient en mesure d'assigner correctement le genre aux noms.

Aussi, la notion de genre grammatical n'étant pas présente dans toutes les langues, et le système d'assignation du genre grammatical aux noms inanimés étant spécifique à

chaque langue, cet apprentissage pose certaines difficultés. Carroll (1999) a démontré la complexité liée à l'assignation du genre grammatical dans la langue française et souligne l'importance de l'acquisition de cette notion pour les apprenants de FLS. L'assignation du genre grammatical demeure un apprentissage difficile pour les apprenants anglophones du FLS (Tucker, Lambert & Rigault, 1977 dans Lyster et Izquierdo, 2009, p. 463)), car le genre grammatical est inexistant dans la langue anglaise.

L'assignation du genre aux noms inanimés, souvent vue comme arbitraire, complexifie donc la tâche pour les apprenants de FLS qui peinent à atteindre un niveau comparable à celui des natifs francophones en matière d'assignation du genre grammatical (Lyster, 2006 ; Harley, 1989). En effet, contrairement au locuteur natif pour qui la démarche d'assignation du genre grammatical se fait naturellement et avec peu, voire pas d'erreurs, la tâche est moins aisée pour les locuteurs non natifs. Cette notion grammaticale représente un réel défi pour les apprenants du FLS. Plusieurs recherches ont documenté la complexité de l'acquisition de cette notion et la fréquence des erreurs d'assignation du genre grammatical chez les locuteurs non natifs par opposition aux locuteurs natifs (Schriefers et Jescheniak, 1999, p. 583). Plusieurs études (Bartning, 2000a, 2000b ; Carroll, 1989 ; Dewaele et Véronique, 2000 ; Harley, 1989 ; Hawkins, 1998 ; SurrIDGE et Lessard, 1984 ; Taylor-Browne, 1984) ont mis en évidence le fait que même les apprenants les plus avancés persistent dans les erreurs d'assignation de genre. Les enfants anglophones en contexte d'immersion ne semblent pas épargnés par cette difficulté. Carroll (1989) précise que « le manque de précision dans l'assignation du genre se manifeste en contexte spontané et dans des situations plus expérimentales ; (...) leur acquisition du genre est loin d'être similaire à celle de leurs pairs francophones. Ce phénomène persiste chez les apprenants adultes » (traduction libre de Carroll, 1989 p. 575). Après une recherche approfondie des écrits scientifiques, nous observons l'existence de

régularités d'ordre graphologique ou phonologique qui pourraient, selon certains auteurs, permettre un meilleur apprentissage du genre des noms si elles faisaient l'objet d'un enseignement explicite. Nous présenterons donc, dans le paragraphe suivant, les études de référence ayant permis de mettre en évidence l'existence de régularités liées au genre grammatical (Tucker *et al.* 1977 ; Lyster, 2007). Nous discuterons ensuite de certaines études quasi expérimentales qui ont mis à l'essai un enseignement explicite basé sur ces régularités.

2.3 Régularités liées au genre grammatical

2.3.1 Indices sémantiques et morphologiques

Motivé notamment par son expérience personnelle en interaction avec des locuteurs natifs du français, et conscient de l'impact d'une erreur d'assignation du genre sur la précision du discours, Luce (1979) s'est intéressé au mécanisme d'assignation du genre grammatical par les locuteurs natifs du français et à la manière dont certaines régularités peuvent être mises à profit pour l'acquisition de cette notion par les apprenants du FLS/FLE. Son étude d'un corpus de mots issus du Petit Robert, 1967, lui a permis de mettre en évidence l'existence d'un système permettant d'identifier correctement le genre de 95% des noms listés dans le dictionnaire. Des régularités liées à l'assignation du genre grammatical ont donc été identifiées. Ainsi, Luce (1979) commence par énumérer un bon nombre de régularités basées sur des critères sémantiques. Il affirme que les mâles doivent être assignés au genre masculin et les femelles au féminin. Les nombres, les saisons, les couleurs, la majorité des arbres, les composants chimiques, les formes géométriques, les noms composés de deux verbes *le cache-cache*, sont masculins ; tout comme certains termes biologiques « *un omnivore, le bipède, le coléoptère, etc.* » (Luce, 1979 p. 568). Après avoir étudié les terminaisons de mots se terminant par la lettre « e », Luce (1979) répertorie ensuite

27 terminaisons indicatrices du genre ainsi que le degré de fiabilité et les exceptions qui leur sont associés. Le chercheur nous révèle donc que sont féminines : les terminaisons *-ie* comme *la vie, la joie*, les doubles consonnes suivies d'un *-e* comme dans *la panne, la colonne, la guerre*; la majorité des mots en *-ière* et *-rice* comme *la cafetière, l'avarice*, en *-ade* et *-ude* comme dans *l'étude, la façade*, etc. Luce (1979) en conclut qu'en l'absence de la lettre finale « e », il y a 98% de chances qu'un nom soit masculin : « à l'exception des terminaisons *-isme* et *-age*, les noms sont majoritairement féminins » (Luce, 1979, p. 573). Selon Jeanmaire (2010), cette « règle du *-e* » doit être « affinée », mais pas « rejetée » (p.78). Il convient, selon lui, de présenter les terminaisons dérogeant à cette règle.

Quelques années auparavant, Tucker, Lambert, Rigault et Segalowitz (1968, p. 316) contestaient l'idée de certains grammairiens selon laquelle il existe peu, voire pas de régularités régissant l'assignation du genre aux noms. Près d'une décennie plus tard, Tucker et al. (1977) ont étudié un corpus de 26 725 noms du Petit Larousse. L'analyse lexicographique de ces mots a permis de mettre en lumière les régularités liées à l'assignation du genre des noms. Les résultats de cette recherche démontrent que la terminaison des noms inanimés est un indicateur non négligeable du genre grammatical. Selon Tucker et al. (1977), « le genre grammatical implique un sous-système régi par des règles selon lesquelles les caractéristiques distinctives de la terminaison d'un nom et son genre sont systématiquement reliés » (traduction libre de Tucker et al. 1977, p.64, dans Lyster et Izquierdo, 2009, p. 463). Ils donnent en exemple les terminaisons *-ssion, -ation, -tion* qui sont systématiquement féminines et la terminaison *-eur* qui dans 95% des cas est associée à un nom masculin.

2.3.2 Indices phonologiques

Plus récemment, dans le but d’approfondir l’étude de Tucker *et al.* (1977), Lyster (2004a), qui s’intéresse davantage au vocabulaire réduit des jeunes apprenants, a réalisé l’étude d’un corpus de 9991 noms inanimés, issus du Robert Junior Illustré (1994, 1999), dictionnaire de référence destiné aux enfants du niveau primaire âgés de 8 à 12 ans. L’objectif de la recherche était de définir la fiabilité des terminaisons ou « rimes » des noms inanimés français en tant qu’indicateurs du genre grammatical. Lyster (2006) insiste plus sur les indices phonologiques que sur les indices morphologiques. Les résultats de sa recherche indiquent que « six phonèmes finaux possèdent une valeur prédictive dépassant le seuil de 90 % : quatre vocaliques, [ã] comme dans *champ*, [ẽ] comme dans *dessin*, [o] comme dans *marteau* et [e] comme dans *lait* sont associées au masculin, et deux consonantiques, [z] comme dans *rose* et [ʃ] comme dans *manche* sont associées au féminin » (Lyster, 2006, p. 72). Ce constat devrait, selon Lyster, permettre d’identifier précisément le genre de 18% des noms du corpus. Il étend son analyse à la représentation orthographique des rimes et des suffixes : « [ĉ], comme dans *une maison*, prédit le genre féminin pour 71 % des noms avec cette terminaison » (Lyster, 2006 dans Tipurita et Jean, 2014, p. 285). L’analyse de ce corpus permet à Lyster de mettre en évidence certaines régularités avec une valeur prédictive de 100 % telles que les noms masculins en *-ail*, *-eil*, *-euil* et *-ueil* et ceux en *-ac*, *-ec*, *-ic*, *-oc*, *-uc*, *-ak*, *-ock*. Lyster en conclut qu’il est possible de prédire le genre de 81% des noms féminins et 80% des noms masculins de son corpus en se basant sur leurs terminaisons ou leurs « rimes ». Les terminaisons seraient donc des indices fiables à prendre en considération pour l’assignation du genre grammatical et susceptibles d’aider à l’enseignement de cette notion grammaticale.

Nous pourrions nous attendre à retrouver les régularités démontrées dans les études de Tucker et *al.* (1977) et Lyster (2006) dans le matériel didactique comme le sont certaines autres régularités grammaticales (par exemple les règles ou régularités en lien avec le choix entre le passé composé ou le passé simple et l'imparfait, qui sont par ailleurs d'une fiabilité assez faible). Cependant, nous verrons dans le prochain paragraphe qu'elles ne sont pas nécessairement reflétées dans les ouvrages de grammaire utilisés sur une base régulière dans les cours de FLS et FLE ou dans les manuels servant à l'apprentissage.

2.3.3 Présentation explicite des régularités dans les manuels et dans les grammaires pédagogiques

L'assignation du genre grammatical aux noms inanimés dans la langue française a longtemps été considérée comme arbitraire par certains grammairiens. En effet, un certain nombre d'auteurs de livres de grammaire ont nié l'existence des régularités permettant l'assignation du genre aux noms. Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), auteurs du livre *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* soutenaient qu'il ne faut pas tenir pour acquises les marques de genre compte tenu de certaines exceptions. Douze ans plus tard, Simard et Chartrand (2011) affirmaient encore que « le genre est décidé par la langue ». En effet, pour une même terminaison, le genre peut être féminin ou masculin; ils citent en exemple les mots « squelette » (masculin) et « casquette » (féminin), mais « squelette » est l'un des rares mots, par ailleurs qui ne suivent pas la règle stipulant que les noms en *-ette* sont pour la plupart féminin.

Il existe une grande variété d'outils pédagogiques auxquels les enseignants ont recours pour planifier leurs leçons de grammaire en FLS, dont les grammaires de FLE et les grammaires exercices. Fougerousse (2001) distingue les grammaires de

FLE « très consultées (...) délivrant une information plus concise, plus complète et adaptée au public » (Fougerousse, 2001 p. 172), des grammaires exercices « qui proposent une alternance entre la présentation explicative d'un point et une série d'exercices visant l'entraînement et la vérification de la compréhension du mécanisme de la règle » (Fougerousse, 2001 p. 172). Dans cette section, nous faisons part de nos observations concernant l'insertion ou non d'explications sur le genre grammatical dans ces ouvrages.

Nous commencerons par présenter la place du genre des noms dans quelques grammaires-exercices (cahiers d'exercices à teneur principalement grammaticale) prisées par les écoles de langues à Montréal. Dans les livres *En avant la grammaire* de Garcia (2007), niveaux débutant, intermédiaire et avancé, l'auteure indique présenter les notions de grammaire en contexte réel de communication ; nous n'y avons trouvé aucune leçon ou aucune présentation dédiée au genre des noms. La *Grammaire progressive du français* de Maia Grégoire (2003) est conçue pour les apprenants et propose toujours la présentation d'une leçon de grammaire sur la page de gauche et des exercices permettant de mettre en application les notions acquises sur la page de droite. Dans le niveau débutant, de Grégoire et Kostucki (2015), une page est consacrée à l'enseignement du genre des noms. Une phrase d'introduction mentionne que « pour les objets et les notions, le genre des noms est arbitraire, mais la terminaison des noms peut donner une indication du genre » (Grégoire et Kostucki, 2015, p.32). Il s'en suit une courte présentation des généralités pour les noms masculins (-age, ment, -eau, -aire, -o / -é / -u / -i / -a, -scope, -phone, -al / -ail / -euil) et pour les noms féminins (-té, -tion / -sion, -ance / -ence, -ette / -esse, -ure, -ode / -ade / -ude, -aille). Les auteurs mentionnent également quelques particularités concernant les mots masculins se terminant par un -e et les noms féminins en -eur, ainsi que les noms à double genre.

Dans *Le français langue seconde par thèmes, Niveau débutant*, de Guylaine Cardinal (2008), deux pages sont consacrées au genre des noms. En introduction à la leçon, l'auteur recommande aux apprenants d'avoir recours au dictionnaire pour connaître le genre grammatical d'un nom. Nous lisons ceci dans un encadré : « Pour savoir si un nom est féminin ou masculin? Vérifier dans le dictionnaire » (Cardinal, 2008, p. 245). Pour les noms masculins, elle nous présente quatre terminaisons *-ier*, *-isme*, *-in* et *-oir* et quelques régularités d'ordre sémantique telles que les noms d'arbres, de corps chimiques élémentaires, de langues ainsi que les noms des jours, mois et saisons. À propos des noms féminins, elle mentionne uniquement que les noms de sciences sont féminins et liste ensuite une série de terminaisons prédictives du genre féminin telles que *-ade*, *-aie*, *-aine*, *-aison*, *-ande*, *-ence*, *-esse*, *-ille*, *-ise*, *-tion*, *-té*, *-ure*.

Dans le cadre de notre recension, nous avons pu constater que le genre des noms français ne fait pas toujours l'objet d'une leçon explicite dans ces supports pédagogiques. En nous fiant aux observations faites lors de la consultation de ces grammaires-exercices, nous notons également que la présentation des terminaisons prédictives du genre des noms est parfois inexistante ou présentée de façon très abrégée. Nous constatons que la thématique du genre des noms, lorsqu'elle est abordée, n'inclut pas de listes exhaustives des régularités sémantiques et morpho-phonologiques, et ne fait pas nécessairement l'objet d'exercices. De plus, Lyster (2006) mentionne le fait qu'une place importante est systématiquement accordée à l'accord du genre, mais pas à l'assignation de celui-ci. Les règles liées aux différences et à la transformation du masculin au féminin pour les adjectifs *nouveau/nouvelle* et les noms animés *gardien/gardienn*e (Lyster, 2006, p.86), par exemples, sont explicitées.

Nous avons également observé, de par notre expérience et dans le cadre de notre étude, que les manuels conçus par les écoles de langues occupent une place majeure dans la pédagogie des enseignants. Nous avons donc consulté certains de ces écrits mis à disposition des apprenants pour leur usage régulier. Que ce soit dans les manuels conçus par les écoles de langues des universités ou ceux des écoles de langues privées, le constat est le même, aucune place n'est accordée à l'enseignement des régularités régissant le genre des noms français.

Bien que, selon Fougerouse (2001), les enseignants ayant recours aux grammaires de référence restent minoritaires (un sur cinq), c'est dans ces ouvrages conçus pour un public adulte que les régularités régissant le genre des noms français sont détaillées (p. ex., Hawkins et Towell, 2001; L'Huillier, 2003; Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic, 2002 ; Grévisse, 2009). Dans le cadre de notre étude, nous avons donc consulté la *Grammaire expliquée du français* de Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic (2002), et avons pu constater que le chapitre sur le genre des noms communs est plus complet. Une règle générale évoquant le caractère arbitraire de l'assignation du genre aux noms introduit la leçon. L'importance de la symbolique des noms y est également mentionnée: « les Français imaginent et représentent toujours la lune, la vérité, la république, etc. sous une apparence féminine » (Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic, 2002, p. 30). Les terminaisons prédictives du genre et les régularités sémantiques sont ensuite détaillées pour les noms masculins et féminins ; nous pouvons également y lire quelques exceptions. Pour finir, les auteurs exposent quelques particularités telles que les noms identiques au féminin et au masculin « un stagiaire, une stagiaire ou un enfant, une enfant » ou les noms ayant un sens différent au féminin et au masculin « il termine son mémoire de maîtrise, il a une bonne mémoire » (Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic, 2002, p. 32). Nous avons également consulté *Advanced French Grammar* de L'Huillier (2003) afin de comparer la manière dont le genre des noms y était présenté. Nous avons

remarqué que le chapitre traitant du nom et de l'assignation du genre grammatical y est approfondi. En ce qui concerne les noms inanimés, l'auteur commence par décrire les régularités sémantiques liées aux noms masculins : arbres, fruits et légumes ne se terminant pas par un « e », les métaux, les minéraux, les langues, les couleurs, les mesures métriques, les jours de la semaine, les mois, les saisons, les rivières, régions et pays ne se terminant pas par la lettre « e », les noms de villes et de départements français. L'Huillier (2003) liste ensuite des règles morphologiques (et le cas échéant les exceptions qui y sont reliées) permettant d'assigner le genre masculin : *-age, al, -isme, -asme, -ème, -ège, ède, -eau, -at, -et, -ail, -eil, -ueil*, les machines en *-eur*, les noms qui se terminent par une consonne tels que *club, banc, bar*. Pour l'assignation du genre féminin, l'auteur présente les règles sémantiques : noms de fruits et légumes se terminant par la lettre « e », les noms de rivières, régions et pays se terminant par la lettre « e », les noms de départements français. De plus, elle répertorie quelques règles morphologiques et leurs exceptions : les noms se terminant par lettre « e » et précédés d'une voyelle (tels que *poésie*) ou d'une double consonne (tels que *jeunesse* ou *classe*), les noms se terminant par *-ance, -anse, -ence, -ense, -eur, -ière, -sion, -ssion, -tion, -xion, -son*, les participes passés et présents dans leur forme féminine et utilisés en tant que noms tels que une *commerçante* ou une *débutante*. Pour finir, L'Huillier (2003) mentionne les noms avec deux genres et une même signification et les noms avec deux genres et des significations différentes.

En consultant *Le Petit Grevisse : Grammaire française*, nous observons qu'aucun chapitre n'est consacré au genre des noms. Il y est uniquement mentionné que « les noms d'êtres inanimés ou de notion abstraites, sont, sans variation, les uns masculins, les autres féminins ; leur genre s'explique par des raisons d'étymologie, d'analogie ou de forme » (Grévisse, 2009, p.87). Mis à part cette exception, nous avons pu

constater que dans la plupart des grammaires de référence, le genre des noms est traité de manière assez complète.

L'analyse des différentes ressources pédagogiques incluant les grammaires de références, grammaires-exercices et manuels conçus par des écoles de langues, nous a permis de constater que le traitement de la thématique du genre des noms diffère d'un support à l'autre. Bien que ce point grammatical soit détaillé dans la plupart des grammaires de référence, plusieurs recherches (Delatour, Jennepin, Léon-Dufoir et Teyssier, 2004 ; SurrIDGE 1993) affirment encore que, dans la plupart des cas, aucun enseignement sur l'assignation du genre ne se fait, car il est présumé que l'apprentissage se fera uniquement par la pratique ou l'exposition à la langue et que l'on apprend chaque mot séparément. Selon SurrIDGE (1993), le constat d'échec d'apprenants du FLS n'est donc pas surprenant de par les pratiques mentionnées ci-dessus. De plus, notre analyse des grammaires-exercices et les manuels scolaires a mis en évidence le fait que cette notion grammaticale reste partiellement traitée, voire inexistante, dans de nombreux supports. Aussi, nous devons prendre en considération le fait que les grammaires de référence ne sont pas destinées au grand public, et l'insuffisance de contenu dans les grammaires-exercices utilisées par les enseignants pour la conception de leurs cours et par les apprenants pour leur apprentissage pourrait avoir un impact sur leur acquisition de l'assignation correcte du genre aux noms inanimés de la langue française. Il est donc nécessaire de documenter la question de l'enseignement grammatical en FLS et d'analyser les recherches relatives à l'enseignement du genre grammatical menées au cours des dernières années pour dresser un portrait plus complet sur ce sujet.

2.4 Enseignement de la grammaire et du genre grammatical

Afin de bien situer les types d'intervention didactique possibles sur l'assignation du genre, nous commencerons, dans cette section, par présenter brièvement les différentes approches qui ont marqué l'enseignement des langues secondes depuis environ les cinq dernières décennies et la place que celles-ci accordaient à l'enseignement grammatical ainsi que la façon dont la grammaire était présentée. Nous poserons un regard critique sur ces approches en y dénotant les lacunes observées. Nous nous pencherons plus particulièrement sur le type d'enseignement grammatical proposé : enseignement implicite ou enseignement explicite, et si enseignement explicite, enseignement de type déductif ou inductif. Nous nous pencherons plus particulièrement sur ces deux types d'enseignement (en y incluant la rétroaction corrective, qui peut se faire de façon implicite ou explicite), car des études assez récentes sur l'enseignement du genre ont porté sur ce genre d'enseignement. Nous terminerons par la présentation d'études quasi expérimentales, menées sur l'enseignement explicite des régularités d'assignation du genre en français que nous mettrons en contexte par rapport aux types d'enseignement grammatical préconisé dans les diverses principales méthodes et approches ayant été exploitées dans les classes de langue seconde ces dernières décennies.

2.4.1 Évolution des approches méthodologiques et place de la grammaire

Nous présenterons ici l'évolution des approches méthodologiques des dernières années, afin de mieux comprendre la manière dont les différentes pratiques actuelles d'enseignement de la grammaire en FLS (entre autres, l'enseignement du genre) ont été influencées. Dans le domaine de la didactique des langues, plusieurs approches ont été adoptées au fil du temps pour l'enseignement des langues. Germain (1997) décrit l'évolution des différentes méthodes et approches adoptées depuis le siècle

dernier, et ayant marqué l'histoire de la didactique des langues. Selon sa définition, une méthode ou une approche (il considère les deux termes comme des synonymes) correspond à « un ensemble de principes, propositions ou procédés organisés en vue de faciliter l'apprentissage » (Germain, 1997, p.16). Pour les besoins de notre recherche, nous porterons notre attention sur la méthode traditionnelle, la méthode naturelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode SGAV, et l'approche communicative, car ce sont toutes des méthodes ou approches qui ont eu cours ces dernières décennies au Québec et qui ont pu avoir une influence sur les pratiques d'enseignement du genre grammatical aux apprenants adultes de FLS.

Au XIX^{ème} siècle, la méthode traditionnelle, également connue sous le nom méthode grammaire-traduction ou « classique » voit le jour. Utilisée à l'origine pour l'enseignement du grec et du latin, cette méthode sera appliquée pour l'enseignement des langues modernes. Axée essentiellement sur l'écrit et ne nécessitant pas une connaissance approfondie de la langue orale, cette approche déductive est basée sur la présentation explicite des règles de grammaire et de leurs exceptions, ainsi que sur la traduction de textes littéraires par la version (de la L2 à la L1) ou par le thème (de la L1 à la L2). Selon cette approche, « la langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions (...) » (Richards et Rodgers, 1986 dans Germain, 1997, p. 106). Compte tenu de son manque d'efficacité qui se reflète dans les compétences communicationnelles limitées des apprenants, même après de nombreuses heures voire années d'apprentissage d'une L2, cette méthode est remise en question (Besse, 1985 dans Germain 1997). On en voit toutefois des traces dans l'enseignement présent sous la forme de dictées ou d'exercices grammaticaux hors contexte.

La méthode naturelle, misant, comme son nom l'indique, sur un apprentissage naturel de la langue, succède à la méthode traditionnelle. Partant de son échec de l'apprentissage de la langue allemande malgré un apprentissage soutenu de la

grammaire et du vocabulaire et un séjour dans une université allemande, Gouin (1880) observera la manière dont son jeune neveu acquiert naturellement sa L1. Il constate que l'objectif premier de la langue est de communiquer à l'oral, dans le but de « se parler, se comprendre, échanger les idées et les produits de ses activités » (selon Gouin, 1880, dans Germain, 1997), et en conclut que son enseignement doit privilégier l'oral avant l'écrit. Cette méthode a permis de s'interroger sur l'utilité première de la langue. Cette méthode a donc mis de côté l'enseignement grammatical explicite et déductif au profit d'un apprentissage implicite et inductif des règles ou régularités régissant la langue.

Centrée sur l'oral tout comme la méthode naturelle, et conçue dans le but de favoriser les échanges politico-économiques et culturels avec l'étranger, la méthode directe fait son apparition à la fin du XIX^{ème} siècle. Cette approche favorise l'enseignement inductif de la grammaire étrangère, sans explicitation des règles, l'enseignement du vocabulaire dans la langue cible (sans recours à la L1), et l'utilisation de la langue orale en insistant sur la prononciation. Cette méthode jugée « trop innovante » par les enseignants, n'a pas eu le succès escompté. À partir des années 1920, durant quatre décennies, la méthode active sera préconisée pour l'enseignement des langues étrangères. On incite désormais l'apprenant à comprendre les règles selon une démarche inductive, basée notamment sur la morphologie. Notons que cette méthode est encore très prisée au sein d'écoles de langues privées pour adultes, mais plus contestée par les établissements publics, de par son manque de rigueur et parce qu'elle requiert des enseignants locuteurs natifs de la L2 enseignée (Germain, 1997).

Durant la seconde guerre mondiale, l'armée américaine souhaite mettre en place une méthode permettant de former rapidement des individus à d'autres langues que l'anglais, et développe avec l'aide de linguistes, la méthodologie audio-orale.

Également focalisée sur la langue orale, cette méthode perçoit la langue comme une somme d'habitudes et se base sur sept différentes catégories d'exercices : théâtre, exercices structuraux, conversation dirigée, transposition d'une narration en dialogue, dialogue ou récit interrompu et expression libre (Germain, 1997, p.160). Bien qu'elle ait suscité un engouement dans les milieux scolaires, cette méthode a eu davantage de succès auprès d'apprenants débutants, mais s'est avérée infructueuse auprès d'apprenants de niveaux intermédiaire et avancé (Allen, 1983 dans Germain, 1997), car la répétition de modèles tout faits ne menait guère à une expression libre. Les exercices mécaniques de grammaire que l'on peut encore voir de nos jours dans les manuels de langue pour l'apprentissage de la grammaire proviennent principalement de cette méthode.

Née en 1962, la méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) cible également la communication orale quotidienne avec un focus particulier sur la compréhension orale qui précède obligatoirement la production orale. Selon cette approche, l'aspect socioculturel de la langue est pris en considération, tout comme « l'expression de sentiments et d'émotions » (Germain, 1997 p. 154). Bien que cette approche présente certains avantages, elle demeure contestée, notamment à cause du contrôle exercé par l'enseignant et du fait qu'il soit considéré comme l'exemple à suivre, mais aussi du fait que les interactions entre apprenants soient limitées. De plus, il semblerait « d'après des praticiens SGAV que cette méthode permet d'apprendre rapidement à communiquer oralement avec des natifs de L2 (...), mais ne permet pas de comprendre les natifs entre eux (...) à cause des dialogues de départ épurés » (Besse, 1945, p. 45 dans Germain, 1997). Comme la méthode audio-orale, cette méthode a popularisé l'utilisation d'exercices mécaniques qui ne servaient qu'à répéter des modèles et non à réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à expliciter les règles de fonctionnement de celle-ci.

Développée à la fin du vingtième siècle, l'approche communicative conçoit la langue comme un « instrument de communication et d'interaction sociale » (Germain, 1997, p. 202). Elle transforme l'élève en apprenant autonome, responsable de son apprentissage. Par conséquent, l'enseignant encourage désormais l'interactivité dans la salle de classe, et la prise de parole spontanée des apprenants. Dans cette approche, les prises de paroles par le biais d'activités de type jeux de rôles et interactions entre pairs sont encouragées. Les règles de grammaire ne sont plus considérées comme suffisantes et ne sont plus présentées de manière explicite par l'enseignant, l'apprenant est amené à les conceptualiser et à les formuler par lui-même. Toujours d'actualité et encore en usage, l'approche communicative est notamment critiquée de par son besoin d'authenticité (matériel pédagogique et interactions), et sa négligence des aspects traditionnels en matière d'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire (Germain, 1997).

En ayant pris connaissance des différentes approches pédagogiques ayant existé, cohabité ou perduré dans le domaine de la didactique des langues, lorsque nous aborderons la question des pratiques pédagogiques des enseignants participant à notre étude, nous allons être en mesure de mieux comprendre les méthodes (ou approches) ayant pu influencer leurs choix pédagogiques, et de dresser un portrait plus précis de chacune des pratiques adoptées pour l'enseignement du genre grammatical.

2.4.2 Enseignement et apprentissage implicite et explicite de la grammaire en FLS et rétroaction corrective

Au regard des différentes approches citées dans la section précédente, nous sommes en mesure d'affirmer que dans une salle de classe, l'enseignement grammatical peut

être influencé par de multiples approches et intervenir de différentes manières. Dans le domaine de la didactique des langues, l'apprenant, l'enseignant et la matière enseignée étant acteurs de la discipline, il est essentiel de prendre en considération l'apprentissage d'une langue seconde autant que la manière dont elle est enseignée. L'apprentissage d'une langue peut être considéré comme conscient ou inconscient et implicite ou explicite (Ivady, 2007). Cela signifie que l'apprenant peut avoir conscience ou non du fait qu'il est en train d'acquérir une notion, cet apprentissage peut être voulu ou se faire de manière imprévue, et selon la méthode d'enseignement implicite ou explicite, l'apprentissage peut se faire sans se baser sur des règles ou par le biais de la présentation de règles explicites. Selon DeKeyser (1995), l'apprentissage se fait de manière explicite à travers la mémorisation de structures et de règles ou de manière implicite lorsque l'apprenant a conscience du savoir qu'il acquiert, en faisant des généralisations, sans se baser uniquement sur la mémorisation (traduction libre de DeKeyser, 1995, p. 380).

Selon Ellis (2006), la présentation explicite des règles de grammaire peut se faire sans exercices pratiques et il peut aussi y avoir de la pratique sans présentation des règles ; les apprenants peuvent également jouer un rôle clé en découvrant les règles grammaticales par eux-mêmes ; et la rétroaction corrective fournie par les enseignants, face aux erreurs des apprenants, dans un contexte de tâches communicatives, représente une autre forme d'enseignement de la grammaire.

Dans le cadre de notre étude, nous porterons notre attention sur l'enseignement explicite et sur la rétroaction corrective, car les études expérimentales réalisées au cours des dernières années portent principalement sur un enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques relatives à l'assignation du genre aux noms (Warden 1997 ; Lyster, 2006 ; Tipurita et Jean, 2014) et sur la rétroaction corrective comme méthode d'enseignement de cette notion grammaticale (Lyster et Izquierdo,

2009). Ces études ont permis de constater que l'absence d'enseignement des règles d'assignation du genre (c'est-à-dire en exposant l'élève au genre de chaque nom sans lui expliquant ou lui faisant découvrir certaines régularités ou sans mise en évidence de quelque sorte que ce soit) ne conduit pas généralement à une maîtrise du genre chez les apprenants de FLS.

Avant de définir l'enseignement explicite, nous commencerons par décrire ce qu'est l'enseignement implicite, car cette définition nous permettra d'avoir une meilleure compréhension de la notion d'enseignement explicite, à laquelle il est souvent opposé. L'enseignement implicite, très prisé avec la méthode audio-orale et dans une certaine mesure avec l'approche communicative, pousse l'apprenant à utiliser une notion par sa manipulation sans qu'elle lui soit explicitement présentée (Liu, 2012) ou en la lui faisant remarquer d'une façon ou d'une autre (mise en évidence, exposition accrue, rétroaction corrective par reformulation ou demande de clarification. Shawn et Lowen (2015) incluent également certains types de rétroaction corrective (demandes de clarifications et input dans le cadre d'une conversation) dans la catégorie d'enseignement implicite (Sato et Loewen, 2018 ; Robinson 1996 dans Tammenga-Helmantel, Arends et Canrinus, 2014).

L'enseignement dit explicite fait notamment référence à un enseignement basé sur la présentation explicite des règles (approche déductive), dont les apprenants sont conscients (Ivady, 2007) ou par la découverte des règles par un processus guidé (approche inductive) (Tammenga-Helmantel, Arends et Canrinus, 2014). L'approche d'enseignement explicite de la langue, depuis longtemps prisée dans les milieux scolaires, est centrée principalement sur la forme. Selon Hendrix, Housen et Pierrard (2002), « la notion d'enseignement grammatical explicite désigne toute intervention pédagogique dans le processus d'appropriation d'un apprenant en contexte de classe qui vise à une présentation systématique des caractéristiques formelles morpho

syntaxiques d'une structure langagière de la langue cible ». Ellis (1993) évoquait déjà l'hypothèse du *noticing* (Schmidt, 1990) selon laquelle l'attention à la forme est nécessaire, car sans être remarquée, une structure grammaticale sera difficilement traitée par un apprenant. Selon cette hypothèse, un enseignement explicite de la grammaire serait donc nécessaire, car il permettrait aux apprenants de remarquer des structures qui auraient échappé à leur attention dans un contexte naturel (DeKeyser, 2005). L'enseignement explicite n'a toutefois pour autant pas besoin d'être traditionnel dans le sens qu'on l'entendait dans le contexte de la méthode grammaire-traduction. L'enseignement explicite peut se faire de façon plus ou moins planifiée, selon les besoins de l'apprenant ou ses erreurs. Il peut aussi se faire par la découverte en présentant à l'apprenant une série d'exemples et de contre-exemples qui lui permettra de découvrir les régularités sous-jacentes.

Certains écrits scientifiques (Warden, 1997, Lyster, 2004, Lyster et Izquierdo, 2009 ; Tipurita et Jean, 2014) ont démontré les avantages d'un enseignement explicite des règles grammaticales, qui aurait un effet bénéfique sur la performance des apprenants. Ellis (2006) présente des études empiriques démontrant que les apprenants ayant bénéficié d'un enseignement grammatical explicite acquièrent un niveau de compétence grammaticale plus élevé que ceux ayant appris naturellement la L2 (Pica, 1983, Long, 1983, White, Spada, Lightbown et Ranta, 1991 dans Ellis 2006).

Ellis (2006) présente deux approches possibles pour l'enseignement explicite de la grammaire : l'approche déductive et l'approche inductive. L'approche déductive implique une présentation explicite et formelle d'un point grammatical suivie d'une pratique et d'une production. Dans l'approche inductive, des exemples de la structure grammaticale sont présentés aux apprenants, et il leur est demandé de découvrir les règles sous-jacentes par eux-mêmes, sans qu'il n'y ait nécessairement un énoncé

explicite de la règle. Différentes recherches se sont penchées sur la question de l'efficacité d'une approche par rapport à l'autre. Certaines sont en faveur de l'approche inductive (p. ex., Herron et Tomasello, 1992), d'autres soutiennent les bienfaits de l'approche déductive (p. ex., Erlam, 2003 ; Robinson, 1996), et d'autres sont neutres (p. ex., Rosa et O'Neill, 1999). Ellis (2006) précise que la structure grammaticale visée et la capacité d'analyse grammaticale des apprenants joueraient un rôle sur le style d'approche à adopter. Selon Ellis (2006), une approche déductive doit être privilégiée pour les règles simples, et une approche inductive devrait être de mise pour les règles plus complexes, face à des apprenants compétents sur le plan grammatical.

Selon Norris et Ortega (2001), l'approche explicite produirait de meilleurs résultats que l'approche implicite dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire. Des études expérimentales assez récentes (p. ex., Warden, 1997 ; Tipurita et Jean, 2014 ; Lyster et Izquierdo, 2009) portant sur l'enseignement explicite, plus spécifiquement sur l'enseignement explicite du genre grammatical, ont obtenu des résultats en faveur d'un enseignement explicite. Nous les détaillerons dans la section suivante.

2.4.3 Enseignement explicite du genre grammatical

Plusieurs études expérimentales portant sur l'enseignement explicite de l'assignation du genre ont été menées au cours des trois dernières décennies dans différents contextes (primaire, secondaire et universitaire) et auprès de publics variés (enfants et adultes).

Une première recherche quasi expérimentale, réalisée en contexte d'immersion auprès de 62 apprenants du secondaire, a été conduite par Warden (1997). Il y avait

un groupe expérimental et deux groupes de comparaison. L'objectif était de sensibiliser ces élèves, suivant le programme immersif depuis onze ans, aux régularités fiables pour l'assignation du genre grammatical par un enseignement explicite inductif (repérage de noms et classification selon leur genre, découverte de règles, exercices divers). L'assignation du genre à des noms rares ou inconnus a été mesurée par des prétests, suivis d'un traitement de huit semaines pour le groupe expérimental, et des post-tests immédiats et différés. Au cours de la période de traitement, le groupe expérimental a été soumis à différentes tâches centrées sur la forme, dont le but était de leur faire prendre conscience des indices de genre dans la terminaison des noms français, et de leur permettre de pratiquer l'accord du genre. Différents types de tests incluant notamment des tests d'écoute et d'accord grammatical ont été administrés à l'oral et à l'écrit. Les résultats démontrent des gains significatifs pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin pour les tests d'écoute, écrit et d'accords. Pour les deux autres éléments mesurés (test écrit et production orale, le groupe expérimental, le groupe expérimental a surpassé les groupes témoins sur la durée, mais les différences n'étaient pas significatives. Warden (1997) en conclut qu'un enseignement du genre grammatical centré sur la forme pourrait aider les apprenants à améliorer leur assignation du genre aux noms de la langue française. Il ajoute que « davantage de tâches de production pour améliorer l'assignation du genre sur le plan de la production » auraient été nécessaires (Warden, 1977, p. 30).

Dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale menée auprès de quatre enseignants francophones (trois femmes et un homme) ainsi que leurs 179 étudiants (âgés de 10-11 ans), au sein de huit classes d'immersion de cinquième année du primaire, Lyster (2004) a enquêté sur les effets d'un enseignement centré sur la forme (*form-focused instruction, ou FFI*) et de la rétroaction corrective sur la précision dans l'assignation correcte du genre grammatical en français. Trois

enseignants sur quatre ont mis en pratique une approche d'enseignement *FFI* d'une durée de neuf heures pendant cinq semaines. Le but était d'amener les apprenants à prêter attention aux terminaisons fiables prédictives du genre et de leur permettre de se pratiquer en associant ces terminaisons au genre féminin ou masculin. Pendant cette même période, le quatrième enseignant a enseigné le même sujet de manière non explicite, sans attention portée sur la forme. Chacun des trois enseignants *FFI* a utilisé une méthode de rétroaction corrective distincte : *prompts* (incitations diverses à se corriger), *recasts* (reformulation de l'énoncé sans l'erreur) ou pas de rétroaction. Pour évaluer la capacité des étudiants à attribuer le genre grammatical, deux tâches orales (identification d'un objet et description d'une image) et deux tâches écrites (choix binaire et texte à compléter) ont été utilisées. Les résultats des deux tests écrits démontrent qu'il n'y avait aucune différence entre les quatre groupes lors du prétest. La performance du groupe *FFI*-prompt était nettement meilleure que les trois autres groupes lors du premier post-test. Ce groupe s'est également démarqué par sa performance par rapport au groupe de comparaison. De manière générale, les résultats du post-test et post-test différé démontrent des progrès significatifs, surtout à l'écrit, dans l'assignation correcte du genre grammatical pour les apprenants ayant bénéficié d'un enseignement explicite des régularités liées à la marque du genre. Les résultats des tests écrits soulignent l'efficacité de ce type d'approche (*FFI*) jumelée à une rétroaction de type *prompts*, plutôt que *recasts* ou pas de rétroaction. En ce qui concerne les tâches orales, les résultats sont également visibles. Relativement à la description d'image, Lyster (2004) constate des gains significatifs de tous les groupes de traitement, comparativement au groupe de contrôle. Et enfin, concernant la tâche orale d'identification d'objet, « contrairement aux résultats des tâches écrites, ces résultats montrent que, bien que les trois groupes de traitement surpassent clairement le groupe de comparaison, leur performance semble converger dans le temps dans un schéma similaire » (traduction libre de Lyster 2004, p. 422).

Lyster et Izquierdo (2009) ont également réalisé une étude de type quasi expérimentale qui nous permet d'analyser les effets de l'enseignement explicite sous un tout autre angle. Cette étude est pertinente dans notre cas, car elle est l'une des rares études menées sur ce sujet auprès d'un public adulte dans un contexte universitaire, contexte qui ressemble au nôtre. Les 25 participants inscrits dans une université anglophone étaient d'un niveau intermédiaire et ont bénéficié de trois heures de *form-focused instruction* (FFI) durant deux semaines. Afin de mieux comprendre cette étude, il est essentiel de définir cette approche d'enseignement dans un premier temps. Selon Spada (1997), la notion de *Form-Focused Instruction*, à laquelle Lyster et Izquierdo (2009) font référence sous le terme FFI, implique «les efforts pédagogiques mis en œuvre pour aider les apprenants à porter leur attention sur la forme (plutôt que sur le sens) de manière implicite ou explicite, cela peut inclure l'enseignement explicite de règles de grammaire ou la rétroaction corrective» (traduction libre de Spada 1997, p. 73). Selon la chercheuse, dans le domaine de la didactique des langues secondes, cette méthode d'enseignement est considérée traditionnelle. Les chercheurs ne se sont pas intéressés directement à l'enseignement des règles régissant l'assignation du genre, mais souhaitaient découvrir l'efficacité des méthodes de rétroaction corrective *prompts* (demande de clarification, répétition d'une forme erronée avec une intonation particulière, élicitation, indice métalinguistique) et *recasts* (reformulation de l'erreur, correction explicite, etc.) pour améliorer l'assignation du genre grammatical auprès de ce public adulte.

Les participants ont bénéficié d'un enseignement explicite *form-focused* durant deux semaines. La première tâche était axée sur l'écrit. À partir de la thématique de deux films québécois, « La Grande Séduction » (Pouliot, 2003) et « L'Odyssée d'Alice Tremblay » (Filiatrault, 2002), les étudiants ont reçu un cahier d'exercices de 17 pages, mettant en évidence des terminaisons prédictives du genre féminin (*-ie, -ine, -eine/-aine, -tion/-sion, -té, se, -ence/-ance, -ette, -ure, -che*) et masculin (*-in, -an/-ent,*

-age, -o/-ot, -eau, -eu). En se basant sur les critiques et les synopsis de chaque film, les étudiants ont effectué une série d'exercices les amenant à porter attention aux marques de genre. Il a ensuite été demandé aux étudiants de regrouper les noms sous les terminaisons vues dans les différents textes et de leur assigner le genre féminin ou masculin, à partir de 15 terminaisons leur ayant été distribuées. Pour les tâches de production orale, les participants ont reçu une carte avec 18 noms sans déterminant et ils devaient assigner correctement le déterminant.

Les participants ont été ensuite répartis de manière aléatoire dans deux groupes recevant une rétroaction de type *prompt* (*explicite*) ou *recast* (*implicite*). À deux reprises dans le cadre de trois activités orales, lorsqu'une erreur d'assignation de genre était commise, les étudiants ont pu bénéficier de la rétroaction corrective (*prompt* ou *recast*) de locuteurs natifs ou de personnes ayant un niveau avancé proche de celui d'un locuteur natif de la langue française, dans le cadre d'un laboratoire. Les résultats au pré-test (une semaine avant l'expérimentation), post-test immédiat (quatre semaines après) et post-test différé (trois semaines après le post-test immédiat) révèlent une amélioration des deux groupes peu importe la rétroaction reçue et « l'efficacité d'une exposition répétée et d'une rétroaction explicite pour les mots utilisés fréquemment » (traduction libre de Lyster et Izquierdo, 2009, p. 482). L'étude de Lyster et Izquierdo (2009) étant focalisée sur la rétroaction corrective, elle nous apporte des données complémentaires à l'étude citée précédemment (Tipurita et Jean, 2014), notamment en matière d'efficacité et de diversité des méthodes d'enseignement et au niveau du public et contexte d'enseignement universitaire FLE.

Lyster (2004) avait abordé la question de la rétroaction corrective et de l'enseignement grammatical explicite « centré sur la forme » dans le cadre d'une recherche réalisée au niveau primaire en immersion française. Dans un contexte

similaire à celui de Lyster, Tipurita et Jean (2014) ont mené une étude au niveau primaire dans cinq classes de deuxième année d'immersion française au sein d'une commission scolaire anglophone. L'objectif était de mesurer l'efficacité d'un enseignement explicite déductif de quatre terminaisons à haute valeur prédictive, lequel consistait en une « présentation formelle de la règle » pour l'assignation du genre grammatical à des noms familiers et rares et en des activités de pratique comme des jeux, des comptines, etc. Les chercheurs souhaitaient également vérifier si, en cas de gains, l'apprentissage des règles serait le même pour les noms rares, donc inconnus des participants. Quatre terminaisons ayant une « forte valeur prédictive » ont été enseignées « deux pour le masculin, [o] (-o, -ot, -os, -eau) et [ê] (-in, -ain), et deux pour le féminin, [sion], [tion], et [ette], [ète], [ête] » (Tipurita et Jean, 2014, p. 291). Par le biais d'un pré-test, d'un post-test immédiat et d'un post-test différé, Tipurita et Jean (2014) démontrent l'efficacité de l'enseignement explicite des marques de genre : les résultats de l'étude révèlent des gains significatifs dans l'assignation pour le groupe expérimental qui a obtenu une moyenne de 83,4% au post-test et 78,3% au post-test différé (comparativement à 54,1% au pré-test), soit une différence significative de 27% et 23% respectivement par rapport au groupe de comparaison. (Notons que les groupes étaient d'un niveau comparable au pré-test.) Au post-test et au post-test différé, les élèves du groupe expérimental étaient en mesure non seulement d'assigner correctement le genre à des noms connus, mais aussi à des noms rares de la langue française complètement inconnus des élèves. Cependant, malgré les résultats en faveur d'un enseignement explicite des marques du genre, l'effectif réduit ne permet pas de généraliser cette règle à l'ensemble des programmes d'immersion.

Ces études quasi-expérimentales démontrent les avantages d'un enseignement explicite du genre grammatical au niveau primaire, secondaire et universitaire. Le fait d'énoncer et de pratiquer explicitement les règles liées à la marque du genre

permettrait une amélioration dans l'assignation correcte du genre aux noms inanimés et permettrait de réduire le nombre d'erreurs et d'améliorer la qualité du discours des locuteurs non natifs du français. Notons qu'il existe un autre contexte d'apprentissage de la langue française au Québec, celui de la francisation aux adultes.. L'objectif des cours de francisation est de permettre aux immigrants adultes d'acquérir une certaine connaissance de la langue française dans le but de faciliter leur intégration socioprofessionnelle. Force est de constater qu'à ce jour, aucune recherche sur l'enseignement explicite du genre grammatical n'a été menée auprès d'un public adulte en contexte de francisation. Une étude plus approfondie sur les connaissances de ces régularités par les enseignants en francisation aux adultes et sur leurs perceptions quant à l'importance de cette notion grammaticale pourrait s'avérer bénéfique pour déterminer si l'enseignement se fait, et s'il ne se fait pas (si on en juge par le matériel utilisé), pour quelles raisons les enseignants n'ajoutent pas cet enseignement aux autres enseignements grammaticaux qu'ils font. Pour ce faire, il serait important de se pencher sur les croyances et les perceptions des enseignants concernant l'enseignement de cette notion, et aussi sur leurs connaissances de cette notion.

2.5 Croyances, perceptions et connaissances des enseignants à l'égard de l'enseignement du genre des noms

2.5.1 Définition des croyances et perceptions

Les croyances et perceptions des enseignants suscitent l'intérêt des chercheurs en éducation depuis la fin du vingtième siècle. Afin de bien comprendre ce point, il est essentiel de commencer par définir le concept de croyances dans sa globalité. Selon Kalaja et Ferreira Barcelos (2006), il existe plusieurs définitions du terme

«croyances» dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Toutes ces définitions font référence à la nature de la langue et à l'apprentissage de celle-ci. Selon les auteurs, « les croyances ont une dimension à la fois sociale et cognitive, car elles naissent des interactions avec les autres et avec l'environnement » (traduction libre de Kalaja et Ferreira Barcelos, 2006, p.8). Selon Pajares (1992), il s'agit d'une notion complexe, car la distinction entre le savoir et les croyances n'est pas aisée, et les méthodes d'études des croyances ont un impact sur la compréhension des croyances. D'après Borg (2001), « une croyance est un état d'esprit qui a tout comme son contenu une proposition qui est acceptée comme une vérité par l'individu qui la possède, bien que l'individu reconnaisse que des croyances alternatives puissent être tenues par d'autres » (traduction libre, Borg 2001, p.186). Elle distingue cependant les croyances conscientes des croyances inconscientes, et souligne la relation d'interdépendance entre les croyances des individus et leur comportement, en notant que les croyances « guident les pensées et les actions des individus » (traduction libre, Borg 2001, p.186).

2.5.2 Croyances pédagogiques des enseignants

Les croyances des enseignants, plus communément nommées *teacher's beliefs* dans la littérature scientifique anglophone, font référence aux croyances pédagogiques des enseignants, « cela englobe leurs croyances sur l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants » (traduction libre, Borg 2001, p.187).

D'après Calderhead (1996), les études portant sur les croyances des enseignants mettent l'accent sur cinq principaux éléments : la matière enseignée, les croyances sur l'enseignement, sur l'apprentissage et les apprenants, l'enseignant et son développement professionnel, et la manière dont l'enseignement devrait être

dispensé. Les croyances des enseignants affecteraient donc leurs perceptions⁵, leur jugement et leurs pratiques ainsi que les interactions en salle de classe (Clark and Peterson, 1986; Clark and Yinger, 1987, dans Li et Walsh, 2011 ; Calderhead, 1996 dans Kadriye Aksoy, 2015, p. 676).

Kagan (1992) définit les croyances des enseignants comme étant « des présuppositions tacites, souvent inconscientes concernant les apprenants, la salle de classe et la matière à enseigner [...] elles jouent un rôle important dans l'enseignement transmis aux apprenants » (traduction libre de Kagan 1992 dans Phipps et Borg 2009, p. 28). Selon Johnson, 1994 (dans Phipps et Borg, 2009), il est primordial de comprendre les croyances des enseignants, car elles affectent leur jugement et leur perception et se reflètent dans leurs pratiques en salle de classe. Kagan (1992) souligne le fait qu'il est donc nécessaire de les comprendre dans le but d'améliorer les pratiques des enseignants et la formation des enseignants. Ces croyances peuvent être profondes (*core beliefs*) ou secondaires (*peripheral beliefs*). Les croyances profondes (*core beliefs*) sont celles qui sont stables et profondément ancrées en l'individu. Selon Pajares (1992), l'influence des croyances profondes sur les pratiques pédagogiques serait plus puissante que celle des croyances secondaires. Plus récemment, plusieurs chercheurs tels que Borg (2001), Borg (2003), Mansour (2009) et Phipps et Borg (2009) se sont intéressés aux croyances des enseignants dans le domaine de l'enseignement des langues secondes.

Phipps et Borg (2009) recensent divers écrits scientifiques sur les croyances des enseignants de langue seconde, selon lesquels elles sont influencées par leurs propres expériences en tant qu'apprenant et déjà bien établies au moment de leur

⁵ Nous détaillons davantage les perceptions des enseignants dans la section suivante 2.5.3 Perceptions des enseignants de langue seconde

entrée à l'université (Holt Reynolds, 1992; Lortie, 1975). Elles contrebalancent la formation des enseignants en influençant leurs pratiques en salle de classe (Kagan, 1992 et Richardson, 1996), et elles peuvent avoir un effet à long terme sur les pratiques en salle de classe (Crawley et Salyer, 1995). Enfin, selon Richardson (1996), les croyances des enseignants influencent leurs pratiques et les pratiques peuvent à leur tour influencer les croyances.

Concernant les croyances des enseignants de langue seconde, Phipps et Borg (2009), mentionnent qu'elles ont « un effet puissant sur les décisions pédagogiques des enseignants » (traduction libre de Johnson, 1994 dans Phipps et Borg, 2009, p. 381), elles ont une influence sur la manière dont les futurs enseignants apprennent au cours de leur formation (Freeman and Richards, 1996), et elles peuvent être profondément enracinées et résistantes au changement (Almarza, 1996; Pickering, 2005) » (traduction libre de Phipps et Borg, 2009 p. 381).

Selon Ng et Farrell (2003), certains facteurs externes, tels que le curriculum, les contraintes de temps et les évaluations peuvent avoir un impact sur la capacité d'un enseignant à adopter des pratiques d'enseignement en adéquation avec ses croyances. Ces facteurs externes doivent être pris en considération lors de l'analyse de la relation entre croyances, perceptions et pratiques des enseignants. Les auteurs constatent par exemple que les enseignants ont tendance à corriger directement les erreurs des apprenants (reformulation), car cette approche est plus rapide et plus pratique que l'élicitation (inciter l'apprenant à s'autocorriger).

Borg (2001) souligne l'intérêt suscité par l'importance des croyances des enseignants et leur influence sur leur pédagogie. Elle fait référence à une étude de Wood (1996) et de Borg (1998) sur les croyances des enseignants d'anglais langue seconde, à l'égard de l'enseignement de la grammaire. Les définitions soumises par

Borg (2003) et les études mentionnées nous laissent penser que les croyances des enseignants sont ancrées en eux et susceptibles d'influencer leurs pratiques en salle de classe.

2.5.3 Perceptions des enseignants de langue seconde

Il semble très difficile par ailleurs de parler séparément de «croyances» et de «perceptions». À titre d'exemple, Simard et Jean (2011), qui ont réalisé une étude descriptive auprès de 45 enseignants et 2321 étudiants de FLS et anglais langue seconde au niveau secondaire, traitent des croyances et des perceptions comme un tout indissociable. Le but de cette étude était d'enquêter sur les croyances et perceptions de chaque partie concernant l'enseignement de la grammaire, incluant notamment la précision grammaticale et la rétroaction corrective, Dans la section intitulée *croyances et perceptions*, les chercheurs citent Pajares (1992), pour qui le terme perceptions serait un synonyme de croyances. Nous avons donc consulté l'article de Pajares (1992) pour accéder à une définition plus complète et mieux comprendre le lien entre croyances et perceptions. Il déclare que la définition du concept de croyances dans le domaine de la psychologie éducative n'est pas aisée car cela englobe plusieurs synonymes :

Beliefs travel in disguise and often under alias-attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature. (Pajares, 1992, p. 309).

De plus, d'après Pajares (1992), « les croyances influencent les perceptions et le jugement (...) étant donné que les perceptions d'un individu sont issues de notre

système de croyances, les deux concepts sont étroitement liés, et peuvent difficilement être dissociés » (traduction libre de Pajares, 1992, p. 307).

Tout au long de l'étude, nous constatons que les croyances et perceptions sont toujours évoquées conjointement. Simard et Jean (2011) citent également plusieurs études ayant enquêté sur les croyances et perceptions des enseignants et des apprenants de L2 sans dissocier ces deux concepts (Kern, 1995 ; Siebert, 2003 ; Hawkey, 2006 ; Etherington, 2006 dans Simard et Jean, 2011, pp. 468 et 469).

Dans le cadre de notre étude, compte tenu du caractère indissociable des croyances et perceptions observé dans les différentes études citées plus haut, nous avons également fait le choix de les évoquer conjointement tout au long de notre travail de recherche.

2.5.4 Lien entre les croyances et les perceptions des enseignants de langue seconde et leurs pratiques.

Certaines études démontrent des concordances et d'autres des divergences entre les croyances et perceptions ainsi que les pratiques des enseignants en salle de classe. Dans les deux cas, il existe un lien indiscutable (Farrell, 2005 et Phipps et Borg, 2009).

Nous commencerons par présenter un exemple de concordances et discordances entre les croyances, les perceptions et les pratiques des enseignants, révélées dans l'étude de cas qualitative de Farrell et Lim (2005). Cette recherche compare les croyances et les pratiques observées en salles de classe de deux enseignants d'anglais

expérimentés au sein d'une école primaire de Singapour. Les deux enseignantes cumulent respectivement 10 et 24 années d'expérience en enseignement. L'enquête porte essentiellement sur leur enseignement de la grammaire. La recherche tente de découvrir les croyances des enseignants quant à la manière dont la grammaire devrait être enseignée à l'école primaire et leurs pratiques réelles en salles de classe. Les chercheurs souhaitent également vérifier la concordance entre les croyances et les pratiques, ainsi que les facteurs ayant une influence sur l'approche adoptée par les enseignantes pour l'enseignement de la grammaire au niveau primaire.

Les données ont été recueillies par le biais d'entrevues et d'observations enregistrées et ensuite retranscrites, sur une période de deux mois. Trois entrevues d'une durée d'une heure ont été planifiées avec chaque enseignante : une première entrevue avant le début de l'étude, une deuxième entrevue avant la leçon et une dernière après la leçon, dans le but d'obtenir la rétroaction des enseignantes sur l'expérimentation. Deux observations en salle de classe ont également eu lieu durant cette même période, dans le but d'obtenir des informations sur les pratiques réelles des enseignantes. Les enregistrements audio des leçons ont également fait l'objet de retranscriptions. Dans le but de comprendre l'approche grammaticale des enseignants, les plans de cours des enseignantes, le matériel pédagogique et quelques évaluations d'étudiants ont été recueillies et analysées. Dans le but de déceler d'éventuelles concordances ou divergences entre les croyances, les perceptions et les pratiques des enseignantes, les différentes données issues des entrevues et des observations en salle de classe et des travaux des étudiants ont été couplées.

Les résultats de l'étude démontrent que les deux enseignantes étaient d'accord sur l'importance d'un enseignement explicite de la grammaire et sur l'utilisation des *drills* (exercices grammaticaux mécaniques) dans le but de faciliter l'acquisition correcte de ces structures chez les apprenants. Cependant, elles étaient en désaccord

sur l'apprentissage accidentel (implicite) de la grammaire, qui selon Velma (une des participantes) a sa place dans une salle de classe et, selon Daphné (l'autre participante), n'est pas approprié pour les apprenants les moins experts.

En comparant les croyances et les pratiques de ces deux enseignantes, il semblerait que les croyances de Daphné soient davantage en accord avec ses pratiques réelles. Elle est convaincue des bienfaits d'un enseignement grammatical explicite, ayant elle-même appris la langue anglaise par le biais de cette approche. C'est la raison pour laquelle elle adopte cette méthode traditionnelle dans sa pédagogie. En ce qui concerne Velma, qui a exprimé sa préférence pour une approche plus implicite de l'enseignement grammatical, ses croyances ne sont pas totalement en accord avec les observations faites de ses pratiques d'enseignement explicite et structurées de la grammaire, qui demeurent traditionnelles.

D'après Farrell et Lim (2005), la discordance entre les pratiques et les croyances s'explique par divers facteurs indépendants de la volonté des enseignants. Il évoque l'attachement des enseignantes pour une approche explicite de l'enseignement grammatical et le temps restreint dont ils disposent pour l'enseignement de la matière. Une des deux enseignantes, Velma, opte pour une approche traditionnelle, malgré sa préférence pour l'approche communicative. Daphné, quant à elle, privilégie l'approche déductive, car elle la trouve plus directe et plus rapide. Les deux participantes à cette étude ont évoqué à plusieurs reprises les contraintes liées au temps et la manière dont cela affecte leurs décisions pédagogiques : « l'approche adoptée pour l'enseignement de la grammaire est influencée non seulement par leurs croyances, mais aussi par le temps restant pour finaliser les activités incluses dans le curriculum » (traduction libre de Farrell et Lim, 2005, p. 9). Cette difficulté semble causée par l'établissement (le curriculum), mais aussi par les parents des élèves.

Avant les entrevues réalisées dans le cadre de leur participation à l'étude de Farrell et Lim (2005), les deux enseignantes n'étaient pas totalement conscientes de leurs croyances concernant l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise et de leurs pratiques en salle de classe. Des concordances et des divergences ont été trouvées, et l'étude révèle également «l'existence d'un système de croyances complexe, qui ne se reflète pas toujours dans les pratiques en salle de classe pour diverses raisons en lien avec leur contexte d'enseignement» (traduction libre de Farrell et Lim, 2005, p.10).

Dans le cadre d'une étude qualitative plus récente, Phipps et Borg (2009) ont observé des divergences existantes entre les croyances sur l'enseignement de la grammaire et les pratiques des enseignants. L'objectif de l'étude était de comprendre les raisons de l'écart entre les déclarations des enseignants et les pratiques observées. Les participants étaient trois enseignants d'anglais (un Américain, un Anglais et un Turc), au sein d'une université anglaise privée en Turquie. Ils cumulaient trois à sept ans d'expérience, et enseignaient dans cet établissement depuis deux à six mois, à des groupes de niveaux débutants et intermédiaires, âgés de 19 à 23 ans. Le cours d'anglais était un pré requis pour pouvoir accéder au cours de leur choix.

Sur une période de 18 mois, les enseignants ont été interrogés sur leurs croyances et dans le cadre d'entrevues semi-structurées d'une durée d'une heure chacune, enregistrées, et réalisées à quatre mois d'intervalle avec chaque participant. Les pratiques d'enseignement de la grammaire des enseignants ont été également observées dans leur salle de classe durant une leçon de 50 minutes (incluant de la grammaire), à un moment idéal pour les enseignants. Les participants ont été observés trois fois, à trois mois d'intervalle. Ces observations ont fait l'objet d'un enregistrement audio et ont été retranscrites par les chercheurs. Quelques jours suivant l'observation de chaque leçon, les participants ont reçu une retranscription

de leur leçon et se sont soumis à des entrevues d'une heure les invitant à réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement, les activités et les décisions prises en salle de classe. Notons que tous les participants ont privilégié une méthode d'enseignement *focus-on-forms* (selon la définition d'Ellis, 2006) avec une présentation explicite des règles de grammaire, suivie d'une pratique, et de la correction grammaticale des erreurs.

À la suite de l'analyse des données, les résultats de la recherche démontrent que les pratiques et les croyances des enseignants en matière d'enseignement grammatical concordent. Les données ont également révélé certaines discordances entre les pratiques et les croyances déclarées des enseignants concernant la présentation contextuelle et inductive de la grammaire et les activités de groupe. Certaines de ces divergences étaient propres à des points grammaticaux précis. Prenons ici un exemple de divergences observées sur le plan de la présentation d'un point grammatical. Il s'agit du cas d'une participante enseignant à un groupe avancé. Lors des observations de ses pratiques en salle de classe, il a été constaté qu'elle présentait formellement la grammaire, avec explication des règles et des formes et fonctions grammaticales. Lors de l'entrevue suivant l'observation de sa leçon de grammaire, elle a exprimé son manque de satisfaction à l'égard de sa pratique, qui selon elle ne reflétait pas sa vision d'un enseignement idéal et efficace de la grammaire. Elle adoptait cette approche uniquement parce qu'elle pensait que cela répondait aux besoins de ses apprenants avancés :

For me, the ideal scenario would be doing a communicative activity, having a conversation or role-play, then pulling out the language from that...and doing discovery. That would be my ideal, but I found it doesn't always work like that here. (Phipps et Borg, 2009, p. 384).

Après huit mois d'observation, aucun changement n'a été observé dans les pratiques d'enseignement de la grammaire de cette participante.

Les chercheurs distinguent ici les convictions profondes des croyances secondaires (périphériques). Les résultats de l'analyse révèlent que dans une certaine mesure, les pratiques d'enseignement de la grammaire étaient opposées à certaines croyances sur l'apprentissage de la langue. Cependant, les convictions les plus profondes étaient plus conformes aux croyances sur l'apprentissage de la langue, et semblent être celles qui influencent davantage les pratiques des enseignants en salle de classe.

Les résultats de ces récentes études nous laissent penser que lorsque les pratiques d'enseignement et de l'apprentissage sont abordées, nous pouvons difficilement ignorer les croyances des enseignants et que celles-ci peuvent révéler beaucoup d'information sur les raisons des choix pédagogiques qu'ils font. Leurs croyances et leurs perceptions quant à l'utilité ou la faisabilité d'enseigner les règles fiables d'assignation du genre pourraient nous éclairer sur les raisons qui font en sorte que l'enseignement de ces règles ne semble pas plus monnaie courante dans l'enseignement du français.

Les différentes études citées plus haut font état du rapport indissociable entre les croyances des enseignants, leurs perceptions et leurs décisions en salle de classe. Elles nous démontrent que les croyances et perceptions des enseignants sont profondément ancrées et ont un impact non négligeable sur leurs pratiques pédagogiques. Dans le cadre de notre recherche portant sur les pratiques des enseignants, il est donc essentiel d'explorer leurs croyances et perceptions à l'égard d'un enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques pour vérifier si celles-ci influencent leurs actions. Il s'avère utile d'explorer leurs croyances profondes et perceptions sur le genre grammatical, les approches d'enseignement à privilégier, et voir si leurs connaissances et leur formation ont un impact sur leur pédagogie en matière d'enseignement du genre des noms.

2.6 Questions de recherche

Le genre grammatical français est une notion essentielle dans la langue française, naturellement acquise par les locuteurs natifs francophones, mais difficilement maîtrisée par les locuteurs non natifs. Bien que les écrits scientifiques aient documenté l'existence de régularités permettant d'augmenter la précision dans l'assignation du genre, cette notion ne semble pas souvent explicitée dans le matériel scolaire. De plus, malgré les résultats prometteurs des études expérimentales sur l'enseignement explicite du genre des noms, ce type d'enseignement ne semble pas des plus courants, si on se fie justement au matériel pédagogique produit. On peut donc se demander si les enseignants enseignent d'eux-mêmes, sans l'aide de manuels, ces régularités, s'ils les connaissent, s'ils pensent qu'un tel enseignement est ou serait efficace avec une clientèle adulte en francisation.

Notre recherche va donc tenter de répondre aux questions suivantes :

- 1) Les régularités morpho-phonologiques liées à l'attribution du genre grammaticaux noms inanimés de la langue française sont-elles connues des enseignants de FLS en francisation des adultes?
- 2) Quelles sont les pratiques déclarées de ces enseignants concernant l'enseignement de l'attribution du genre grammatical aux noms ?
- 3) Quelles sont les croyances et les perceptions des enseignants concernant l'utilité, la complexité, l'efficacité, la faisabilité d'un enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques avec des apprenants adultes en francisation et FLS?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche

Le premier objectif de notre recherche est de découvrir les connaissances des enseignants en francisation aux adultes à l'égard des régularités morpho-phonologiques liées à l'attribution du genre grammatical aux noms inanimés de la langue française. Nous souhaitons également décrire les pratiques déclarées de ces derniers pour l'enseignement de cette notion, ainsi que leurs croyances et perceptions de l'enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques avec des apprenants adultes en francisation de niveaux débutant, intermédiaire et avancé, le tout pour essayer de découvrir les raisons derrière la rareté des interventions explicites d'enseignement de l'assignation du genre, telle que décrite dans la problématique, en dépit du fait que l'apprentissage du genre se fait très difficilement chez les locuteurs non natifs.

Dans ce troisième chapitre, nous introduirons donc la méthodologie utilisée pour notre étude descriptive exploratoire. Pour être plus précis, nous pourrions affirmer qu'il s'agit d'une recherche descriptive de type inductif et exploratoire, car nous tentons de fournir des explications à un phénomène (Thouin, 2014), c'est-à-dire la quasi-absence supposée de l'enseignement des régularités liées à l'assignation du genre en français dans les classes de francisation et FLS. Selon Thouin (2014, p. 66), « la recherche descriptive consiste à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un milieu particulier ». Nous avons opté pour une méthodologie mixte, à la fois quantitative et qualitative. Nous allons compléter les données quantitatives en recueillant des données qualitatives sur les pratiques ainsi que les

croyances et les perceptions des enseignants pour fournir une description précise possible du phénomène étudié. Les participants à notre étude, les instruments de collecte des données, l'analyse de celles-ci et les considérations éthiques sont présentés dans les prochaines sections.

3.2 Participants

Les participants à cette étude sont des enseignants de français langue seconde et de francisation aux adultes. Tel que l'illustre le Tableau 3.1, sur un total de 55 participants, nous comptons 45 femmes et 10 hommes. La majorité d'entre eux, soit 85,5% sont de langue maternelle française, et 14,5% déclarent avoir une autre langue maternelle. 32,7% sont âgés de 40 à 49 ans ; 29,1% de 30 à 39 ans ; 16,4% de 50 à 59 ans ; 10,9% de 20 à 29 ans et 10,9% ont plus de 60 ans. En ce qui concerne leur niveau d'expertise, nous observons que 42% des participants cumulent plus de 10 ans d'expérience en enseignement du FLS ; 22,2% ont un à trois ans d'expérience dans le domaine ; 18,5% ont 5 à 10 ans d'expérience et 16,7% enseignent le FLS depuis un à trois ans.

	Pourcentage	Nombre
SEXE		
Homme	81,8	10
Femme	18,2	45
LANGUE MATERNELLE		
Français	85,5	47
Autre	14,5	8
TRANCHE D'ÂGE		
20 à 29 ans	10,9	6
30 à 39 ans	29,1	16
40 à 49 ans	32,7	18
50 à 59 ans	16,4	9
60 ans et plus	10,9	6
ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT DU FLS		
1 à 3 ans	22,2	12
3 à 5 ans	16,7	9
5 à 10 ans	18,5	10
Plus de 10 ans	42,6	23
CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DU FLS		
Commission Scolaire	23,6	13
Francisation MIDI	9,1	5
École de langues au sein d'une université	25,5	14
École de langues privée	18,2	10
Centre communautaire	14,5	8
Autre	9,1	5

Tableau 3.1 Information sur les 55 participants

Il est également pertinent de dresser un portrait des cinq enseignants ayant participé aux entretiens individuels. Nous allons donc vous les présenter brièvement en utilisant leurs pseudonymes, pour des raisons de confidentialité, tel que mentionné dans la section 3.6. Alain est un homme de langue maternelle française, âgé d'une

quarantaine d'années. Titulaire d'une maîtrise en didactique des langues d'une université montréalaise, il cumule près de cinq ans d'expérience en enseignement du français langue seconde au Cégep dans le cadre de la formation continue aux adultes, et au sein de l'école de langue d'une université. Yannick est également du sexe masculin, de langue maternelle française et âgé d'une quarantaine d'années. Il détient une maîtrise en philosophie et une autre en anthropologie, durant laquelle il a étudié la linguistique. Il a ensuite suivi un cycle court en didactique des langues au sein d'une université montréalaise. Depuis plus de dix ans, il est enseignant de FLS et FLE et coordonnateur académique dans une école de langues privée. Frédérique est une femme de langue maternelle française, âgée d'une trentaine d'années. Elle a obtenu un Master FLE en France, ce qui équivaut selon le MIDI à une maîtrise en didactique des langues, art d'enseigner. Elle cumule près de cinq ans d'expérience dans différents contextes: des écoles de langues privées, la francisation en entreprise avec une commission scolaire, et en tant qu'auxiliaire d'enseignement dans l'école de langues d'une université montréalaise. Elle a aussi brièvement occupé un poste de monitrice en francisation avec le MIDI. Karen est une femme de langue maternelle française, titulaire d'un baccalauréat en sciences du langage avec profil didactique du français langue seconde aux adultes. Elle a ensuite complété une maîtrise en didactique des langues secondes au sein d'une université montréalaise. Elle enseigne le FLS depuis près de 10 ans au sein d'un Cégep, elle a également de l'expérience au sein de l'école de langue d'une université montréalaise. Elsa est une femme de langue maternelle française, titulaire d'une maîtrise en linguistique. Elle enseigne le FLS depuis trois à cinq ans, elle donne des cours aux formations linguistiques non créditées d'une université montréalaise. Elle est également auxiliaire d'enseignement pour beaucoup de cours de grammaire ou français oral qui sont donnés aux futurs enseignants.

Le contexte de notre recherche est celui de la francisation et de l'enseignement du FLS aux adultes dans la région du Grand Montréal. Les participants ont donc été recrutés au sein des écoles de langues d'universités montréalaises, dans différentes commissions scolaires, dans les cégeps et dans les écoles de langues privées.

Les enseignants cités enseignent aux niveaux débutants, intermédiaires et avancés. Parmi ces enseignants, 25,5% exercent au sein d'écoles de langues dans un milieu universitaire, 23,6% sont employés d'une commission scolaire, 18,2% travaillent en écoles de langues privées. 14,5% enseignent le FLS dans un centre communautaire ; 9,1% sont employés du MIDI et 9,1% déclarent travailler pour un établissement ne faisant pas partie des options proposées.

La formation reçue par la majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire se situe essentiellement en didactique des langues, en éducation, en linguistique et en linguistique appliquée. Tel qu'illustré à la Figure 3.1, 31,5% sont titulaires d'une maîtrise en didactique des langues, 18,5% détiennent un certificat en enseignement du français langue seconde/étrangère, 11,1% une maîtrise en linguistique ou en linguistique appliquée ou dans un domaine connexe, 7,4% ont un baccalauréat en enseignement du français langue seconde/étrangère, 5,6% ont un baccalauréat en éducation (autre qu'en enseignement du FLS), et 5,6% un baccalauréat en linguistique ou linguistique appliquée ou domaine connexe. Enfin, 20,4% déclarent n'avoir aucune formation en didactique ou linguistique.

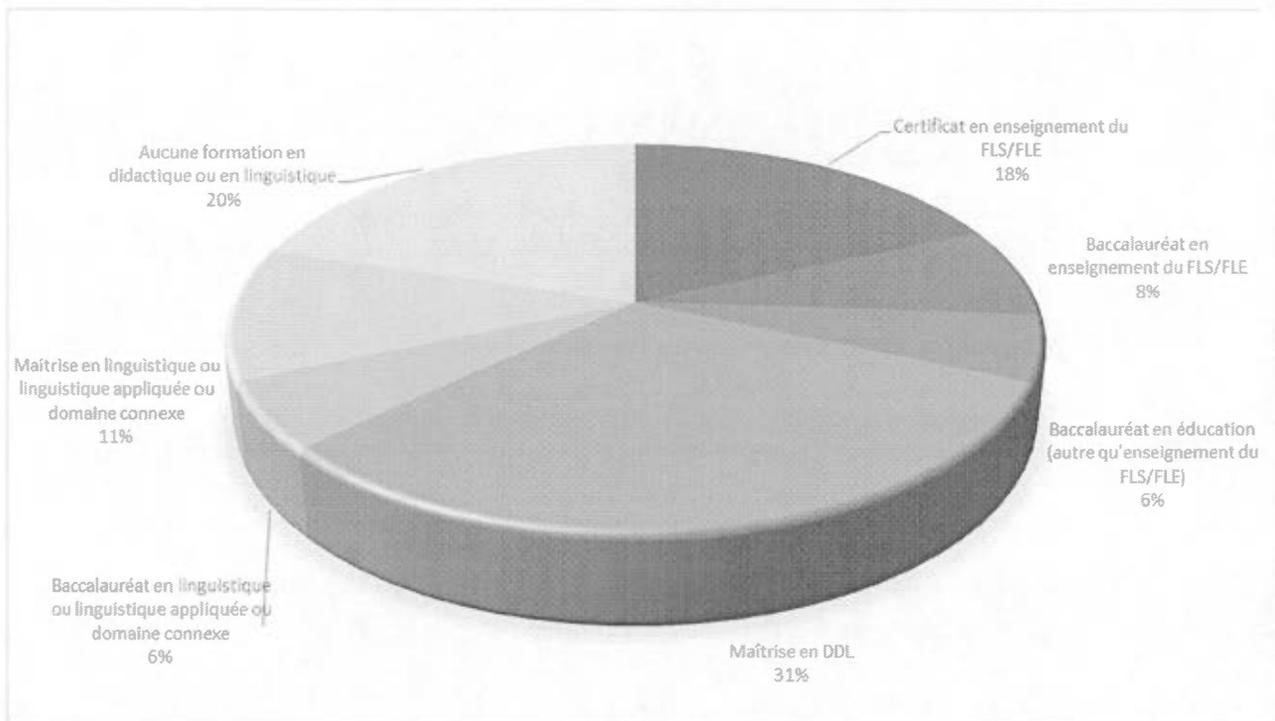


Figure 3.1 Formation reçue par les enseignants

3.3 Instruments de collecte de données

Pour la première étape de notre collecte de données, nous avons soumis aux participants un questionnaire à questions fermées et à questions ouvertes en ligne. Les questions portaient sur les connaissances, pratiques et perceptions des enseignants l'égard de l'enseignement du genre des noms. Pour la seconde étape, quelques enseignants ayant complété le questionnaire en ligne ont accepté de participer à un entretien individuel dans le but d'approfondir les différents points abordés dans le questionnaire.

3.3.1 Questionnaire

Dans un premier temps, pour la partie quantitative de notre étude, 55 enseignants ont répondu à un questionnaire en ligne portant sur leurs connaissances, pratiques, croyances et perceptions à l'égard de l'enseignement du genre des noms (voir Appendice C pour les questions). Pour concevoir ce questionnaire, nous nous sommes basés sur l'ouvrage *Questionnaires in Second Language Research* de Zoltan Dörnyei (2010). Nous avons respecté les recommandations du chercheur qui proposait que le titre soit suivi d'instructions claires. Nous avons également suivi ses conseils sur la forme du questionnaire : la longueur, la mise en page, les différents items, les remerciements à la fin. Concernant la longueur du questionnaire, Dörnyei suggérait de ne pas dépasser quatre à six pages et la durée pour le compléter ne devait pas excéder 30 minutes, afin que cela ne soit pas perçu comme une contrainte par les répondants. Compte tenu du fait que notre questionnaire était en ligne, nous avons surtout suivi le conseil de l'auteur sur le temps de complétion, et conçu un questionnaire pouvant être complété en 30 minutes maximum. Dans son ouvrage, Dörnyei souligne également l'importance de la mise en page qui se doit d'être « attractive et professionnelle » avec un format court, une mise en page ordonnée et des sections bien définies.

Le questionnaire comporte aussi bien des questions ouvertes (phrases à compléter, réponses courtes), que des questions fermées (échelles de Lickert, choix multiples, etc.), ainsi que des questions pour lesquelles plusieurs choix étaient possibles. Notons que nous avons peu de questions ouvertes (questions 10 et 14), car comme le mentionne Dörnyei, elles comportent certains désavantages notamment sur le plan de l'analyse. Nous avons donc suivi la recommandation de l'auteur qui suggérait que les questions ouvertes soient spécifiques et courtes. Dörnyei proposait également que le questionnaire comporte une section additionnelle incluant la demande de coordonnées des participants pour reprendre contact et une invitation à participer aux entrevues de

suivi. Dans notre cas, cette section nous a permis de recruter des volontaires pour les entretiens individuels. Nous avons inclus, à la fin du questionnaire, une question demandant les coordonnées de volontaires pour participer à un entretien individuel. Cela nous a permis de récolter les données qualitatives de notre étude. Pour finir, la dernière instruction de l'auteur que nous avons suivie est celle de placer les questions d'ordre démographique à la fin du questionnaire pour éviter que les participants jugent cela trop intrusif en introduction. La dernière partie du questionnaire comprend donc les données démographiques : des questions portant sur le sexe, la langue maternelle, la tranche d'âge, la formation reçue, le contexte et le nombre d'années d'expérience en enseignement du FLS.

Le contenu du questionnaire a été conçu selon nos objectifs de recherche, c'est-à-dire savoir si les régularités liées à la marque du genre sont connues des enseignants, découvrir la manière dont l'assignation du genre grammatical est enseignée en salle de classe, et connaître les croyances et les perceptions des enseignants à l'égard de l'enseignement explicite de cette notion grammaticale.

Pour répondre à notre premier objectif de recherche portant sur les connaissances des régularités morpho-phonologiques et sémantiques, nous avons conçu trois questions (4, 10 et 14) nous permettant de nous faire une idée sur le sujet. Pour leur création, nous avons consulté la grammaire de L'Huillier (2003), car celle-ci comporte un chapitre bien étayé dédié aux régularités morpho-phonologiques et sémantiques régissant le genre des noms français. Ce chapitre reprend des régularités également mentionnées dans les écrits scientifiques de Tucker, Rigault et Lambert (1970), Luce (1979), Surridge (1993) et Lyster (2006).

Pour couvrir notre deuxième objectif de recherche, qui était de décrire les pratiques pédagogiques des enseignants pour l'enseignement du genre grammatical, nous avons

conçu sept questions (8, 16, 17, 18, 19, 20 et 24) en nous basant sur les études expérimentales décrivant les pratiques adoptées par les enseignants de L2 pour l'enseignement des régularités. Warden (1997) évoquait une approche explicite pour l'enseignement de l'assignation du genre en fonction des terminaisons prédictives du genre. Tipurita et Jean (2014) mentionnaient également la possibilité d'un enseignement explicite des marques de genre. Dans le cadre de leur étude quasi expérimentale, Lyster et Izquierdo (2009) souhaitaient découvrir l'efficacité des méthodes de rétroaction corrective *prompts* et *recasts* pour améliorer l'assignation du genre grammatical chez des apprenants adultes du FLS. Nos sept questions (8, 16, 17, 18, 19, 20 et 24) couvrent donc l'enseignement implicite et explicite des régularités morpho-phonologiques et sémantiques, l'utilisation d'activités et d'exercices visant l'acquisition du genre, les pratiques de rétroaction corrective utilisées à l'oral et à l'écrit. Dans la section portant sur les croyances et perceptions de notre cadre théorique, nous avons cité Ng et Farrell (2003) ; les chercheurs mentionnaient différents facteurs externes susceptibles d'influencer la capacité des enseignants à adopter des pratiques correspondant à leurs croyances en salle de classe. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi décider d'inclure une question portant sur les limites contextuelles auxquelles les enseignants peuvent être confrontés. En ce qui concerne la question des croyances et perceptions des enseignants, nous souhaitons également expliciter les raisons pour lesquelles nous avons retenu les critères liés à la complexité, l'utilité, l'efficacité et la faisabilité d'un enseignement explicite du genre grammatical. Ces quatre éléments semblent couvrir les opinions que les enseignants pourraient exprimer et les questions que nous nous posons, aux vues de ce qui a été recensé dans notre cadre théorique. À propos de l'utilité, on peut effectivement se demander si les apprenants y trouveraient leur profit. Concernant la complexité, selon les croyances et perceptions des enseignants, les règles seraient-elles trop difficiles à apprendre? Lorsqu'on évoque l'efficacité, on s'interroge sur les résultats tangibles que produirait un tel enseignement. Et enfin, la faisabilité permet de se poser la question suivante : un enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical

basé sur des indices morpho-phonologiques pourrait-il s'insérer dans un curriculum avec des apprenants adultes en francisation et FLS?

Les questions reliées aux croyances et perceptions des enseignants sont les suivantes : 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 13 et 15. À travers ces questions, nous avons voulu découvrir la manière dont les enseignants perçoivent l'utilité, la complexité, l'efficacité, la faisabilité d'un enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques avec des apprenants adultes en francisation. Nous les avons conçues en nous inspirant des écrits scientifiques de Borg 2001 et Calderhead (1996). Selon Borg (2001), les croyances des enseignants se rapportent «à l'enseignement, à l'apprentissage et aux apprenants ». D'après Calderhead (1996), lorsque les croyances des enseignants sont abordées, cela englobe la matière enseignée, les croyances sur l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants, l'enseignant et son développement professionnel, et la manière dont l'enseignement devrait être administré. C'est la raison pour laquelle nous avons interrogé les enseignants sur leurs croyances et perceptions concernant la manière dont le genre des noms est mémorisé par les apprenants et la nécessité d'un enseignement explicite des marques de genre en classe de FLS.

3.3.2 Pré-expérimentation et validation du questionnaire

Dornyei (2002) suggérait également d'intégrer une phase pilote permettant de tester le questionnaire auprès d'experts du domaine et de personnes similaires à nos participants avant de l'administrer officiellement dans le cadre de l'étude. Suivant sa recommandation, nous avons transmis le questionnaire à notre directrice de recherche et à trois enseignants de FLS ou de francisation aux adultes.

Lors de cette phase de mise à l'essai, suite aux recommandations de notre échantillon d'experts, des modifications majeures ont été apportées au questionnaire initial. Nous

avons commencé par simplifier le titre et clarifier les instructions. Nous avons ensuite numéroté les questions. Par souci de validité, les différents thèmes ont été abordés dans le désordre pour que les participants n'y voient pas un patron et soient influencés dans le choix de leur réponse.

La phase de pré-expérimentation nous a permis de simplifier certaines formulations jugées trop complexes pour les rendre accessibles et compréhensibles par tous les participants. Pour les questions citant des régularités morpho-phonologiques, nous avons choisi des règles plus simples touchant plus de mots de la langue française. Nous avons également supprimé des questions jugées redondantes et supprimé l'option « autre » pour les questions présentant plusieurs choix possibles, car cette option s'était avérée inutile.

Pour finir, nous avons ajouté une requête permettant d'obtenir les coordonnées des enseignants souhaitant participer aux entretiens individuels : « Si vous acceptez d'être contacté(e) pour un entretien individuel d'une durée maximale de 30 minutes, je vous invite à me communiquer votre adresse courriel et votre numéro de téléphone. L'entretien se fera par téléphone ou face-à-face selon vos disponibilités ».

3.3.3 Entretiens individuels

Dans le but de compléter les données quantitatives issues du questionnaire en ligne et d'approfondir certains aspects et de faire ressortir de nouveaux éléments, nous avons choisi de faire passer des entrevues individuelles d'une trentaine de minutes à cinq participants ayant volontairement accepté de participer à la deuxième étape du projet en transmettant leurs coordonnées à la fin du questionnaire. Cette démarche nous a permis de leur poser des questions plus précises sur leurs connaissances, pratiques,

croiances et perceptions à l'égard de l'enseignement de cette notion (utilité, complexité, efficacité et faisabilité d'un enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical). Les questions étaient préparées à l'avance et personnalisées, en fonction des réponses au questionnaire en ligne de chaque enseignant. Le but de ces entretiens individuels était de recueillir des données qualitatives plus complètes dans le but d'approfondir les thèmes abordés dans le questionnaire. Sous forme de questions essentiellement ouvertes, les entretiens couvraient donc tous les aspects abordés dans le questionnaire, pour aller chercher des informations complémentaires en lien avec chacun de nos objectifs de recherche. Durant les entretiens individuels, les questions n'étaient pas figées car la discussion se voulait ouverte ; nous demandions notamment à chaque enseignant de justifier certaines réponses fournies dans le questionnaire en ligne avec des exemples concrets ou des mises en situation basées sur leurs expériences d'enseignement du FLS et de la francisation aux adultes.

Sur la question des connaissances, nous avons pu leur poser la question suivante « Quelle est votre formation pour l'enseignement du FLS et du genre grammatical ? » Selon leur réponse, nous avons pu élaborer davantage sur leur niveau de connaissance des régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms. Concernant les pratiques en salle de classe, les enseignants ont pu parler des stratégies mises en place pour l'enseignement du genre grammatical à l'oral et à l'écrit, et expliquer les raisons pour lesquelles ils abordaient ou aborderaient une pratique plutôt qu'une autre. Enfin, sur les croyances et perceptions, les questions ouvertes ont permis d'aller chercher leurs perceptions de la difficulté de l'acquisition de cette notion par les apprenants et leurs croyances sur l'acquisition du genre. Par exemple, nous avons posé la question suivante : « Vous n'êtes pas d'accord sur le fait que le genre se mémorise essentiellement par exposition à la langue. Pourriez-vous développer ? » Les entretiens nous ont également permis de collecter des données sur leurs croyances et perceptions quant à l'utilité et la faisabilité d'un enseignement explicite des marques de genre.

3.4 Collecte de données

La conception du questionnaire a débuté au mois de mars 2017 et a été finalisée en avril 2017. Il a ensuite été testé par des experts, notre directrice de recherche et trois enseignants de FLS et francisation aux adultes, en avril 2017. Au début du mois de mai 2017, un courriel incluant le lien vers le questionnaire en ligne [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYOCL4VopOeMi0TfX3X6UBh518CoIzvQtm_cIN25OC39gQ_g/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYOCL4VopOeMi0TfX3X6UBh518CoIzvQtm_cIN25OC39gQ_g/viewform?usp=sf_link), a été envoyé aux conseillers pédagogiques de divers établissements proposant des cours de FLS et francisation aux adultes : cégeps, MIDI, commissions scolaires et écoles de langues d'universités, afin qu'il soit transmis aux enseignants (voir Appendice A). Par l'intermédiaire du département de Didactique des langues d'une université montréalaise, nous avons également fait parvenir un courriel à tous les étudiants inscrits à la maîtrise en didactique des langues, invitant les enseignants de FLS aux adultes à participer à notre étude.

Les enseignants disposaient d'un délai d'un mois pour répondre au questionnaire en ligne et nous faire part de leur souhait de participer aux entretiens individuels. En répondant en ligne, les réponses nous étaient directement accessibles sans que nous soyons obligée de repasser par les différents établissements. Nos coordonnées et celles de notre directrice de recherche étaient disponibles à la fin du questionnaire pour les enseignants souhaitant avoir plus d'informations.

À la dernière question « Si vous acceptez d'être contacté(e) pour un entretien individuel d'une durée maximale de 30 minutes, je vous invite à me communiquer votre adresse courriel et votre numéro de téléphone. L'entretien se fera par téléphone ou face-à-face selon vos disponibilités », 23 enseignants ont répondu en communiquant leur adresse courriel et leur numéro de téléphone. Lorsque nous avons

pris contact avec eux pour obtenir un rendez-vous, seuls six d'entre eux étaient disponibles durant la période souhaitée. Pour des raisons de disponibilité, cinq finalistes ont pu participer aux entretiens individuels au courant des mois de juillet et août 2017. D'une durée variant de 30 à 45 minutes, ces entrevues ont eu lieu au téléphone avec deux participantes et en face à face avec les trois autres. Dans tous les cas, avec le consentement préalable de chaque participant, les dialogues ont été enregistrés à l'aide de l'application *Voice Recorder*, dans le but d'être retranscrits par la suite.

3.5 Analyse des données

L'approche adoptée est mixte. La recherche comprend une partie quantitative pour l'analyse descriptive des réponses aux questionnaires (sur les connaissances, pratiques et croyances et perceptions) et une partie qualitative pour l'analyse du contenu des entretiens.

Pour l'analyse des données quantitatives obtenues suite aux réponses du questionnaire en ligne, tout était automatisé par l'application *Google Forms*. Les réponses aux questionnaires étaient immédiatement disponibles, car *Google Forms* collecte et analyse automatiquement les données recueillies (voir Appendice C).

Les réponses au questionnaire étaient disponibles sous forme de graphiques et tableaux et pouvaient être consultées en temps réel individuellement (par participant) ou sous forme d'un sommaire regroupant les réponses obtenues par tous les participants. Pour chaque réponse obtenue, des données précises indiquant le nombre de répondants et le pourcentage associé étaient disponibles. Grâce aux données obtenues via *Google Forms*, notre travail se limitait à l'observation et à la retranscription des données lisibles dans Google. Nous avons cependant repris ces

données dans Excel pour créer d'autres formes de graphiques s'intégrant plus facilement dans un travail de recherche de ce type. Notons que le questionnaire en ligne contenait deux questions ouvertes (10 et 14) que nous avons traitées comme des données quantitatives, en les classifiant dans un tableau afin de faire ressortir des données précises.

Pour l'analyse des données qualitatives obtenues dans le cadre des entretiens individuels, nous avons, dans un premier temps, procédé à la retranscription des cinq enregistrements. Dans un second temps, étant donné que chaque question posée était un approfondissement de celles du questionnaire en ligne ou répondait à un de nos objectifs de recherche, nous les avons classés par thèmes et avons fait ressortir les données pertinentes pour pouvoir les exploiter, notamment sous forme de citations. Nous sommes restés factuels dans l'exploitation des résultats, en restant fidèles aux paroles des participants.

Nous avons ensuite procédé à la compilation des données quantitatives et qualitatives obtenues dans le but de répondre de la manière la plus complète possible à chacune de nos questions de recherche. La synthèse des deux types de données nous a fourni des informations pertinentes, permettant ainsi d'améliorer la compréhension de notre sujet et de dresser un portrait plus exhaustif des connaissances, pratiques et croyances et perceptions des enseignants de FLS à l'égard des régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms français.

3.6 Considérations éthiques

Les participants étant tous majeurs, les consentements ont été obtenus directement auprès d'eux. En introduction au questionnaire en ligne (voir Appendice C), nous

avons inséré un formulaire de consentement à participer au projet de recherche (voir Appendice B). Cette section contenait des informations sur la nature du projet et la durée de la participation, les avantages liés à la participation (contribution à l'avancement de la recherche en didactique des langues), la participation volontaire et le retrait, les coordonnées de la directrice de recherche, de l'étudiante chercheuse, et celles du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains. Les enseignants devaient simplement cocher la case « J'ai lu et j'accepte de participer au projet de recherche » pour donner leur consentement.

Le droit des participants à ne pas répondre à une question sans fournir de justifications a été respecté. Dans les instructions préalables au questionnaire, nous avons inséré la mention suivante : « Vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à une question qui ne vous convient pas ». La confidentialité des participants a également été garantie, car les questionnaires étaient anonymes et des pseudonymes ont été utilisés pour les entretiens individuels. De plus, les données recueillies seront conservées de manière sécurisée dans notre ordinateur et seront détruites après le délai établi par le comité de déontologie de l'UQAM.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats quantitatifs et qualitatifs de notre recherche relatifs aux objectifs de recherche suivants : savoir si les règles liées à la marque du genre sont connues et enseignées dans le cadre des cours de francisation des adultes ; découvrir la manière dont l'assignation du genre des noms est enseignée en salle de classe (pratiques déclarées); et, connaître les croyances et les perceptions des enseignants à l'égard de la façon dont cette notion grammaticale devrait être enseignée.

Dans un premier temps, nous traiterons la question des connaissances des enseignants à l'égard des régularités régissant l'assignation du genre des noms. Cette première section (4.1) inclura les connaissances des enseignants sur le sujet et la formation reçue à cet effet, à savoir si elle couvrait ou non la question de l'enseignement du genre grammatical, et s'ils ont été outillés lors de leur formation pour transmettre cette notion aux apprenants. Nous aborderons ensuite (section 4.2) la question des pratiques en salle de classe déclarées par ces enseignants. Et nous terminerons (section 4.3) par leurs croyances et perceptions concernant la complexité, l'utilité, l'efficacité et la faisabilité d'un enseignement explicite de ces régularités. Nous référerons le lecteur à chaque fois à la question ou aux questions du questionnaire associées à chaque information. Le questionnaire complet et les résultats descriptifs pour chaque question se trouvent à l'Appendice C.

4.1 Connaissances des régularités morpho-phonologiques liées à l'attribution du genre grammatical aux noms inanimés de la langue française.

En réponse à notre premier objectif de recherche qui était de savoir si les régularités régissant l'assignation du genre des noms sont connues des enseignants de FLS aux adultes, ce paragraphe décrit les résultats quantitatifs (recueillis par le questionnaire) et qualitatifs (recueillis par les entrevues) de l'étude. Les questions 10 et 14 du questionnaire portaient sur les connaissances des enseignants concernant les régularités régissant le genre des noms français. La partie 4.1.1 présente les résultats en lien avec les connaissances des enseignants à l'égard des régularités régissant le genre des noms, s'ils se sentent à l'aise de l'enseigner et s'ils l'enseignent. La partie 4.1.2 fait état de la formation reçue par nos répondants sur l'enseignement de cette notion grammaticale.

4.1.1 Connaissances des règles relatives à l'assignation du genre des noms

Nous avons demandé aux enseignants si, selon eux, le genre de noms était arbitraire ou déterminé par des règles fiables (question 4 du questionnaire). La figure 4.1 illustre le fait que la majorité des répondants, soit 77,8 %, estiment que le genre des noms en français est déterminé par des règles ou des régularités observables, certaines fiables, certaines moins fiables. 22,2% des répondants considèrent son assignation comme arbitraire.

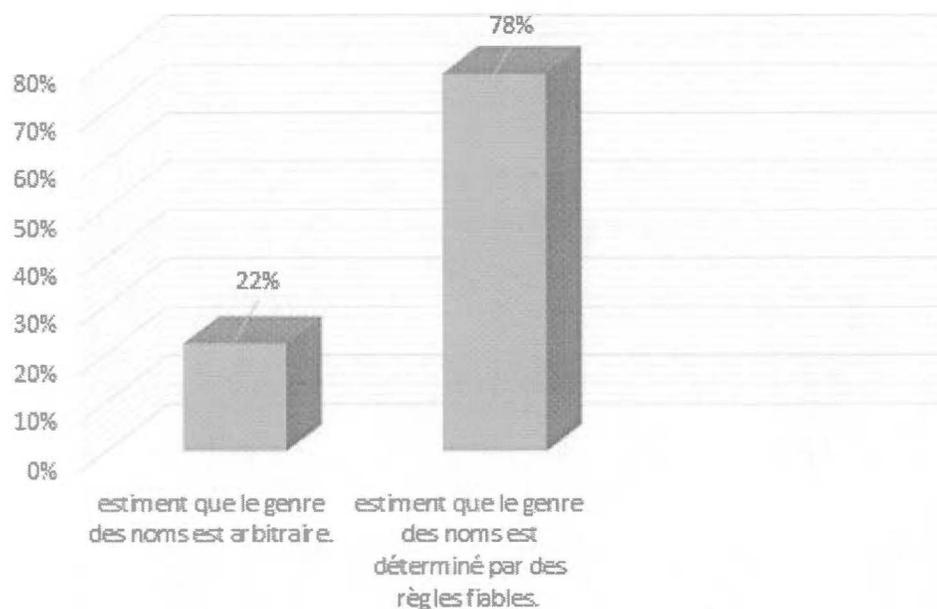


Figure 4.1 Pourcentages des participants qui considèrent le genre comme arbitraire ou non

Pour pousser plus loin l'investigation sur les connaissances des enseignants, la question 10 du questionnaire était une question ouverte, qui demandait de nommer deux règles assez fiables pour l'assignation du genre masculin après avoir reçu un stimulus à la question 7 qui leur exposait la règle d'assignation du masculin aux noms se terminant par le son *|o|*. 78% des répondants ont été en mesure de citer une règle ou plus. 49% de ces 78% ont nommé plus d'une terminaison et 51% uniquement une terminaison.

Tel que le démontre la Figure 4.2, on constate une certaine récurrence dans les réponses, dont les suffixes *-ment* cité par 27% des enseignants, et *-age* connu de 24% d'entre eux. Les suffixes *-isme* et *-al* sont quant à eux cités par 9% des enseignants et *-eur*, *-scope*, *-el*, *-ail*, *-phone* par 4% d'entre eux. Par ailleurs, 13% des répondants

ont énoncé des règles sémantiques (ex. : les jours de la semaine, les mois et les métaux sont masculins).

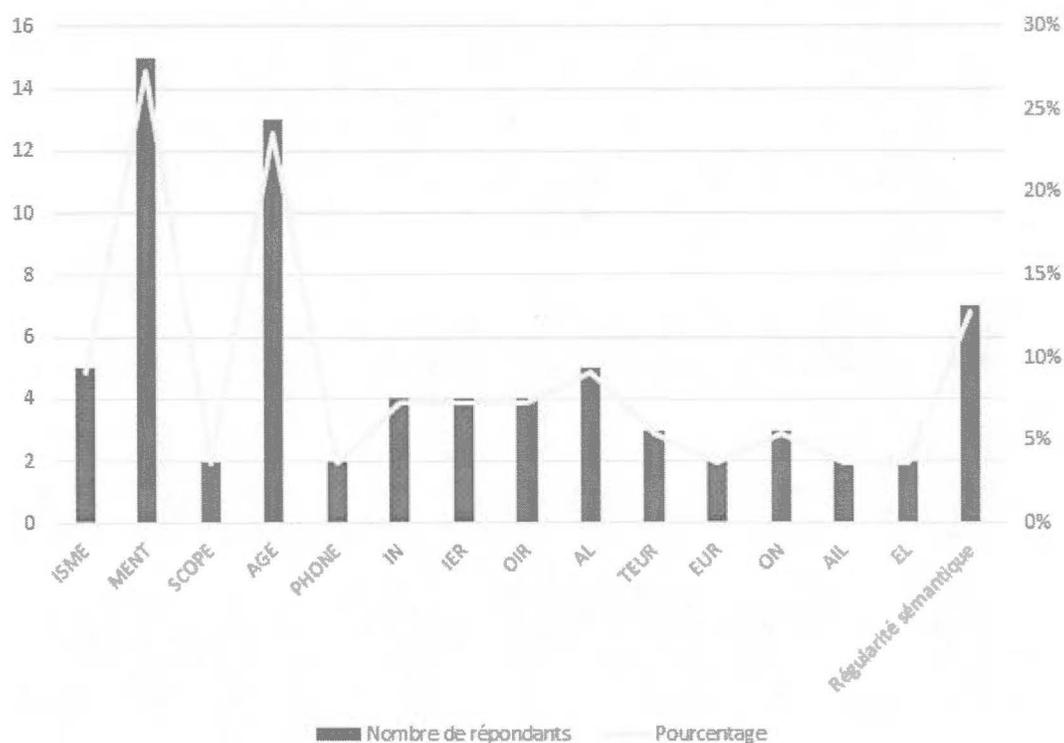


Figure 4.2 Nombre et pourcentage de répondants ayant cité différentes règles d'assignation du genre masculin

À la question 14, également ouverte et qui suivait la question où était énoncée la régularité associée à la terminaison *-ette*, on demandait aux participants de nommer deux règles assez fiables pour l'assignation du genre *féminin* : 51 % ont pu nommer plus d'une terminaison et 49% seulement une. Nous constatons (Figure 4.3) que certaines régularités sont plus connues que d'autres. La plus populaire est la terminaison *-tion*, citée par 42% des répondants. En deuxième position, nous

retrouvons les terminaisons *-sion*, citée par 11%, suivie de *-ure*, *-esse*, *té* et *-ade* citées par 9% des répondants. Viennent ensuite *-ille*, *elle*, *encelance*, citées par 7%. Les autres semblent moins populaires. Notons que 5% des répondants ont mentionné des régularités sémantiques telles que les pays se terminant par la lettre E ou les sciences.

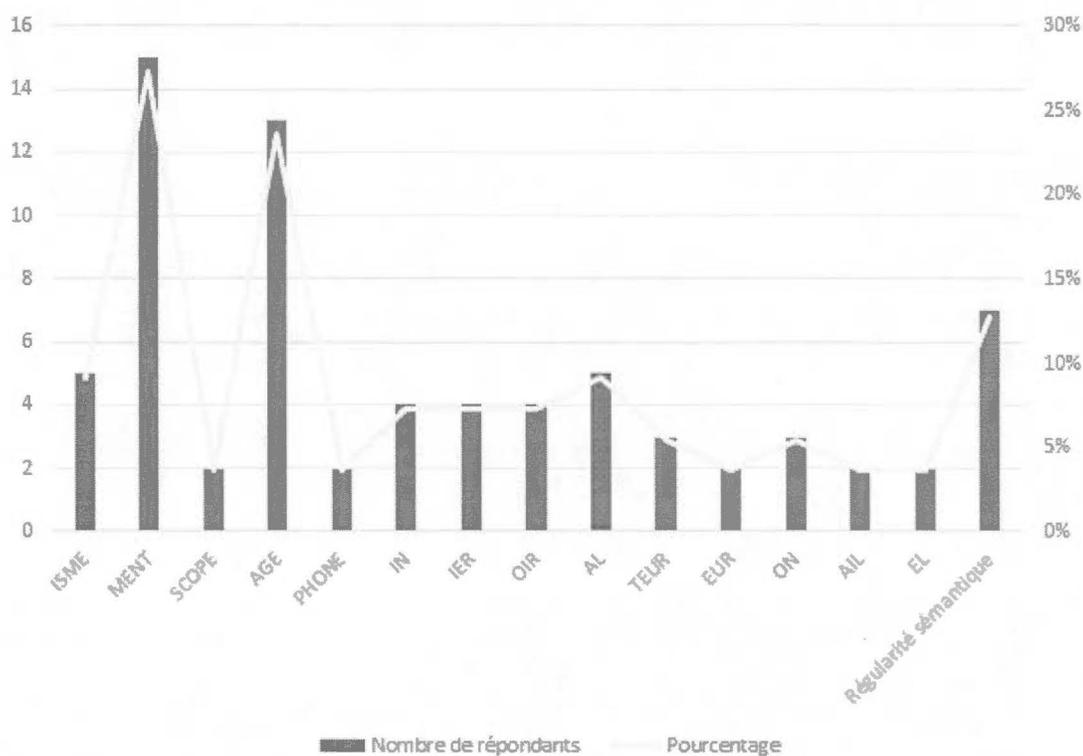


Figure 4.3 Nombre et pourcentage de répondants ayant cité des règles fiables pour l'assignation du genre féminin

Nous avons tenté d'éclaircir ce point dans le cadre des entretiens individuels, en demandant aux enseignants de juger de leur niveau de connaissance sur le sujet.

L'analyse des transcriptions des entrevues apporte des informations complémentaires à celles des résultats aux questions du questionnaire.

Sur les cinq enseignants interrogés, Yannick et Karen déclarent avoir eu connaissance des régularités permettant l'assignation du genre aux noms, avant de remplir le questionnaire en ligne. Yannick connaît un certain nombre de règles régissant le genre des noms français, apprises pendant un cours de didactique de la grammaire, suivi dans un programme de maîtrise dans une université montréalaise. Il a donc énuméré plusieurs régularités morpho-phonologiques prédictives du genre féminin et masculin :

Les noms qui se terminent par le son /in/ et les noms se terminant par le son /an/ sont masculins à 98-99% (de mémoire, je n'ai pas vérifié).

Les noms qui se terminent par les sons /zion/ et /tion/ sont presque à 100% féminin de même que les mots en /ze/ comme chose, rose, pose, etc.

Karen est également en mesure de nous citer quelques terminaisons prédictives du genre masculin et féminin :

99% des mots qui terminent par *-age* (6 mots d'exception) et 98% des mots qui terminent par "t" (5 mots d'exception) sont masculins (...) 100% des mots terminent par *-aison* et 97% des mots qui terminent par *-ion* (9 mots d'exception) sont féminins.

Karen se rappelle avoir pris connaissance de l'existence de ces régularités lors du même cours de maîtrise que celui que Yannick a suivi:

Elle [la professeure] nous a parlé de monsieur John Walker qui a fait un tableau avec les pourcentages, les noms qui terminent en *-isme* par exemple, il y a tant de pourcentage féminin ou masculin (...) C'était vraiment intéressant. On avait un point de grammaire à étudier en équipe et voir comment on peut le présenter en classe.

Bien qu'elle ait connaissance de certaines régularités et qu'elle ait en sa possession des outils pour enseigner cette notion, Karen ne se sent pas à l'aise vis-à-vis de cet enseignement :

« Je suis plus ou moins à l'aise parce que ce n'est pas ma spécialité. Moi, ma spécialité c'est plutôt la compréhension orale. Le sujet de ma maîtrise c'est sur la compréhension orale, les accents, le français québécois. Je me sens beaucoup plus compétente dans ce domaine que l'assignation du genre. Je n'ai pas développé d'activités pour l'assignation du genre. Il y a d'autres notions grammaticales pour lesquelles j'ai développé beaucoup plus de matériel ».

Alain, Frédérique et Elsa reconnaissent que leurs connaissances en la matière sont limitées. Ils admettent avoir découvert l'existence de la plupart des régularités en répondant au questionnaire en ligne, et expriment un besoin d'approfondir leurs connaissances sur le sujet. Alain nous indique que sa connaissance des régularités n'est pas acquise :

Il y a des régularités, des récurrences qui existent. Mais il y a toujours des exceptions, même dans les régularités. J'en suis conscient, c'est juste que je n'ai pas mémorisé les patterns (...) Il y a des terminaisons qui sonnent féminines en français, mais c'est tellement ancré dans la tête que je ne les ai pas du tout. En fait, je ne me suis jamais posé cette question-là, j'ai été exposé à des textes là-dessus, notamment dans le cadre de cette étude, j'ai dû voir passer quelques règles, je suis au courant qu'il y a des choses qui existent, mais je ne les maîtrise pas du tout.

Frédérique s'est souvent trouvée face à des apprenants qui exprimaient de la difficulté face à l'assignation correcte du genre aux noms, cependant elle ignorait l'existence des régularités morfo-phonologiques, donc ne pouvait pas en parler :

Alors je disais oui effectivement c'est des choses qu'il faut apprendre, à force d'entendre le mot ça va s'enregistrer ... Je ne connaissais moi-même pas les règles, tu vois... les règles qui sont mentionnées dans le questionnaire. Quand j'ai vu ton questionnaire, je me suis dit "ah toutes ces années perdues" (rires). Je fais souvent de la recherche de règles pour toutes sortes de choses, mais ça, ce n'est pas une règle que je cherchais.

Elsa a également découvert les régularités morpho-phonologiques et la possibilité d'un enseignement explicite en répondant à notre questionnaire :

J'estime que je devrais en apprendre plus, tout à fait car je n'avais pas l'impression qu'on pouvait nécessairement enseigner le genre des noms... J'avais l'impression qu'il y a avait des petits trucs par-ci par-là, des régularités, mais je n'avais pas l'impression qu'on pouvait en faire un enseignement systématique (...) je connaissais quelques règles que j'apprends à mes étudiants, mais dans ma tête, j'avais l'impression que c'est assez arbitraire.

4.1.2 Formation à l'enseignement du genre des noms.

La question 30 demandait aux enseignants de sélectionner la formation qu'ils avaient reçue pour l'enseignement du français langue seconde parmi sept choix. Les réponses au questionnaire ne permettent pas de savoir si l'enseignement de l'assignation du genre grammatical dans sa globalité était couvert, et plus particulièrement les régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms, ce qui aurait pu nous donner de l'information supplémentaire sur leurs connaissances. Nous avons donc choisi de l'aborder dans le cadre des entretiens individuels. Parmi les cinq enseignants rencontrés, trois sont titulaires d'une maîtrise en didactique des langues, une possède l'équivalence d'une maîtrise en enseignement du français langue étrangère obtenue en France, et la dernière une maîtrise en linguistique d'une université québécoise.

Parmi ces échantillons restreints, seuls deux enseignants ayant suivi des cours de didactique de la grammaire dans le cadre de leur maîtrise en didactique des langues semblent posséder les connaissances nécessaires pour l'enseignement du genre des noms. Il s'agit de Yannick et Karen. Yannick estime avoir été bien formé à

l'enseignement des régularités régissant l'assignation du genre aux noms français, comme le démontrent les propos qui suivent:

Ce sont les règles que [la professeure] a mis en évidence dans son cours, qui m'ont vraiment amené à l'enseigner ... Avant je ne l'enseignais pas (...) avant ça on nous disait que le genre était arbitraire.

On le voit dans les livres, c'est écrit dans les livres de grammaire pour le FLE (...) Les profs le disent, en l'occurrence quand on travaille avec des collègues, quand on commence, ils disent [oui le genre est arbitraire].

Mais quand j'ai appris dans ce cours-là que ça semblait beaucoup moins arbitraire et qu'il y avait de régularités, alors là j'étais extrêmement surpris. Et j'y ai vu une possibilité de faire autre chose que ce qu'on fait d'habitude.

J'ai été bien formé parce que ce cours était complet, j'ai lu les articles qui ont été écrits par Lyster.

Karen a également été exposée à ces régularités dans le cadre du même cours. Elle dit être aujourd'hui capable de transmettre cet enseignement à ces apprenants.

C'était un cours de didactique de la grammaire (...) C'était vraiment intéressant. On avait un point de grammaire à étudier en équipe et voir comment on peut le présenter en classe.

Nous avons présenté les données concernant les connaissances des enseignants relatives aux régularités morpho-phonologiques régissant l'assignation du genre aux noms communs. Nous allons maintenant nous pencher sur leurs pratiques en salle de classe pour enseigner et faire acquérir l'assignation correcte du genre des noms aux apprenants adultes de FLS.

4.2 Pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de l'assignation du genre grammatical aux noms

Notre deuxième question de recherche était de découvrir la manière dont l'assignation du genre des noms est enseignée en salle de classe. Nous présenterons ici les résultats quantitatifs obtenus grâce aux questions 8, 16, 17, 18, 19, 20 et 24 ciblant cette question de recherche et les résultats qualitatifs collectés par l'entremise des entretiens individuels.

Nous avons demandé aux enseignants s'ils aidaient leurs apprenants de FLS à apprendre le genre des noms en leur fournissant de la rétroaction corrective à l'oral (question 20 du questionnaire). La Figure 4.4 démontre que 70,9% ont répondu qu'ils le faisaient souvent, 27,3% ont déclaré qu'ils le faisaient parfois et 1,8% ont répondu rarement. Aucun n'a affirmé qu'il ne le faisait jamais.

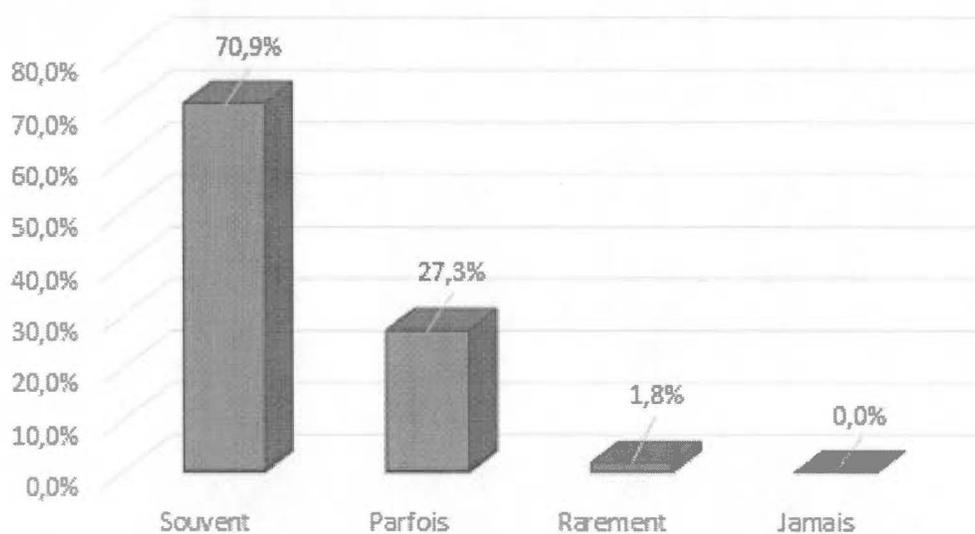


Figure 4.4 Pourcentages des répondants qui enseignent le genre des noms en fournissant de la rétroaction corrective à l'oral et fréquence de cette rétroaction

Nous leur avons également demandé s'ils enseignaient l'assignation du genre grammatical de chaque nom uniquement par l'exposition répétée aux mots (question 19 du questionnaire). 74,5% des enseignants interrogés ont répondu par la négative et 25,5% par l'affirmative. La question 18 interrogeait les enseignants sur la fréquence d'enseignement de stratégies d'apprentissage ou de mémorisation pour assigner correctement le genre aux noms. (Exemples: les noms se terminant par *-ssion*, *-sion*, *-tion*, *-xion* sont systématiquement féminins tels que la passion, la tension, une exception, une connexion). 63,6% affirment qu'ils enseignent souvent les terminaisons prédictives du genre, 18,2% les enseignent rarement, 14,5% les enseignent parfois, et 2% jamais. Nous allons détailler ces différents points dans les sections suivantes, en apportant également quelques précisions recueillies lors des entretiens individuels.

4.2.1 Type d'enseignement utilisé

Les questions 16,19, 21 et 23 portaient sur les types d'enseignement allant de l'implicite à l'explicite, incluant l'absence d'enseignement spécifique. La Figure 4.5 illustre les réponses à la question 19 du questionnaire, qui demandait aux participants s'ils enseignent l'assignation du genre grammatical de chaque nom uniquement par l'exposition répétée aux mots. 25,5% ont répondu oui et 74,5% des enseignants ont déclaré qu'ils ne l'enseignent pas exclusivement de cette manière.

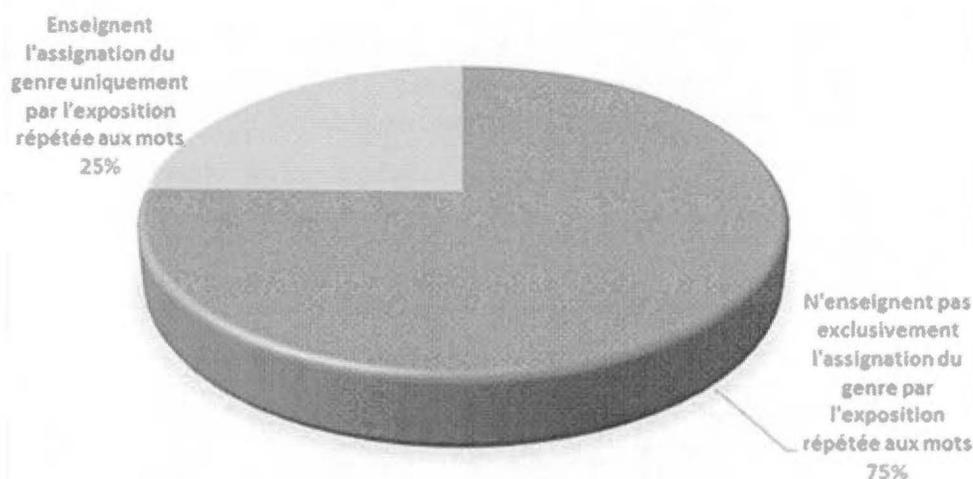


Figure 4.5 Pourcentage des répondants qui enseignent le genre grammatical uniquement par l'exposition répétée aux mots

Yannick, enseignant de FLS rencontré dans le cadre d'un entretien individuel, ne croit pas en cette méthode :

Je n'y crois pas deux secondes parce que dans mon expérience, on voit que le genre est masqué avec l'élision. Par exemple : *tu as vu l'arbre ...* Le genre est masqué à plusieurs niveaux (...) j'explique souvent pour faire rire mes étudiants que le français est une langue transgenre. Dans le sens où, quand on a un problème phonétique ou phonologique avec un doublement de la voyelle ... quand on va dire par exemple "je suis allé au cinéma avec une amie", c'est féminin. Mais si on avait dû dire "mon amie", on ne peut pas dire "ma amie" ... Donc le français passe du possessif féminin au possessif masculin pour éviter la redondance des voyelles. (...) Donc l'étudiant qui s'expose au français va entendre "je suis allé au cinéma avec mon amie", il va entendre le genre masqué par l'élision (...) Le système de correspondance entre les sons féminins masculins et le genre peut être extrêmement incohérent à un moment.

Dans le cadre des entretiens individuels, nous avons demandé aux enseignants la manière dont ils procèdent pour enseigner le genre grammatical. Alain l'enseigne implicitement, de manière spontanée :

Dans une logique d'acquisition du vocabulaire, je vais mettre une petite carte au tableau pour expliquer comment il se construit, si c'est un verbe ou un nom, un adjectif, etc. Et j'indique le genre à chaque fois. C'est toujours par rapport à une appropriation de vocabulaire. Mais ce n'est pas enseigné spontanément. La plupart du temps si on oublie d'indiquer le genre quand on met un nouveau mot au tableau, les étudiants vont le demander aussi.

Karen enseigne les régularités quand les étudiants le demandent :

C'est compliqué, j'comprends pas pourquoi un pourquoi une ... Alors là je vais leur sortir ces généralisations-là. Ce n'est pas tout à fait aléatoire, il y a certaines règles générales faciles à apprendre qui vous permettront de choisir entre le masculin et le féminin. Donc quand je vois que les étudiants sont parfois frustrés, quand ils me le demandent, je vais leur montrer ce tableau-là et prendre du temps avec eux pour leur expliquer.

À la question 16 du questionnaire, nous demandions aux enseignants la fréquence à laquelle ils enseignaient chaque nouveau nom en insistant sur son genre. Parmi les participants, 47,3% ont répondu qu'ils enseignaient presque tout le temps chaque nouveau mot en insistant sur son genre, 30,9% ont répondu qu'ils le faisaient tout le temps, 16,4% ont déclaré qu'ils le faisaient parfois et 5,5% le font rarement.

Parmi les participants rencontrés, Karen et Alain déclarent également avoir adopté cette pratique. Karen enseigne systématiquement chaque nouveau mot de vocabulaire avec son déterminant :

Quand je leur monte un nouveau mot, je leur montre toujours avec le déterminant et le nom. On nous avait dit dans les cours que les natifs apprennent toujours le mot aux jeunes enfants avec le déterminant, ils ne vont pas dire "table", ils disent toujours "une table", l'enfant va penser jusqu'à ce qu'il soit à l'école que "une table" c'est un seul mot. En arrivant au primaire, il va comprendre que c'est deux mots. Ça avait été dit quand vous dites le nom d'un objet, mettez toujours le déterminant puis avec la répétition ça va entrer, ils vont inconsciemment apprendre le genre grammatical du nom. Si c'est du vocabulaire qu'on voit souvent je vais dire "une pomme ou une orange", mais si c'est du vocabulaire qu'on ne voit pas souvent et que ça ne fait pas de bris de

communications, je ne vais pas insister.

Concernant l'enseignement des régularités morpho-phonologiques, nous avons également interrogé les enseignants sur la fréquence d'enseignement d'autres stratégies d'apprentissage ou de mémorisation pour assigner correctement le genre aux noms. Exemples : les noms se terminant par *-ssion*, *-sion*, *-tion*, *-xion* sont systématiquement féminins tels que "la passion, la tension, une exception, une connexion" (question 18 du questionnaire). Parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire, 63,6% déclarent enseigner souvent les terminaisons prédictives du genre, 18,2% ont répondu rarement, 14,5% parfois et 3,6% disent ne jamais opter pour cette pratique.

Les enseignants rencontrés dans le cadre des entretiens individuels, et ayant connaissance des régularités, déclarent les transmettre à leurs groupes d'apprenants. Karen estime utile pour sa pratique d'avoir reçu cet enseignement, elle transmet le tableau de John Walker à ses étudiants et elle en parle un peu. C'est également le cas de Yannick, qui transmet ces régularités à ses apprenants :

On leur fait comprendre que ce n'est pas l'objet qui a un genre, c'est le nom qui a un genre, c'est le son. Par exemple bicyclette c'est féminin, mais vélo c'est masculin, mais on parle bien du même objet (...) On attire leur attention sur des régularités fortes, les mots en *-sion*, *-ette*, *-eau lol*, et les mots en /à/ qui sont très mêlants pour les hispanophones avec le féminin.

Concernant l'enseignement des régularités sémantiques, à la question 17, nous avons demandé aux participants s'ils fournissaient des règles de nature sémantique qui permettent de prédire le genre des noms dans leur enseignement (exemples : tous les noms de jours de la semaine sont masculins, tous les noms d'arbres sont masculins ; les noms de couleurs, de métaux et minéraux sont également masculins). Les noms de

régions et pays se terminant par « e » sont féminins (exemples : la Gaspésie, la Finlande). 47,3% déclarent qu'ils fournissent souvent des règles de nature sémantique qui permettent de prédire le genre des noms, et 40% affirment le faire parfois, 7,3% le font rarement et 5,5% ont répondu qu'ils ne le font jamais.

Nous avons également posé cette question aux enseignants rencontrés en entrevue. Yannick n'enseigne à ses groupes d'apprenants adultes que « les noms de pays qui se terminent avec un E en français sauf Cambodge, Mozambique et Mexique sont tous féminins ». Frédérique enseigne également la règle sémantique relative aux noms de pays, et demande à ses apprenants de l'apprendre par cœur :

Je peux parler des noms de pays. J'ai souvent enseigné la règle avec les noms de pays féminin on doit utiliser "en" et avec les noms de pays masculins c'est "au". De là, voici une liste d'exemples de noms de pays féminins, il va falloir les apprendre par cœur.

Nous souhaitions également savoir si la rétroaction corrective à l'oral et à l'écrit était une des pratiques d'enseignement du genre grammatical. En ce qui concerne l'oral, nous avons demandé aux enseignants la fréquence à laquelle ils aidaient les apprenants de FLS à apprendre le genre des noms en leur fournissant de la rétroaction corrective à l'oral (question 20 du questionnaire). Tel que l'illustre la Figure 4.6, la majorité d'entre eux, soit 70,9% ont répondu qu'ils le faisaient souvent; 27,3% ont répondu qu'ils le faisaient parfois; 1,8% le faisaient rarement. Notons qu'aucun répondant ne le fait jamais.

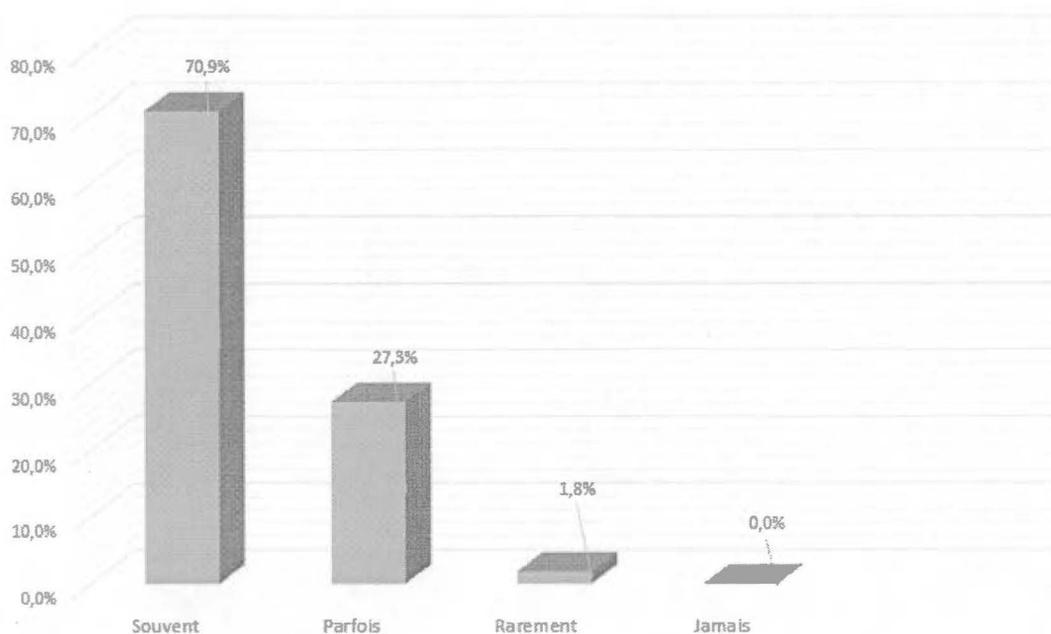


Figure 4.6 Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'oral et fréquence de la rétroaction

Nous avons souhaité approfondir ce point en entretien individuel. Nous avons donc demandé aux enseignants s'ils étaient amenés à fournir de la rétroaction corrective à l'oral, dans le but d'aider les apprenants à acquérir le genre des noms. Yannick et Karen optent pour la rétroaction corrective pour l'enseigner, mais pas systématiquement, dans la mesure où ces erreurs ne provoquent pas nécessairement un bris de communication.

Yannick déclare que l'approche communicative d'enseignement dans son école de langues insiste beaucoup sur l'enseignement par la rétroaction corrective.

Du niveau A1 à B1 ou B2, selon l'échelle de compétences européenne, on enseigne le genre des noms par la rétroaction corrective. Faites attention à la fin des mots. J'encourage les enseignants à le faire par rétroaction corrective en donnant quelques règles explicites qui les rassurent.

Frédérique privilégie la rétroaction corrective à l'oral :

Je corrigeais comme ça à l'oral, je leur disais "il faut l'apprendre, il faut le savoir, mais je ne savais même pas qu'il y avait des règles et tout ça.

Nous avons demandé aux enseignants participant à la recherche quel type de rétroaction corrective ils privilégiaient quand un apprenant assignait incorrectement le genre à un nom à l'oral (question 21 du questionnaire). Les enseignants pouvaient choisir parmi 5 options. Tel qu'indiqué sur la Figure 4.7, pour 46,3% d'entre eux, la répétition de la forme erronée avec une intonation particulière pour faire remarquer l'erreur et inciter l'apprenant à se corriger est privilégiée ; 33% reformulent l'énoncé de l'apprenant sans l'erreur, et font répéter la forme correcte ; 9,3% indiquent à l'apprenant qu'il a fait une erreur de genre et lui demandent de se corriger. 11,1% ne corrigent jamais un apprenant qui a fait une erreur sur le genre d'un nom (sauf peut-être si l'erreur peut mener à un bris de communication).

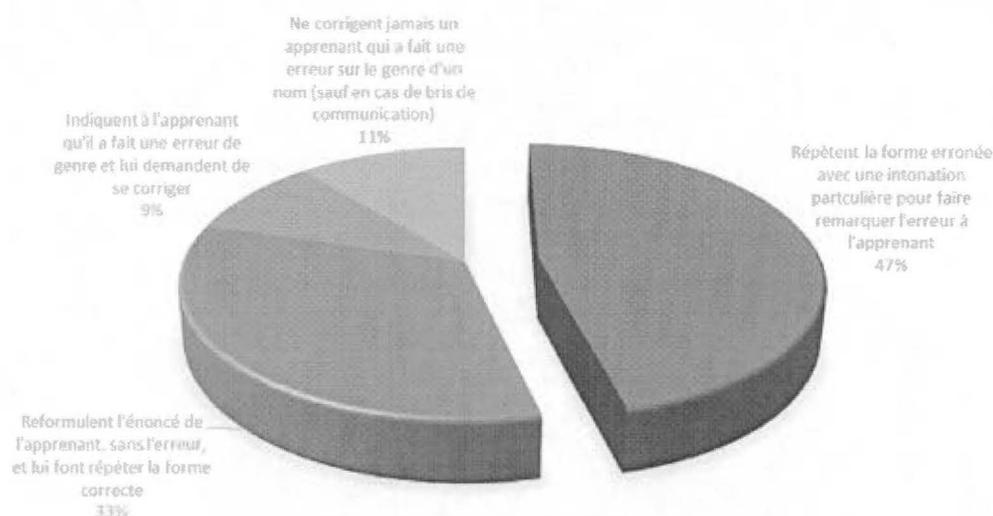


Figure 4.7 : Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'oral et types de rétroactions correctives

Lors des entretiens individuels, nous avons à nouveau demandé aux enseignants dans quel contexte ils étaient amenés à donner de la rétroaction corrective à l'oral.

Karen a déclaré qu'elle donne de la rétroaction corrective uniquement s'il y a un gros bris de communication, sinon elle ne le fait pas systématiquement.

Si c'est du vocabulaire qu'on voit souvent je vais dire "une pomme ou une orange", mais si c'est du vocabulaire qu'on ne voit pas souvent et que ça ne fait pas de bris de communications, je ne vais pas insister (...) Si c'est un mot qu'ils utilisent souvent (...) là je vais leur dire la bonne formule (...) Je pourrais le faire, si c'est un mot qui termine en *-aison*, je pourrais leur dire « hey, sais-tu que 100% des mots qui terminent en *-aison* sont féminins.

Frédérique le faisait sans nécessairement connaître les régularités morpho-phonologiques:

J'ai souvent enseigné la règle avec les noms de pays féminins on doit utiliser "en" et avec les noms de pays masculins c'est "au". Mais donc quand ils faisaient l'erreur à l'oral je les reprenais immédiatement, souvent c'est comme ça que je fonctionne.

Nous avons également demandé aux enseignants à quelle fréquence ils aidaient leurs apprenants de FLS à apprendre le genre des noms en leur fournissant de la rétroaction corrective à l'écrit. La Figure 4.8 indique que 80% ont déclaré qu'ils le faisaient souvent ; 14,5% le font parfois ; 3,6% le font rarement et 1,8% ne le font jamais.

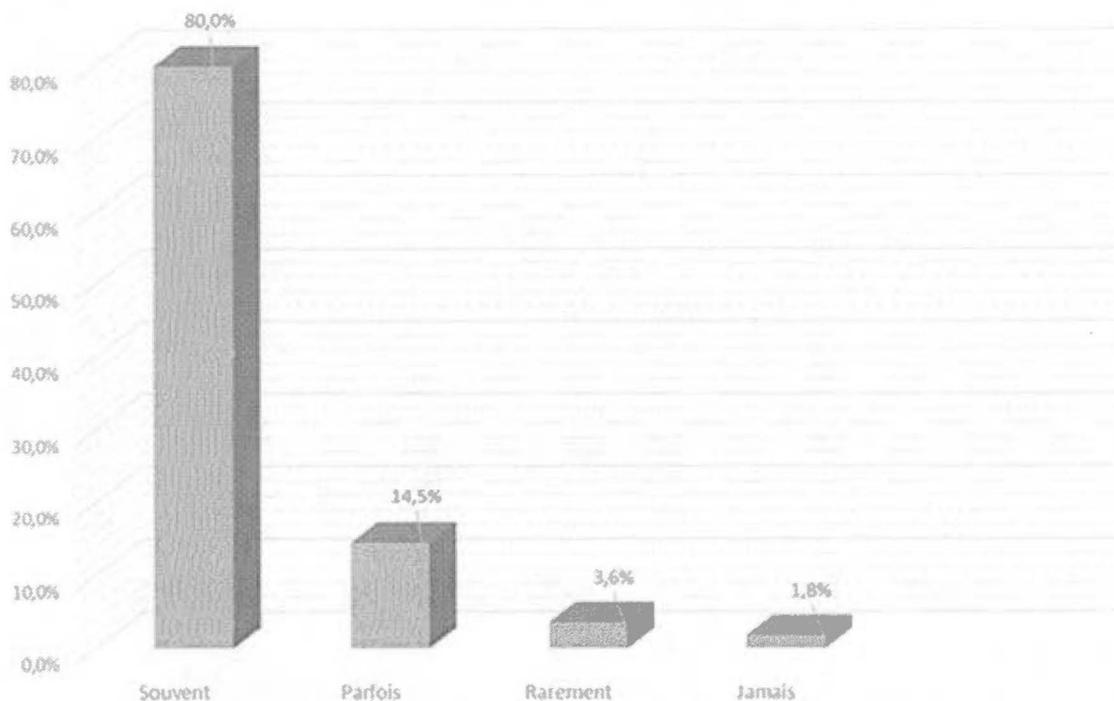


Figure 4.8 Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'écrit et fréquence des rétroactions correctives

Comme à l'oral, les méthodes de rétroaction corrective sont diverses et variées à l'écrit. Nous avons questionné les apprenants sur le type de rétroaction corrective privilégié quand un apprenant assigne incorrectement le genre à un nom à l'écrit (question 23 du questionnaire). Les enseignants avaient le choix entre 4 propositions. La Figure 4.9 illustre leurs réponses : 63,7% déclarent qu'ils indiquent qu'il y a une erreur de genre pour qu'ils se corrigent; 14,5% indiquent qu'il y a une erreur sans préciser sa nature; 14,5% écrivent la bonne réponse et 3,6% ne corrigent jamais un apprenant qui a fait une erreur sur le genre d'un nom.

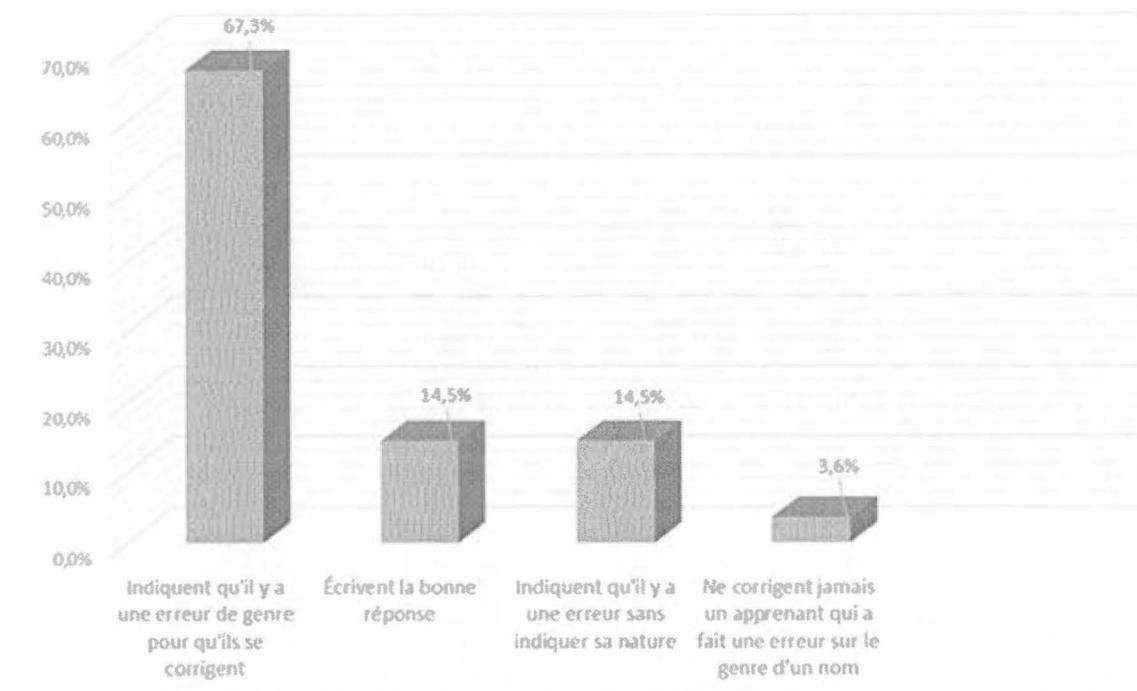


Figure 4.9 Pourcentages des répondants donnant de la rétroaction corrective à l'écrit et type de rétroactions correctives

Les enseignants rencontrés dans le cadre des entretiens nous ont également exposé leurs méthodes de rétroaction corrective à l'écrit. Karen déclare :

Si par exemple, dans une rédaction, ils se trompent dans le genre, je vais les corriger, si c'est du vocabulaire qu'on a vu, s'ils avaient les outils pour vérifier aussi... S'ils ont un dictionnaire.

Frédérique incite les apprenants à se corriger par eux-mêmes :

À l'écrit, j'aime bien souligner ou mettre en évidence l'erreur pour qu'ils la trouvent eux-mêmes. En général, c'est assez rapide. J'ai l'impression que c'est aussi rapide que si je leur disais simplement l'erreur. Ils aiment vraiment mieux ça en fait, se corriger par eux-mêmes.

Nous souhaitons connaître les activités ou exercices faisant partie des pratiques pour aider les apprenants de FLS à apprendre le genre des noms. Parmi sept choix, plusieurs réponses étaient possibles (question 24 du questionnaire). La Figure 4.10 illustre les réponses des participants : 61,8% déclarent privilégier la découverte de règles ; 60% présentent formellement les règles, 60% optent pour le repérage des noms dans un texte et la classification selon leur genre. La compréhension orale et écrite est adoptée par 56,4% des répondants ; 50,9% font des exercices de pratique d'assignation du genre (avec ou sans l'aide d'outils de référence) et 40% optent pour des activités ludiques et 14,5% déclarent qu'ils n'enseignent jamais formellement le genre des noms.

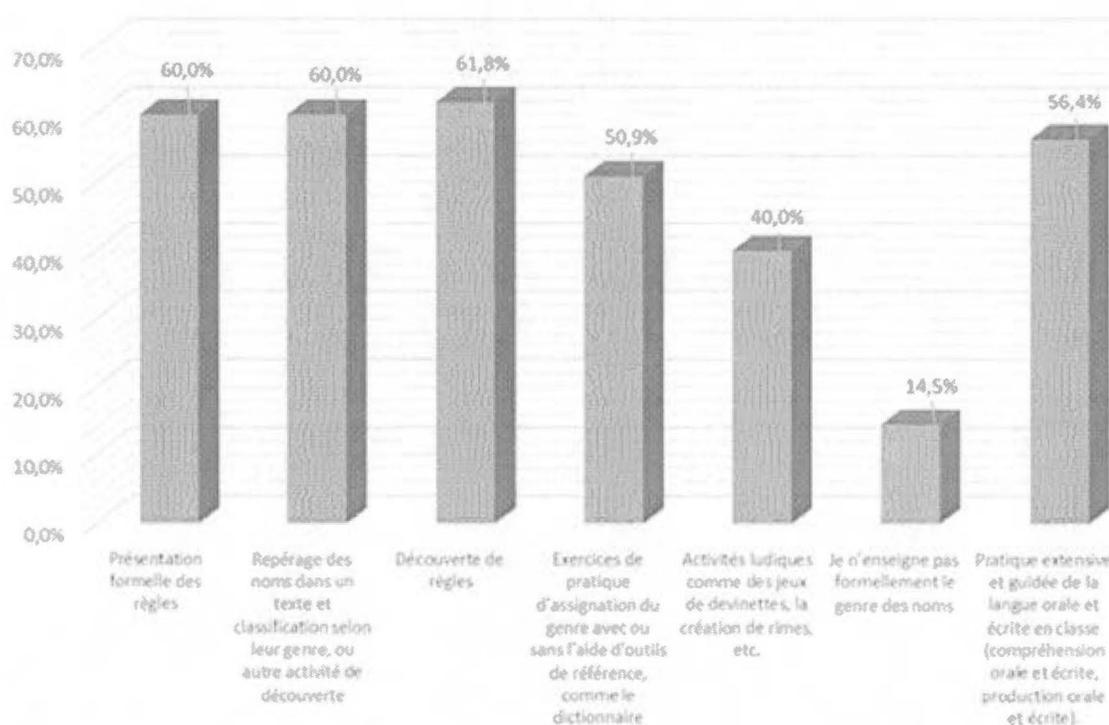


Figure 4.10 Pourcentages des participants utilisant divers types d'activités et d'exercices pour l'enseignement du genre des noms

Dans le cadre des entretiens individuels, nous avons demandé aux enseignants quelles activités ils privilégiaient pour l'enseignement du genre grammatical. Ou s'ils n'avaient jamais eu à l'enseigner, quelles activités ils privilégieraient si c'était le cas. Alain, Frédérique et Elsa n'ont jamais eu à le faire et n'ont donc pas pu nous éclairer davantage. Karen n'a jamais eu à le faire, mais voici l'approche qu'elle adopterait :

Je prendrais un texte avec beaucoup de mots qui terminent avec *-aison* et là je poserais des questions - Regardez, est-ce que vous remarquez quelque chose de semblable à l'intérieur de ces mots ? Qu'est-ce qu'on retrouve ? Est-ce que c'est toujours le même déterminant ? Parfois c'est *une*, parfois c'est *la*, *ma* ... Est-ce que c'est masculin ça ? En posant des questions pour que l'apprenant soit actif, qu'il remarque par lui-même, qu'il formule avec ses propres mots. C'est comme ça que je le feris, si j'avais à le faire.

4.2.2 Limites contextuelles pouvant limiter l'enseignement de l'assignation du genre des noms

La question 25 du questionnaire interrogeait les participants sur les limites auxquelles ils étaient confrontés pour l'enseignement du genre des noms en classe. Parmi six choix, plusieurs réponses étaient possibles. D'après les réponses obtenues au questionnaire (Figure 4.11), la principale limite à laquelle les répondants sont confrontés est le manque de temps (pour 38,2% d'entre eux). 34,5% évoquent l'insuffisance de ressources ou de matériel appropriés; 34,5% mentionnent le manque de formation; 26,3% déclarent n'avoir aucune limite. Le fait que les évaluations ne touchent pas cette notion représente une limite pour 16,4% des répondants, et le fait que la notion ne fasse pas partie du programme est un frein pour 12,5% d'entre eux.

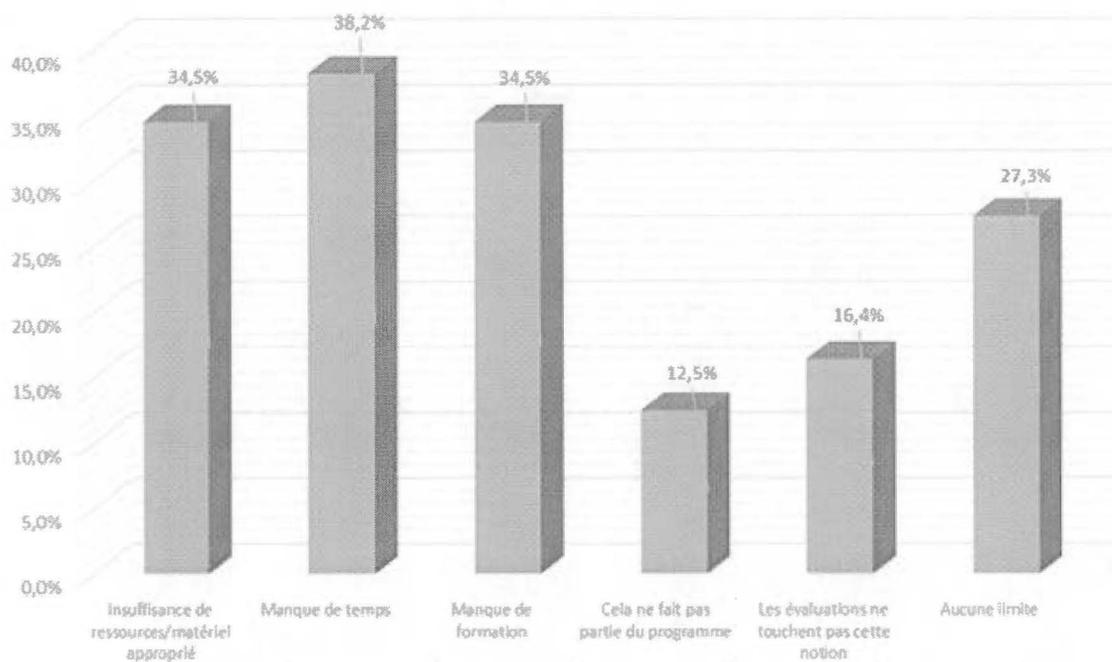


Figure 4.11 : Pourcentages des répondants ayant rapporté certaines limites ou obstacles pour l'enseignement du genre des noms

Nous avons pu clarifier ces différents points dans le cadre des entretiens individuels. Le manque de temps n'a pas été évoqué par les enseignants rencontrés. Les enseignants se sont exprimés davantage sur le manque de formation, le fait que l'assignation du genre aux noms ne fait pas partie du programme et n'est pas évaluée, et l'insuffisance de ressources et matériel approprié.

Lors des entrevues, nous avons demandé aux enseignants de préciser si la formation reçue pour l'enseignement du FLS couvrait l'enseignement des régularités morpho-phonologiques régissant l'assignation du genre grammatical. Alain, Frédérique et Elsa affirment ne pas être outillés pour l'enseignement de cette notion grammaticale.

Alain, finissant à la maîtrise en didactique des langues d'une université montréalaise, n'a suivi aucun cours de didactique de la grammaire ou du vocabulaire, et déclare ne pas avoir été formé à l'enseignement du genre grammatical :

Dans mes souvenirs, pas du tout. Je ne me souviens pas du tout d'avoir été exposé à ça en particulier.

Elsa, titulaire d'une maîtrise en linguistique, estime également qu'elle manque de formation :

En linguistique, normalement on devrait quand même parler de ça, parce que normalement on parle de ce genre de choses-là. La maîtrise en linguistique, c'est très axé sur la grammaire générative. Moi j'ai réussi dans mon cursus scolaire à avoir des cours de grammaire avancée, mais ce ne sont pas des cours qui sont pour l'application à l'enseignement nécessairement. C'est moi qui en tire moi-même des connaissances pour pouvoir l'appliquer dans mon enseignement. Je n'ai pas eu de cours de linguistique mis sur pied pour l'enseignement du français.

Karen fait partie des 16,4% qui évoquent le fait que les évaluations ne touchent pas vraiment cette notion, ou ne pénalisent pas sévèrement les erreurs liées à celle-ci. Karen soutient que ce n'est pas quelque chose qui est privilégié dans son programme au cégep, elle déclare :

Ce n'est pas quelque chose qui est privilégié dans mon programme au cégep (...) je vais prioriser d'autres choses avant d'enseigner ça parce qu'on dit "un table" ou "une table", je vais comprendre ce que l'étudiant veut dire. Il n'y a pas de bris de communication à cause de cette erreur d'assignation du genre ».

Le constat est le même pour Frédérique, qui enseigne dans un contexte de francisation aux adultes en commission scolaire :

Ça ne faisait pas du tout partie du programme (...) je leur disais "il faut l'apprendre, il faut le savoir, mais je ne savais même pas qu'il y avait des règles et tout ça (...) Moi-même ne connaissais pas les règles, tu vois... les règles qui sont mentionnées dans le questionnaire.

Yannick est le seul enseignant rencontré en entrevue qui déclare que l'assignation du genre aux noms fait partie de son curriculum.

Ils ont un ensemble de concepts de grammaire à enseigner par niveau, et l'assignation du genre aux noms fait partie des concepts à enseigner au niveau intermédiaire avancé.

En ce qui concerne les ressources et le matériel pédagogique, Yannick partage son expérience :

Quand on fait de l'enrichissement, au-delà de la base intermédiaire qui est largement suffisante pour immigrer et travailler à Montréal. On a effectivement une leçon, et cette leçon est tirée directement d'un livre français publié par CLÉ, qui s'appelle La Grammaire Progressive du Français niveau perfectionnement, qui est un des premiers livres à avoir utilisé ces régularités morpho-phonologiques pour en faire une classe.

Parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne, 36,4% ont modifié leur façon d'aider les apprenants à acquérir l'assignation correcte du genre grammatical au cours de leur expérience d'enseignant. Notre entretien individuel avec Yannick nous a permis d'illustrer ce point. Alors qu'il enseignait déjà le FLS aux adultes, il a repris des études à la maîtrise en didactique des langues dans une université montréalaise. Dans ce cadre, il a suivi un cours de didactique de la grammaire, dans lequel il a pris connaissance des régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms. Avant cela, il pensait que le genre était arbitraire. Suite à cet apprentissage, il transmet désormais des règles morpho-phonologiques explicites à ses apprenants.

Les résultats de cette section nous laissent penser que les pratiques d'enseignement de l'assignation correcte du genre aux noms sont multiples et variées. La majorité des apprenants l'enseignent uniquement par l'exposition répétée aux mots. La rétroaction corrective à l'oral et à l'écrit est également une méthode privilégiée par les participants à notre étude. Cependant, quand les erreurs d'assignation du genre ne causent aucun bris de communication, la rétroaction corrective à l'oral n'est pas systématique de la part de nos enseignants.

Nous constatons également que lorsque les terminaisons prédictives du genre ou les règles sémantiques sont connues des enseignants, elles sont transmises aux apprenants. Ceux-ci s'accordent sur le fait qu'un enseignement explicite de ces régularités devrait être privilégié. Pour près de la moitié des participants, le genre des noms est presque tout le temps enseigné en présentant chaque nouveau mot avec son déterminant. Ensuite, parmi les limites auxquelles les enseignants sont le plus confrontés, le manque de temps est en tête, suivi du manque de formation et de l'insuffisance des ressources pédagogiques. Pour finir, le fait que les évaluations et le curriculum n'incluent pas cette notion grammaticale a également un impact sur les choix de pratiques pédagogiques des enseignants.

4.3 Croyances et perceptions concernant l'enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques avec des apprenants adultes en francisation.

Notre troisième et dernière question concernait les croyances et les perceptions des enseignants à l'égard de la complexité, l'utilité, la faisabilité et l'efficacité de cette notion grammaticale. Le choix de ces quatre critères est détaillé dans la section 3.3.1, et les questions 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 13 et 15 du questionnaire couvraient cet objectif.

4.3.1 Complexité de l'acquisition du genre des noms pour les apprenants adultes du FLS

Nous avons interrogé les participants sur leurs croyances et perceptions de la difficulté à acquérir l'assignation correcte du genre aux noms pour des apprenants adultes du FLS (question 2 du questionnaire). La Figure 4.12 nous permet de constater que 88,9% des répondants estiment que cette notion s'acquiert difficilement; pour 5,6%, elle s'acquiert très difficilement et 5,6% jugent qu'elle s'acquiert facilement.

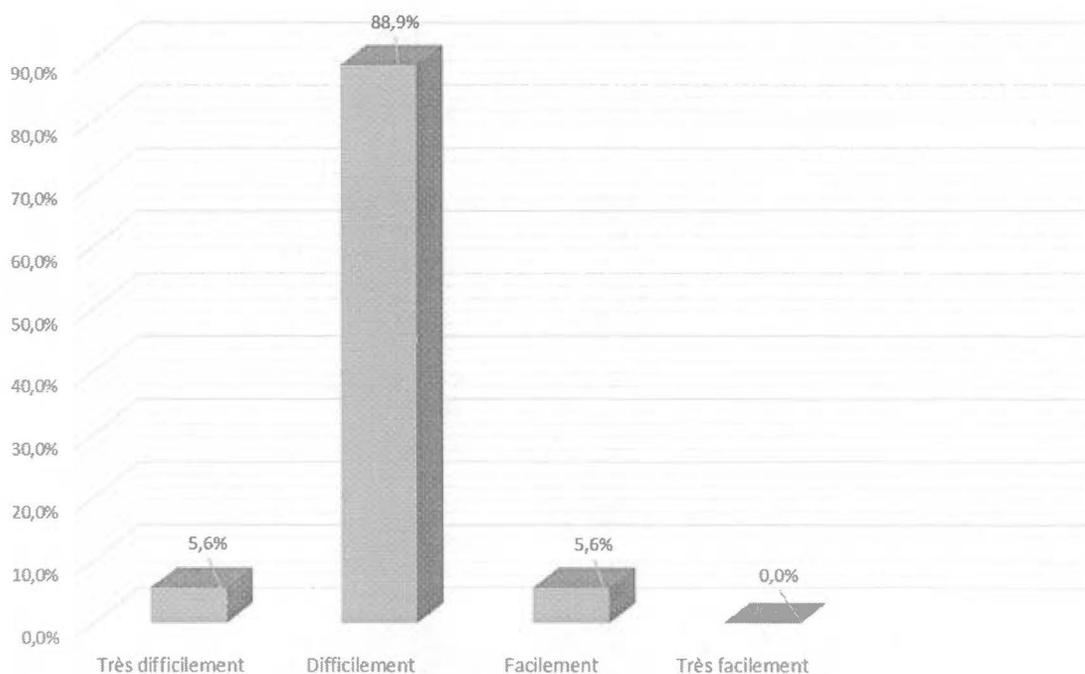


Figure 4.12 Pourcentages des répondants considérant l'acquisition de l'assignation correcte du genre aux noms difficile pour les apprenants du FLS et degré de difficulté

Les enseignants rencontrés en entrevue sont unanimes sur le fait que cette notion est très difficile à acquérir pour les apprenants adultes de FLS et sur le fait que les erreurs d'assignation du genre persistent dans leurs groupes. Nous leur avons demandé de préciser les raisons de la difficulté d'acquisition de cette notion, selon leur opinion.

D'après Yannick, cette difficulté est notamment liée à la L1 des apprenants :

C'est très difficile, il y a deux sortes de difficultés. La première c'est quand dans une langue maternelle en général, l'article n'existe pas, le genre n'existe pas non plus... Ça se peut qu'il puisse exister ... Ça peut être un peu compliqué, mais le problème c'est que c'est toujours en porte-à-faux avec les autres langues qui utilisent des genres. Alors ça peut être féminin en français ou masculin, les noms en espagnol qui se terminent par A sont à 75% féminins (...) La notion de genre existe, mais elle peut être en porte-à-faux avec le français. On a énormément d'erreurs de confusion de genre et j'ai rarement rencontré des gens qui puissent l'appréhender facilement, sauf quand on donne un bon départ.

4.3.2 Utilité d'un enseignement explicite des régularités régissant le genre des noms.

4.3.2.1 Importance de la maîtrise du genre des noms

La première question (du questionnaire en ligne) portait sur les croyances et perceptions des enseignants quant à l'importance de maîtriser l'assignation du genre des noms pour les apprenants de FLS. La figure 4.15 illustre le fait que 47,3% ont déclaré que c'était très utile; 41,8% l'ont jugé utile; 9,1% étaient neutres et 1,8% ont répondu que c'était inutile.

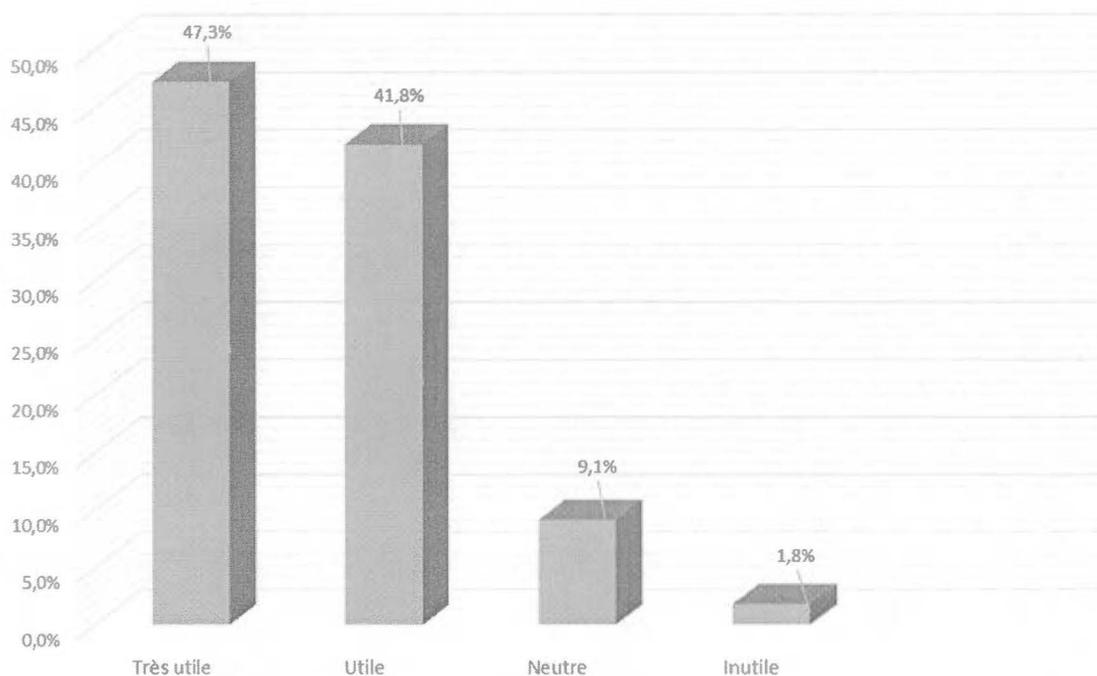


Figure 4.133 Pourcentages des répondants pour chaque degré d'utilité rattachée à la maîtrise de l'assignation du genre

Sur l'utilité de maîtriser l'assignation du genre, Frédérique déclare :

Ça prouverait que cette personne-là n'est pas encore tout à fait bilingue, qu'elle a encore du travail à faire, elle peut perdre un peu de crédibilité selon la personne à laquelle elle s'adresse (...) Une entrevue d'emploi par exemple.

Yannick a, quant à lui, répondu que c'était utile. Lors de notre entretien, lorsque je lui ai demandé de justifier son choix, sa réponse a été la suivante :

C'est utile et je n'ai pas dit très utile. Très utile, ça accordait une importance peut-être disproportionnée au genre. On discrimine des erreurs d'apprenants en production qui sont des erreurs de performance ou des erreurs de connaissance sur le genre. Qu'on dise j'ai acheté un table ou une table, ça ne provoque pas un énorme problème de communication, donc c'est utile quand même (...) Le mot maîtriser me posait problème aussi parce que je ne pense pas que c'est

quelque chose qu'on puisse complétement maîtriser.

Sachant qu'il y a des particularités, sachant qu'à Montréal on dit *un* bus et à Québec on dit un *une* bus alors je sais que c'est un énorme débat, mais ça reste que ...ce n'est pas si évident que ça. Par exemple *un* jeu vidéo, *une* vidéo... Au Canada on dit *un* vidéo, en France on dit *une* vidéo, qui a raison, qui a tort? Est-ce qu'on peut le maîtriser? Je ne suis pas sûr. Est-ce que c'est utile? Oui c'est vrai, parce que c'est une faute qui provoque des complexes chez l'apprenant.

Nous avons souhaité connaître l'opinion des enseignants sur l'utilité d'un enseignement explicite du genre des noms aux adultes apprenant le FLS, quel que soit leur niveau (question 5 du questionnaire). Les enseignants devaient choisir entre indiquer s'ils étaient tout à fait d'accord, partiellement d'accord ou en désaccord. La Figure 4.13 met en évidence le fait que 61,8% des enseignants interrogés sont tout à fait d'accord sur le fait que le genre des noms doit être enseigné de façon explicite en classe de FLS; 32,7% sont partiellement d'accord et 5,5% sont en désaccord, ils estiment que le genre des noms ne devrait pas faire l'objet d'un enseignement explicite.

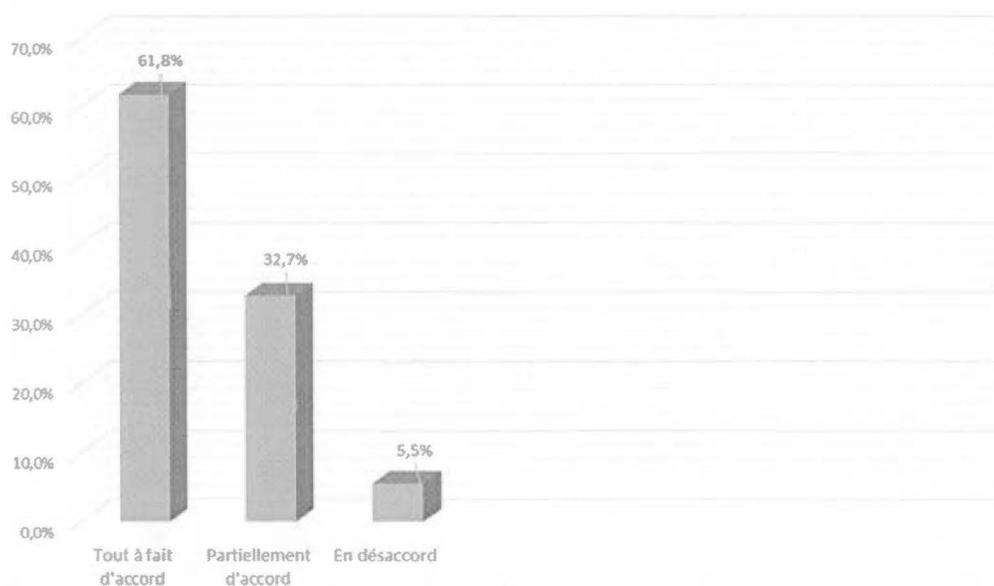


Figure 4.144 Pourcentages des répondants en accord ou en désaccord avec la nécessité d'un enseignement explicite du genre des noms

4.3.2.2 Enseignement explicite des régularités

Les questions 5, 7 et 11 portaient toutes sur l'enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques. Les résultats obtenus confirment la fidélité des réponses car dans les trois cas, la majorité des répondants se sont prononcés en faveur d'un tel type d'enseignement pour chacune des questions, sans se contredire. Par exemple, à la question 5, Yannick nous a répondu qu'il était tout à fait d'accord sur le fait que le genre des noms doit être enseigné de façon explicite en classe de FLS, et ce à la plupart des niveaux. Plus tard, à la question 7, il a également répondu qu'il était tout à fait d'accord sur le fait que la règle citée, *les noms qui se terminent par le son /O/ (syllabes finales -eau, -au, -o) sont masculins environ 93% du temps*, devrait être enseignée aux apprenants adultes de FL2. La question 11 confirme la fidélité de ses réponses puisqu'il a répondu que d'après lui, la règle selon laquelle les noms qui se terminent par *-ette* sont en grande majorité féminin devrait être enseignée aux apprenants adultes de FL2, bien qu'il y ait une exception avec le mot «squelette».

Durant les entrevues avec les enseignants, nous leur avons demandé pourquoi, selon leur opinion, l'enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques pouvait être utile. D'après Frédérique et Alain, certains apprenants sont rassurés par les règles. Frédérique nous confie ceci :

Les apprenants sont rassurés par les règles, je pense qu'ils aiment bien ça. Ils savent qu'en français il y a toutes sortes d'exceptions ... Mais reste que quand même, il y a des règles. Ils aiment apprendre des règles et après les exceptions on essaie de les apprendre ici et là, mais je pense que les apprenants en général aiment les règles, ça les rassure de savoir qu'il y a une règle (...) les apprenants ça les rassure d'avoir des règles. Et ça dépend aussi culturellement de ce qu'on a devant nous. Les Chinois par exemple, eux ils adorent, ils carburent aux règles.

À la question 7, une règle démontrant la valeur prédictive d'un phonème était énoncée : *les noms qui se terminent par le son /O/ (syllabes finales -eau, -au, -o) sont masculins environ 93% du temps*. Nous demandions aux enseignants, si d'après eux, cette règle devrait être enseignée aux apprenants adultes de FL2. Parmi les répondants, 78,2% étaient tout à fait d'accord et 21,8% étaient partiellement d'accord. Aucun enseignant n'était en désaccord.

Nous souhaitions également savoir si cette règle faisait ou ne faisait pas partie de leur enseignement et à quelle fréquence (question 8 du questionnaire) : 43,6% ont déclaré qu'elle faisait assez souvent partie de leur enseignement; 23,6% ont répondu « parfois »; 9,1% ont rarement recours à cette règle et 23,6% n'enseignent jamais cette régularité. Lorsqu'ils ont été interrogés sur les raisons pour lesquelles la règle fait ou ne fait pas partie de leur enseignement (question 9 du questionnaire), la majorité des participants, soit 66%, ont déclaré qu'elle est utile, fiable, ou facile à mémoriser; 32,1% ne la connaissaient pas et 1,9% la jugent inutile, trop complexe ou peu fiable.

À la question 11, une règle démontrant une régularité par rapport à la syllabe finale des mots a été énoncée. *Les noms qui se terminent par -ette sont en grande majorité féminin*. Comme pour la question 8, nous voulions découvrir si cette règle faisait ou ne faisait pas partie de leur enseignement ainsi que la fréquence (question 12) et les raisons pour lesquelles cette règle devait être enseignée. 87,3% des répondants étaient tout à fait d'accord sur le fait que cette règle devrait être enseignée aux apprenants adultes de FLS; 10,9% étaient partiellement d'accord et 1,8% en désaccord. Concernant les raisons pour lesquelles la règle fait ou ne fait pas partie de leur enseignement, 84,9% la jugent utile, fiable ou facile à mémoriser; 54,5% ont déclaré qu'ils enseignaient assez souvent cette règle ; 25,5% l'enseignent parfois; 7,3% l'enseignent rarement et 12,7% ne l'enseignent jamais. Parmi les raisons pour

lesquelles la règle fait ou ne fait pas partie de leur enseignement (question 13 du questionnaire): 84,9% ont répondu qu'elle est utile, fiable ou facile à mémoriser ; 9,4% ne la connaissaient pas et 5,7% la jugent inutile, trop complexe ou peu fiable.

4.3.2.3 Enseignement du genre des noms avec le déterminant

Nous avons demandé aux enseignants si l'enseignement de chaque nom avec le déterminant suffit pour l'acquisition du genre grammatical par les apprenants adultes de FLS (question 6 du questionnaire). La Figure 4.14 nous montre que 14% des participants sont tout à fait d'accord avec cette affirmation, 53% sont partiellement d'accord et 33% sont en désaccord. .

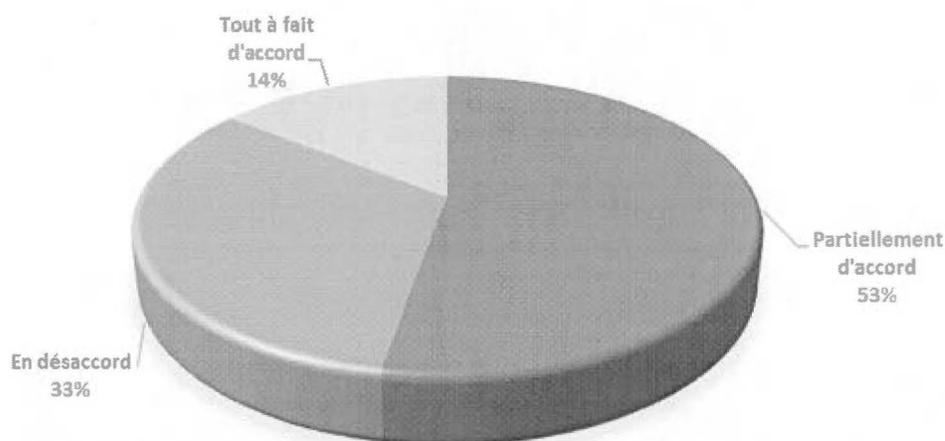


Figure 4.155 Pourcentages des répondants estimant suffisant d'enseigner chaque nom avec le déterminant pour mémoriser le genre

4.3.2.4 Mémorisation du genre des noms

Selon 46,3% des répondants au sondage, le genre des noms se mémorise uniquement avec le temps et une grande exposition à la langue comme l'indiquent les réponses à la question 3. C'est notamment le cas de Frédérique, rencontrée en entrevue :

À force d'être en contact avec le mot au bout d'un moment ça s'imprime dans la tête, moi je leur conseillais de lire beaucoup, répéter, répéter, répéter (...) C'est quelque chose qui s'acquiert avec le temps à force. D'être exposé aux noms, tu finis par intégrer le féminin et le masculin (...) à force d'être exposé au vocabulaire (...) il faut soit l'apprendre par cœur ou être exposé longtemps au mot pour s'en rappeler (...) on ne m'a pas enseigné ça, je ne l'ai lu nulle part non plus, c'est comme ça que je fonctionnais en général.

Karen adhère également à cette croyance :

C'est sûr qu'il y a la répétition, on n'est pas obligé de l'enseigner. La répétition c'est la première chose. Comme les enfants, c'est avec la répétition qu'ils apprennent le masculin et le féminin. Pour les adultes, c'est plus ou moins semblable (...) C'est sûr qu'ils ont des connaissances antérieures dans leur propre langue aussi, ça peut être la même assignation du genre, ils peuvent se servir de connaissances antérieures pour faire plus de liens. Des règles, il y en a, c'est masculin, le nom des arbres c'est je ne sais pas trop quoi, il y en a tellement un moment donné ... Moi je suis un peu anti-règles. Pas anti-règles, mais pour moi c'est une charge mentale, tant qu'à faire, fais de la répétition puis tu vas l'apprendre inconsciemment. Plutôt que de te rappeler des règles... Ah c'est quoi déjà, on avait dit que les arbres, puis les oiseaux ... ça finit plus.

4.3.3 Faisabilité

Il était difficile de mesurer par des questions à choix multiples, les croyances et les perceptions des enseignants concernant l'efficacité et la faisabilité d'un enseignement

explicite des régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms, nous leur avons donc demandé leur point de vue sur le sujet lors des entretiens individuels. À la question « pensez-vous que c'est faisable? », les enseignants interrogés sont unanimes sur le fait qu'un enseignement explicite des régularités aux apprenants adultes de FLS est faisable. C'est notamment le cas d'Alain et Frédérique. Elsa, qui dit ne pas être « une grande fan des règles », partage leur point de vue dans la mesure où on opérerait pour une façon de faire facile et ludique :

Je pense que ce serait une façon plaisante de travailler le féminin et le masculin. Quand c'est plaisant, l'apprenant est plus ouvert à apprendre (...) ça peut vraiment donner un coup de pouce de plus.

Selon Karen, c'est faisable dans une certaine mesure:

Si on donne juste ma feuille avec le tableau et c'est fini ça ne sert absolument à rien. Il faut quand même insister, faire des activités de *drills* un peu, c'est sûr que le *drill* a ses limites. On débute avec du *drill* et ensuite à chaque cours, il faut rappeler « regardez votre feuille, vous vous trompez beaucoup dans votre féminin et masculin, revenez à vos règles générales. (...) Je pense que ce serait efficace de faire ça. Je suis une enseignante qui aime beaucoup les activités ludiques puis ça fonctionne bien le jeu aussi, quand on a du plaisir dans la classe c'est efficace. Il faut trouver une façon de faire ludique pour revenir sur les notions du tableau de John Walker.

4.3.4 Efficacité

Interrogés sur l'efficacité d'un enseignement des marques de genre, Yannick, Alain et Frédérique ont répondu que cela rassure certains apprenants. Selon Yannick, « en donnant quelques règles explicites, ça les rassure ». Selon Frédérique :

Les apprenants sont rassurés par les règles, je pense qu'ils aiment bien ça. Ils savent qu'en français il y a toutes sortes d'exceptions ... Mais reste que quand même, il y a des règles. Ils aiment apprendre des règles et après les exceptions on essaie de les apprendre ici et là, mais je pense que les apprenants en général aiment les règles, ça les rassure de savoir qu'il y a une règle (...) Et ça dépend aussi culturellement de ce qu'on a devant nous. Les Chinois par exemple, eux ils adorent, ils carburent aux règles.

D'après Alain, enseigner explicitement les règles d'assignation du genre aux noms peut s'avérer efficace pour la précision linguistique, mais aussi pour rassurer une certaine catégorie d'apprenants :

C'est utile parce que le genre fonctionne dans un contexte donné par rapport à la langue et connaître un mot sans en connaître le genre, ce n'est pas connaître complètement le mot (...) il y a des gens qui fonctionnent bien avec les règles, pour ces gens-là ça va être bien (...) Ces gens sont très contents qu'on puisse satisfaire leur demande. Et puis même les gens qui ne le demandent pas, le fait de connaître la règle, ils vont la mémoriser, ça peut leur rendre service.

Il ressort des résultats obtenus dans cette dernière série de questions que la grande majorité des participants à notre étude pensent que l'assignation du genre aux noms s'acquiert très difficilement. Ils sont aussi majoritairement en faveur d'un enseignement explicite des marques de genre, bien qu'ils pensent qu'il est suffisant d'exposer un apprenant à chaque nom avec son déterminant pour qu'il en mémorise le genre. Ils estiment, pour la plupart, qu'assigner correctement le genre aux noms est utile, car cela impacte la qualité de la langue.

Les enseignants pensent également qu'il serait utile d'enseigner explicitement les marques de genre, car cela rassurerait une certaine catégorie d'apprenants friands de règles. Pour finir, un enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques leur semble faisable, notamment de façon ludique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nos objectifs généraux de recherche étaient de découvrir les connaissances, les pratiques en salle de classe et les croyances et perceptions des enseignants de FLS et francisation aux adultes à l'égard des régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms. Dans le but d'y répondre, ce chapitre propose, pour chaque question de recherche, une interprétation des résultats marquants présentés dans le chapitre précédent, notamment en faisant des parallèles avec les écrits scientifiques cités dans notre cadre théorique.

5.1 Connaissances déclarées des régularités morpho phonologiques et formation des enseignants à l'enseignement du genre grammatical.

Notre première question de recherche était la suivante: Les régularités morpho-phonologiques liées à l'attribution du genre grammatical aux noms inanimés de la langue française sont-elles connues des enseignants de FLS en francisation des adultes? Nos données quantitatives nous ont permis de constater que sur un total de 55 répondants, une grande majorité, soit 77,8 %, estiment que le genre des noms en français est déterminé par des règles ou des régularités. Seuls 22,2% des répondants ont mentionné que le genre était arbitraire. Cependant, lors des entretiens individuels, les données récoltées nous laissent penser que la croyance selon laquelle l'assignation du genre aux noms est arbitraire est bien présente. Nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique, plusieurs études niaient l'existence des régularités ou contestaient leur fiabilité à cause des exceptions (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Yohann, enseignant rencontré dans le cadre des entretiens individuels, affirme

que le caractère arbitraire du genre des noms inanimés lui a toujours été répété par ses collègues enseignants, avant qu'il prenne connaissance de l'existence des régularités dans un cours de maîtrise. Dans les deux sous-sections à venir, nous vous présentons les connaissances des enseignants de FLS et francisation aux adultes à l'égard des régularités régissant le genre des noms, ainsi que leur formation reçue ou non pour l'enseignement de cette notion grammaticale.

5.1.1 Connaissance des régularités

Malgré le fait que plusieurs études (SurrIDGE, 1993 ; LUCE, 1979 ; Lyster, 2006 et Tucker *et al.*, 1977) aient démontré l'existence de régularités sémantiques et morpho-phonologiques fiables permettant l'assignation du genre aux noms inanimés de la langue française, nous constatons qu'elles demeurent peu connues, voire inconnues d'un grand nombre d'enseignants interrogés dans le cadre de notre étude. De plus, nous avons vu dans notre cadre théorique, que plusieurs grammaires de référence comportent des sections dédiées au genre des noms, contrairement aux grammaires-exercices et aux manuels utilisés dans les divers établissements offrant des cours de FLS et francisation aux adultes.

Les résultats quantitatifs de notre étude ont révélé que la majorité des participants déclare que l'assignation du genre aux noms est en partie définie par des régularités. Cependant, lorsque nous leur demandons d'en nommer pour le genre féminin ou masculin, nous nous apercevons du fait que seulement la moitié d'entre eux sont capables de citer plus d'une terminaison prédictive du genre. Ce qui signifie que l'autre moitié est incapable de citer plus d'une règle prédictive du genre. De plus, nous observons certaines récurrences dans les réponses, que ce soit pour l'assignation du genre masculin (*-ment* cité par 27% des enseignants, et *-age* connu de 24%) ou

féminin (la terminaison *-tion*, citée par 42% des répondants). Ce manque de connaissances pourrait notamment être attribué à l'absence d'information sur les régularités morpho-phonologiques relatives au genre des noms dans les supports de type grammaires-exercices et dans les ouvrages conçus par les établissements.

5.1.2 Formation des enseignants à l'enseignement du genre grammatical

Le manque de formation pour enseigner l'assignation du genre des noms a été mis en évidence lors des entretiens individuels avec les cinq enseignants de FLS et francisation aux adultes⁶. Compte tenu du nombre élevé de régularités fiables démontrées au cours des dernières décennies, citées dans notre cadre théorique, et présentées dans les grammaires de référence, nous pourrions penser que cette notion grammaticale est maîtrisée par les enseignants. Cependant, les données qualitatives recueillies mettent en évidence le fait qu'un grand nombre d'enseignants ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour être en mesure de transmettre ce savoir à leurs groupes d'apprenants adultes. Ce point a été confirmé par trois enseignants qualifiés et expérimentés rencontrés, qui admettent d'une part ne pas avoir été formés à l'enseignement de cette notion, et d'autre part avoir découvert un certain nombre de régularités en répondant à notre questionnaire en ligne. Parmi les enseignants ayant connaissance des régularités, ils ne se sentent pas nécessairement outillés pour enseigner cette notion (supports), qui à une exception près, ne fait pas partie de leur curriculum. Ils n'ont aussi été mis au courant de ces régularités que par un cours de didactique de la grammaire à la maîtrise.

⁶ Lors des entretiens individuels, nous avons demandé à chaque enseignant rencontré de préciser la formation reçue pour enseigner le FLS, et de nous dire si celle-ci comprenait une séquence dédiée à l'enseignement du genre grammatical.

5.2 Pratiques déclarées d'enseignement du genre grammatical

Notre deuxième question de recherche était la suivante: Quelles sont les pratiques déclarées de ces enseignants concernant l'enseignement de l'attribution du genre grammatical aux noms ? Dans notre cadre théorique, nous avons vu l'évolution des approches méthodologiques en didactique des langues (Gouin, 1880 ; Richards et Rodgers, 1986 ; Besse, 1985 dans Germain, 1997) et nous avons présenté différentes études expérimentales portant sur l'enseignement du genre grammatical. Dans cette section, nous verrons les différentes approches adoptées par les enseignants et nous analyserons ces résultats en lien avec notre cadre théorique.

Les données quantitatives et qualitatives recueillies dans le cadre de notre recherche, nous laissent penser que l'enseignement implicite est encore très prisé avec l'avènement de l'approche communicative. Les résultats obtenus démontrent qu'un grand nombre d'enseignants optent pour la rétroaction corrective ou la présentation des nouveaux mots de vocabulaire avec leur déterminant, pour enseigner l'assignation du genre grammatical, en espérant que la mémorisation de la forme exacte se fera par l'exposition répétée aux mots.

Lyster et Izquierdo (2009) avaient démontré l'efficacité de la rétroaction corrective pour aider les apprenants à mémoriser le genre des noms. Toutefois, dans leur étude expérimentale, les étudiants avaient reçu au préalable un enseignement explicite *form-focused* qui avait permis de rendre plus efficace la rétroaction corrective. D'après les pratiques déclarées des enseignants, il semblerait que la rétroaction corrective (de type reformulation) soit la méthode privilégiée pour enseigner l'assignation correcte du genre aux noms. La majorité des répondants aux questionnaires ont répondu qu'ils aidaient souvent les apprenants à apprendre le genre des noms en fournissant de la rétroaction corrective à l'oral (70,9%) et à l'écrit (80%).

À l'oral, 46,3% répètent la forme erronée avec une intonation particulière pour faire remarquer l'erreur à l'apprenant. À l'écrit, 67,3% indiquent à l'apprenant qu'il y a une erreur pour qu'il se corrige. La rétroaction corrective n'est donc pas de nature très explicite. Ce point a également été confirmé lors des entrevues en face à face avec les enseignants, qui précisent toutefois qu'ils n'ont pas systématiquement recours à la rétroaction corrective. S'il n'y a pas de bris de communication ou s'il ne s'agit pas d'un nom très utilisé et vu en classe tel que *la table*, ils ne corrigent pas nécessairement l'apprenant. De plus, les enseignants rencontrés, à l'exception de Johann, déclarent tous que l'enseignement du genre des noms ne fait pas partie de leur curriculum, ce qui justifie le fait qu'ils enseignent le genre à la demande des apprenants sous forme de rétroaction corrective des erreurs (principalement sous forme de reformulation, plutôt que d'élicitation), ou dans le cadre de l'enseignement de nouveau vocabulaire, tel que nous le verrons dans le paragraphe suivant.

En ce qui concerne l'enseignement du genre grammatical par l'exposition répétée aux mots, 75% déclarent ne pas avoir recours à cette méthode. Ces résultats semblent en contradiction avec les données qualitatives recueillies lors des entretiens individuels. Les enseignants rencontrés semblent inciter les apprenants à répéter les mots pour encourager leur mémorisation. Près de la moitié des répondants, soit 47,3%, ont déclaré qu'ils enseignaient presque tout le temps chaque nouveau mot en insistant sur son genre, et 30,9% tout le temps. Ceci est renforcé par les enseignants interrogés, qui présentent tous chaque nouveau mot de vocabulaire avec son déterminant, dans l'optique que les apprenants les mémorisent.

Apparue à la fin du XIX^{ème} siècle, la méthodologie directe favorisait l'enseignement inductif de la grammaire en L2, sans explicitation des règles. L'étude expérimentale de Warden (1997)⁷ démontrait également les bienfaits d'un enseignement explicite

⁷ Étude menée auprès de 62 apprenants du secondaire dont l'objectif était de sensibiliser ces étudiants (suivant le programme immersif depuis onze ans) aux régularités fiables pour l'assignation du genre grammatical par un enseignement explicite inductif.

inductif par le repérage de noms et classification selon leur genre, découverte de règles, exercices divers. Les résultats quantitatifs de notre recherche démontrent que l'approche inductive est encore très prisée par les enseignants de FLS et de francisation puisque 61,8% des participants déclarent privilégier la découverte de règles, parmi les exercices visant l'acquisition du genre.

Les études expérimentales portant sur l'enseignement du genre grammatical réalisées au cours des dernières années (Warden, 1997 ; Lyster, 2006 ; Lyster et Izquierdo, 2009 ; Tipurita et Jean, 2014) ont démontré les bénéfices d'un enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques pour l'acquisition de cette notion par les apprenants de FLS. Aux vues des réponses au questionnaire en ligne, il semble que l'enseignement explicite des régularités sémantiques et morpho-phonologiques est une pratique adoptée par les enseignants de FLS et de francisation aux adultes. Parmi les participants à notre étude, 63,6% affirment qu'ils enseignent souvent les terminaisons prédictives du genre. Les entretiens individuels nous ont permis de vérifier que l'enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques s'applique uniquement lorsque les enseignants connaissent les règles. Dans le questionnaire en ligne, nous leur avons cité des terminaisons morpho-phonologiques prédictives du genre et fiables à plus de 90% pour l'assignation du genre aux noms inanimés masculins *les noms qui se terminent par le son /O/ (syllabes finales -eau, -au, -o)* et féminins *les noms qui se terminent par -ette*. Pour les régularités masculines, 43,6% ont déclaré qu'elle faisait assez souvent partie de leur enseignement; pour les régularités féminines, 54,5% ont déclaré qu'ils enseignaient assez souvent cette règle.

Ces chiffres sont assez surprenants, lorsque nous constatons que la moitié des répondants ne sont pas en mesure de citer plus de deux terminaisons fiables

prédictives du genre féminin et masculin. Nous nous interrogeons ici sur la fiabilité de cette réponse, car il est difficile voire impossible d'enseigner une notion que l'on ignore. Notons que plus de 30% de ceux qui ne l'enseignent pas, admettent qu'ils ne le font pas, car ils ne connaissent pas la règle.

L'enseignement explicite des régularités relatives au genre des noms inclut également les régularités sémantiques, puisque 47,3% des participants déclarent transmettre souvent des règles sémantiques prédictives du genre des noms. De plus, lorsque nous leur avons demandé de citer des régularités morpho-phonologiques fiables, plusieurs ont mentionné des régularités sémantiques. Parmi les enseignants rencontrés dans le cadre des entretiens individuels, même ceux qui ignoraient l'existence des régularités morpho-phonologiques étaient en mesure de citer des régularités sémantiques qu'ils transmettent aux apprenants pour l'assignation correcte du genre aux noms inanimés. Ceci nous laisse penser que certaines régularités sémantiques font plus souvent l'objet d'un enseignement explicite, sans doute, car elles sont davantage connues des enseignants de FLS.

D'après les données quantitatives recueillies, le manque de temps, de ressources et de formation semble être le principal frein à l'enseignement du genre grammatical. Lors des entretiens individuels, les enseignants ont plutôt évoqué le manque de formation, le fait que l'assignation du genre aux noms ne fait pas partie du curriculum et ne fait pas partie des évaluations ainsi que l'insuffisance de ressources et matériel appropriés. Cependant, d'après notre analyse, le fait que cette notion ne fasse pas partie du curriculum serait le principal frein. Car si l'enseignement des régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms était au programme, les enseignants chercheraient des informations sur le sujet permettant d'enrichir les supports pédagogiques lors de la planification de cours. Karen, enseignante au Cégep, que nous avons rencontrée en entretien, nous précisait que ce n'était pas au

programme et qu'elle avait développé du matériel pour d'autres leçons, mais pas pour celle-ci. Elle se sentait donc moins outillée, bien qu'elle ait des connaissances sur le sujet. Cela confirme le fait qu'au fil de leurs expériences, les enseignants développent du matériel et enseignent les sujets qui sont au programme et font l'objet d'une évaluation pour les apprenants.

5.3 Croyances et perceptions à l'égard de l'enseignement du genre grammatical

Notre troisième question de recherche était la suivante : Quelles sont les croyances et les perceptions des enseignants concernant l'utilité, la complexité, l'efficacité, la faisabilité d'un enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical basé sur des indices morpho-phonologiques avec des apprenants adultes en francisation et FLS?

Nous l'avons vu dans la définition des croyances des enseignants présentée dans le cadre théorique, celles-ci englobent la matière, les apprenants et l'enseignement (Borg 2001) ; et elles influencent les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce sont ces différents points que nous tentons d'analyser suite aux données quantitatives et qualitatives recueillies.

5.3.1 Croyances et perceptions des enseignants par rapport à l'acquisition du genre des noms par les apprenants de FLS

La littérature scientifique a démontré l'importance de l'assignation correcte du genre aux noms et les conséquences pouvant découler de ces erreurs sur la qualité de la

langue (Luce 1979 ; Desrochers, Paivio Desrochers, 1989 ; Luce, 1979). Les résultats de notre étude démontrent que la perception de cette importance est partagée par 47,3% des participants, qui estiment que l'assignation correcte du genre aux noms est très utile. Les données qualitatives indiquent, que selon la perception de certains enseignants, la non maîtrise de cette notion est ce qui permet de différencier les locuteurs natifs des non natifs et de se prononcer sur le niveau de bilinguisme d'un apprenant. Cependant, selon plusieurs enseignants rencontrés, l'importance accordée aux erreurs devrait être minimisée s'il n'y a pas de communication. Ils l'expliquent notamment par le fait que la non-maîtrise de cette notion « provoque des complexes chez les apprenants ».

Comme nous l'avons vu en 4.3.1, la difficulté d'assignation du genre aux noms est persistante même chez les apprenants les plus avancés a été documentée au cours des dernières années dans plusieurs écrits scientifiques (Harley, 1989, 1998; Surrige et Lessard, 1984; Taylor-Browne, 1984; Carroll, 1989 ; Hawkins, 1998 ; Dewaele et Véronique, 2000 ; Bartning, 2000a, 2000b) et nous avons pu vérifier que cette croyance demeure présente chez les enseignants de FLS et de francisation aux adultes. Les réponses au questionnaire en ligne révèlent que 88,9% des répondants estiment que cette notion s'acquiert difficilement. Les enseignants rencontrés en entrevue sont unanimes sur le fait que cette notion est très difficile à acquérir pour les apprenants adultes de FLS et sur le fait que les erreurs d'assignation du genre persistent dans leurs différents groupes. Selon leur perception, cette difficulté est notamment attribuable à la L1 des apprenants dont les règles d'assignation du genre diffèrent de celles de la langue française.

Notons également que selon 46,3% des participants, le genre des noms se mémorise uniquement avec le temps et une grande exposition à la langue. Selon cette croyance, cela justifierait le fait qu'une place plus importante ne soit pas accordée au genre des

noms dans les programmes et que les enseignants n'aient pas développé davantage de matériel ou ne mettent pas plus d'efforts pour l'enseignement de cette notion. S'ils croient que cela va se faire naturellement, nous comprenons leurs choix pédagogiques.

5.3.2 Croyances et perceptions des enseignants par rapport à l'acquisition du genre des noms par les apprenants de FLS

La littérature scientifique a démontré l'importance de l'assignation correcte du genre aux noms et les conséquences pouvant découler de ces erreurs sur la qualité de la langue. Les résultats de notre étude démontrent que la perception de cette importance est partagée par 47,3% des participants, qui estiment que l'assignation correcte du genre aux noms est très utile. Les données qualitatives indiquent, que selon la perception de certains enseignants, la non maîtrise de cette notion est ce qui permet de différencier les locuteurs natifs des non natifs et de se prononcer sur le niveau de bilinguisme d'un apprenant. Cependant, selon plusieurs enseignants rencontrés, l'importance accordée aux erreurs devrait être minimisée s'il n'y a pas bris de communication. Ils l'expliquent notamment par le fait que la non-maitrise de cette notion « provoque des complexes chez les apprenants ».

Comme nous l'avons vu en 4.3.1, la difficulté d'assignation du genre aux noms persistante même chez les apprenants les plus avancés a été documentée au cours des dernières années dans plusieurs écrits scientifiques (Harley, 1989, 1998; SurrIDGE et Lessard, 1984; Taylor-Browne, 1984; Carroll, 1989 ; Hawkins, 1998 ; Dewaele et Véronique, 2000 ; Bartning, 2000a, 2000b) et nous avons pu vérifier que cette croyance demeure présente chez les enseignants de FLS et de francisation aux

adultes. Les réponses au questionnaire en ligne révèlent que 88,9% des répondants estiment que cette notion s'acquiert difficilement. Les enseignants rencontrés en entrevue sont unanimes sur le fait que cette notion est très difficile à acquérir pour les apprenants adultes de FLS et sur le fait que les erreurs d'assignation du genre persistent dans leurs différents groupes.

Selon leur perception, cette difficulté est notamment attribuable à la L1 des apprenants dont les règles d'assignation du genre diffèrent de celles de la langue française.

Notons également que selon 46,3% des participants, le genre des noms se mémorise uniquement avec le temps et une grande exposition à la langue. Selon cette croyance, cela justifierait le fait qu'une place plus importante ne soit pas accordée au genre des noms dans les programmes et que les enseignants n'aient pas développé davantage de matériel ou ne mettent pas plus d'efforts pour l'enseignement de cette notion. S'ils croient que cela va se faire naturellement, nous comprenons leurs choix pédagogiques.

5.3.3 Croyances des enseignants par rapport à l'utilité et la faisabilité d'un enseignement explicite des régularités morpho-phonologiques prédictives du genre des noms

La majorité des participants, soit 61,8%, sont en faveur d'un enseignement explicite du genre des noms en classe de FLS. Selon leur perception, certaines règles prédictives du genre féminin et masculin sont utiles, fiables et faciles à mémoriser. Plus de 80% d'entre eux sont tout à fait d'accord sur l'utilité de les enseigner, mais seulement 43,6% ont déclaré que les régularités morpho-phonologiques liées au genre masculin faisaient souvent partie de leur enseignement et 54,5% pour le genre

masculin. Les données qualitatives nous permettent en partie d'expliquer cet écart. Selon les enseignants rencontrés, un enseignement explicite peut effectivement être utile, car cela rassure une certaine catégorie d'apprenants, mais les enseignants eux-mêmes déclarent ne pas être « fans » des règles, qui comportent beaucoup d'exceptions. Donc dans l'absolu, l'idée d'un enseignement explicite des régularités leur semble utile et faisable et serait bénéfique pour les apprenants adultes de FLS, mais cela représente également une contrainte selon eux, car cette approche traditionnelle est moins attractive pour la plupart d'entre eux, qui lui préfèrent un enseignement inductif et ludique.

Ainsi, malgré les faits documentés dans la littérature scientifique en didactique des langues et constatés par les participants à notre recherche, concernant l'importance que représente la nécessité de maîtriser l'assignation du genre aux noms et les difficultés rencontrées par les locuteurs non natifs du français, les pratiques en salle de classe ne semblent pas démontrer un enseignement explicite systématique de cette notion. Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que la pression et les complexes vécus par les apprenants sont perçus comme démesurés par les enseignants, qui finalement estiment qu'en cas de non bris de communication, il n'est pas nécessaire d'insister sur le genre, afin de ne pas créer de blocages ou frustrations inutiles chez les apprenants.

CONCLUSION

La question de l'assignation du genre grammatical dans la langue française a fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières décennies. La difficulté éprouvée par les locuteurs non natifs pour assigner correctement le genre aux noms continue à être présentée dans les écrits scientifiques, mais ne semble pas résolue pour autant. Les méthodes d'enseignement de l'assignation du genre aux noms inanimés de la langue française ne semblent pas nécessairement avoir changé, malgré des études quasi expérimentales prometteuses sur l'enseignement explicite des indices morpho-phonologiques.

Les objectifs de notre étude étaient de découvrir si les règles liées à la marque du genre étaient connues des enseignants de FLS et de francisation aux adultes et la manière dont elles étaient enseignées en salle de classe. Nous souhaitions également connaître les croyances et perceptions des enseignants à l'égard de cette notion grammaticale, de la façon dont elle devrait être enseignée, et l'efficacité perçue de l'enseignement explicite des règles d'assignation du genre. Notre recherche descriptive, par le biais d'un questionnaire administré en ligne à 55 enseignants en francisation et FLS et d'entretiens individuels, nous a permis d'atteindre ces objectifs de recherche.

En ce qui concerne les connaissances des enseignants, une grande majorité (78%) des enseignants interrogés estiment que le genre est déterminé par des règles et sont en mesure d'en citer au moins une fiable pour l'assignation du genre masculin. Cependant, nous avons constaté une certaine récurrence dans les exemples cités, et seuls 51% des enseignants ont été en mesure de nommer plus d'un suffixe prédictif du genre féminin. Aussi, seuls deux enseignants interrogés dans le cadre des entretiens individuels se disaient outillés pour l'enseignement de cette notion grammaticale. Par

conséquent, les retombées de notre recherche pourraient permettre d'émettre des recommandations pour la formation des enseignants à l'enseignement du genre grammatical. En effet, si les différents programmes destinés à former de futurs enseignants de FLS couvraient cette notion et fournissaient des outils pédagogiques et de la matière permettant de transmettre ce savoir jugé utile, les enseignants pourraient avoir les outils nécessaires pour faire cet enseignement au besoin et l'acquisition de cette notion par les apprenants pourrait être meilleure. Cela pourrait également inciter à enrichir le matériel didactique ou créer une méthode (grammaire-exercices) dédiée à l'enseignement et l'apprentissage du genre grammatical à l'attention des enseignants et des apprenants.

Concernant notre deuxième question de recherche qui était de connaître les pratiques des enseignants, notre étude a démontré que le genre des noms est rarement inscrit au curriculum des établissements de FLS et de francisation aux adultes. Cette notion est surtout enseignée par la rétroaction corrective du genre reformulation, donc sans réflexion métalinguistique, mais uniquement en cas de bris de communication ou d'erreur récurrente sur des mots de vocabulaire courants. Elle est aussi abordée dans une logique d'acquisition du vocabulaire, en présentant chaque nouveau mot avec le déterminant. L'approche explicite avec présentation formelle des règles, est adoptée uniquement par ceux qui ont connaissance des régularités morpho-phonologiques, souvent à la demande des apprenants. Une meilleure connaissance de ces régularités par les enseignants pourrait les aider à mieux répondre aux questionnements de leurs apprenants, même si un enseignement explicite de cette notion n'est pas prévu au programme.

Notre dernière question de recherche visait à connaître les croyances et les perceptions des enseignants à l'égard de la façon dont cette notion grammaticale devrait être enseignée, et ce tout particulièrement à l'égard de l'efficacité perçue de

l'enseignement explicite des règles d'assignation du genre. La majorité des répondants perçoivent l'assignation correcte du genre aux noms français comme étant très utile et estiment que cette notion s'acquiert difficilement. Ces derniers confirment que les erreurs d'assignation persistent, et remettent en cause la L1 des apprenants ou le fait que ceux-ci n'aient pas bénéficié d'un enseignement explicite des règles au départ. Il n'est donc pas surprenant de constater que la majorité des enseignants interrogés sont tout à fait d'accord sur le fait que le genre des noms doit être enseigné de façon explicite en classe de FLS, même s'ils ne le font pas eux-mêmes.

La première limite à laquelle nous nous sommes heurtés est le nombre de participants. Un échantillon plus vaste et plus représentatif et sans doute plus varié aurait pu apporter une valeur ajoutée plus significative à la recherche scientifique. La seconde limite est l'objectivité des réponses des participants. L'idéal aurait été de pouvoir superviser les réponses au questionnaire en ligne pour s'assurer du fait que les participants ne s'aidaient pas de supports externes, et ce notamment pour les questions où il leur était demandé de citer des régularités fiables prédictives du genre féminin et du genre masculin.

Nos recommandations et nouvelles pistes de recherche concernent la méthodologie et les participants sont qu'il serait pertinent de pouvoir compléter cette étude descriptive par des observations en salle de classe pour constater la manière dont les régularités morpho-phonologiques relatives au genre des noms sont enseignées. Nous nous sommes basée ici sur les pratiques déclarées des enseignants, cependant, une observation de la réalité nous donnerait une idée plus objective de la réalité.

Notre recherche ciblait les enseignants, toutefois, une nouvelle piste de recherche pourrait cibler les apprenants. Il serait pertinent de connaître leur point de vue sur leur niveau de connaissances, les pratiques pédagogiques dont ils souhaiteraient bénéficier

pour une acquisition efficace de l'assignation correcte du genre aux noms, et enfin leurs perceptions de la difficulté à acquérir cette notion. Leur point de vue pourrait servir à enrichir adéquatement les divers supports pédagogiques sur le sujet et éventuellement la manière dont les enseignants seraient formés pour cet enseignement.

Enfin, nous pourrions interroger différents auteurs d'ouvrages de grammaire-exercices afin de connaître les raisons pour lesquelles les régularités morpho-phonologiques ne sont pas davantage présentes ou plus complètes dans ces supports pédagogiques.

Malgré certaines limites rencontrées, notre étude nous aura permis de dépeindre un portrait jusqu'alors non traité dans le domaine de la recherche en didactique des langues, dans le contexte non exploré de la francisation aux adultes et de l'enseignement du FLS au Québec.

APPENDICE A
COURRIEL ENVOYÉ AUX CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DES
DIFFÉRENTS ÉTABLISSEMENTS ET AUX ÉTUDIANTS/ENSEIGNANTS
INSCRITS À LA MAITRISE EN DDL

Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire (maitrise en didactiques des langues UQAM) dirigé par Gladys Jean, je souhaite enquêter sur l'enseignement du genre grammatical aux apprenants adultes non francophones. C'est pour cette raison que je prends contact des enseignants en francisation et en enseignement du français langue seconde.

Auriez-vous l'amabilité de participer à cette recherche en transmettant le questionnaire (sondage) en ligne d'une quinzaine de minutes (à compléter avant le 3 juin) aux enseignants de votre équipe? Il se trouve à l'adresse suivante : https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYOCL4VopOeMi0TfX3X6UBh518C0lvzQtm_cIN25OC39gQ_g/viewform?usp=sf_link

Les enseignants pourront aussi, s'ils indiquent leur disponibilité dans le questionnaire, participer à un entretien individuel d'une courte durée mené par moi, soit au téléphone, soit en personne. Cela nous permettrait de discuter de l'enseignement de cette notion de façon plus détaillée et informelle (vers mai-juin 2017). Cette étape est toutefois optionnelle, mais encore une fois leur participation serait fort appréciée s'ils peuvent trouver du temps dans leur horaire chargé.

En participant à cette recherche, les enseignants contribueront à l'avancement des connaissances en didactique des langues, et en même temps à la réalisation de mon étude de jeune chercheure. Bien entendu, comme ils le liront dans le préambule du

questionnaire, toutes les données recueillies seront anonymes. Cette recherche a par ailleurs été approuvée par le comité de déontologie de mon université, elle respecte donc les règles de confidentialité, d'anonymat et de protection des données et des participants.

Je vous remercie d'avance pour votre aide précieuse.

Au plaisir de retravailler ensemble,

Étudiante-chercheure

Joséphine Itela,

Maitrise en Didactique des Langues, UQAM

Jitela@gmail.com

514.632.4812

Direction de recherche

Gladys Jean, Ph. D.

Professeure en didactique des langues secondes et directrice du département de didactique des langues

Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

514-987-3000 poste 1654

jean.gladys@uqam.ca

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms en français : regard sur les connaissances, les pratiques et les perceptions des enseignants en francisation aux adultes.

Étudiant-chercheur

Joséphine Itela, Maitrise en Didactique des Langues, UQAM

Jitela@gmail.com

514.632.4812

Direction de recherche

Gladys Jean, Ph. D.

Professeure en didactique des langues secondes et directrice du département de didactique des langues

Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

514-987-3000, poste 1654

jean.gladys@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de répondre au questionnaire portant sur les règles relatives au genre des noms français enseignées à vos apprenants ainsi que sur vos pratiques et perceptions à l'égard de cette notion grammaticale. Notez qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses et que vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à une question qui ne vous convient pas.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche est né de mes observations comme enseignante de français langue seconde et de francisation aux adultes. J'ai pu constater que les apprenants adultes commettent de nombreuses erreurs d'assignation du genre aux noms en français, à l'oral comme à l'écrit.

Ses objectifs :

À travers ce travail de recherche, nous souhaitons savoir quelles règles liées à cette notion grammaticale sont connues et enseignées, découvrir la manière dont elles sont enseignées et connaître les perceptions des enseignants à l'égard de la façon dont cette notion grammaticale devrait être enseignée.

- Nombre de participants impliqués : 60 (approximativement)
- Population ciblée : enseignants en francisation aux adultes
- Objectifs : dresser un portrait exhaustif de l'enseignement du genre grammatical en FLS/francisation

Nature et durée de votre participation

Votre participation à cette étude impliquera de répondre à un questionnaire à questions ouvertes et fermées portant sur vos connaissances des règles sur l'assignation du genre grammatical, vos pratiques (la manière dont vous l'enseignez) et vos perceptions à l'égard de l'enseignement de cette notion grammaticale.

Pour les volontaires, il pourrait également y avoir un entretien individuel d'une durée de 30 minutes pour approfondir la question des pratiques et perceptions.

1. Répondre au questionnaire. Je rappelle qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse et que vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à une question qui ne vous convient pas.

- Durée : 20 minutes
- En ligne <https://www.google.ca/forms/about/>

2. Entretien individuel

- Une seule rencontre
- Durée: 30 minutes
- Tâche: questions permettant d'approfondir les réponses au questionnaire
- Lieu public à déterminer selon vos disponibilités
- Utilisation d'un enregistrement audio (détruit immédiatement après retranscription et non communiqué à des tiers)

Les données seront supprimées à l'aide d'un logiciel permettant un effacement sécurisé des données.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la recherche en didactique des langues.

Risques liés à la participation

Aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Afin d'assurer, la confidentialité des informations recueillies, vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les questionnaires et les entrevues transcrites seront numérotés et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Joséphine Itela verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Résultats de la recherche et publication

Vous serez informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Joséphine Itela par courriel jitela@gmail.com ou par téléphone au 514.632.4812 et Gladys Jean jean.gladys@uqam.ca ou (514) 987-3000 poste 1654

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

CERPÉ3

cerpe@uqam.ca

Véronique Covanti

Adjointe à la vice-doyenne à la recherche Décanat

covanti.veronique@uqam.ca

Téléphone : 514 987-3000, poste 3359

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussignée Joséphine Itela, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature

Date

APPENDICE C
QUESTIONNAIRE EN LIGNE SUR L'ENSEIGNEMENT ET
L'APPRENTISSAGE DES NOMS DANS LES CLASSES DE FLS

QUESTIONS

RESPONSES

55

Questionnaire sur l'enseignement et l'apprentissage du genre des noms dans les classes de français langue seconde

Le genre des noms fait référence au féminin et au masculin des noms. La maîtrise de l'assignation du genre des noms est donc la capacité d'un apprenant à assigner correctement le bon déterminant à un nom féminin (e.x. : la/une plage) ou masculin (ex. : le/un bateau). Le questionnaire porte sur l'enseignement/apprentissage de cette notion par des apprenants non francophones adultes du français.

Consignes et remarques

- Notez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- Merci de répondre spontanément à chaque question, et sans retour en arrière.
- Répondez aux questions par rapport à ce que vous faites généralement dans votre enseignement, tous niveaux confondus.
- Vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à une question qui ne vous convient pas.
- Un espace est prévu à la fin du questionnaire pour vous permettre de développer davantage certaines réponses ou pour partager quelques réflexions supplémentaires concernant l'enseignement explicite de l'assignation du genre

Email address

Valid email address

Formulaire de consentement. **PRÉAMBULE.** Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de répondre à un questionnaire (qui suivra) portant sur vos pratiques et vos perceptions à l'égard de l'enseignement de l'assignation du genre des noms français à des non-francophones adultes. Notez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à une question qui ne vous convient pas. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. **NATURE ET DURÉE DE VOTRE PARTICIPATION.** Votre participation à cette étude impliquera de répondre à un questionnaire à questions ouvertes et fermées portant sur vos connaissances des règles sur l'assignation du genre grammatical, vos pratiques (la manière dont vous l'enseignez) et vos perceptions à l'égard de l'enseignement de cette notion grammaticale. Pour les volontaires, il pourrait également y avoir un entretien individuel d'une durée de 30 minutes pour approfondir la question des pratiques et des perceptions. Durée : 20 minutes pour le questionnaire en ligne <https://webquest.fr/> Durée : 30 minutes pour l'entretien individuel (optionnel) - une seule rencontre - Tâche : questions permettant d'approfondir les réponses au questionnaire - Lieu public à déterminer selon vos disponibilités - Utilisation d'un enregistrement audio (détruit immédiatement après retranscription et non communiqué à des tiers). **AVANTAGES LIÉS À LA PARTICIPATION.** Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la recherche en didactique des langues. **RISQUES LIÉS À LA PARTICIPATION.** Aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. **CONFIDENTIALITÉ.** Afin d'assurer la confidentialité des informations recueillies, vos informations

personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les questionnaires et les entrevues transcrites seront numérotés et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT. Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Joséphine Itela verbalement ou par courriel; toutes les données vous concernant seront alors détruites.

Indemnité compensatoire. Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET? Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Joséphine Itela (étudiante à la maîtrise) par courriel jitela@gmail.com ou par téléphone au 514.632.4812 ou Gladys Jean (directrice du mémoire de la chercheure, Joséphine Itela) jean.gladys@uqam.ca ou (514) 987-3000 poste 1654.

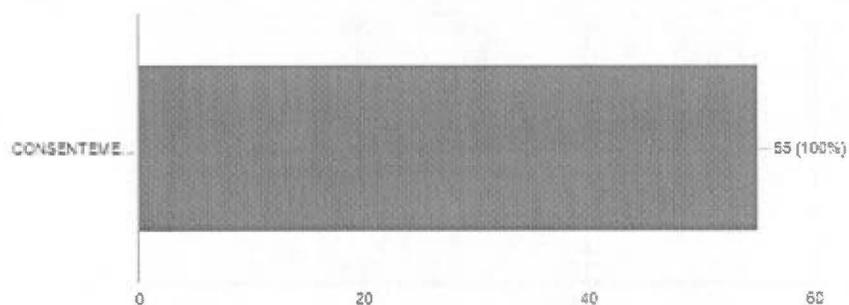
DES QUESTIONS SUR VOS DROITS? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de la chercheure au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe3@uqam.ca, Véronique Covanti, Adjointe à la vice-doyenne à la recherche, covanti.veronique@uqam.ca Téléphone : 514 987-3000, poste 3359.

REMERCIEMENTS. Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et je tiens à vous en remercier.

CONSENTEMENT. Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les

inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

55 responses



Question 1 : Quelle est votre perception de l'importance de maîtriser l'assignation du genre pour un apprenant de FLS (c'est-à-dire choisir le déterminant masculin ou féminin approprié devant un nom)?

55 responses



Question 2 : D'après moi, l'assignation correcte du genre aux noms de la langue française par les apprenants non francophones adultes du français langue seconde est une notion qui s'acquiert...

54 responses



Question 3 : D'après moi, le genre des noms se mémorise uniquement avec le temps et une grande exposition à la langue.

54 responses



Question 4 : D'après moi, le genre des noms en français est ...

54 responses



Question 5 : D'après moi, le genre des noms doit être enseigné de façon explicite en classe de FLS, et ce à la plupart des niveaux.

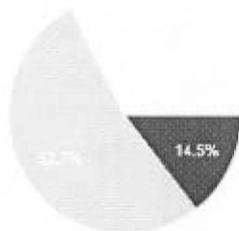
55 réponses



● Tout à fait d'accord.
● Partiellement d'accord.
● En désaccord.

Question 6 : D'après moi, il est suffisant d'exposer l'apprenant à chaque mot avec un déterminant pour qu'il mémorise son genre.

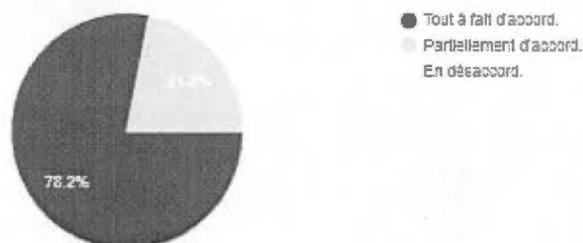
55 réponses



● Tout à fait d'accord.
● Partiellement d'accord.
● En désaccord.

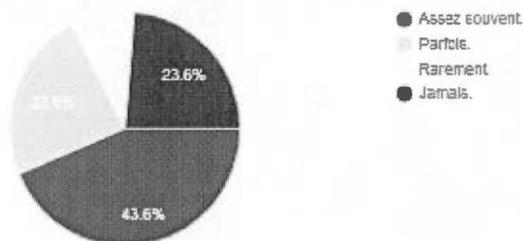
Question 7 : Voici une règle qui démontre la valeur prédictive d'un phonème : Les noms qui se terminent par le son /O/ (syllabes finales - eau, -au, -o) sont masculins environ 93% du temps. Quelques exceptions parmi les mots fréquents : une photo (graphie), une moto (cyclette). D'après moi, cette règle devrait être enseignée aux apprenants adultes de FL2.

55 réponses



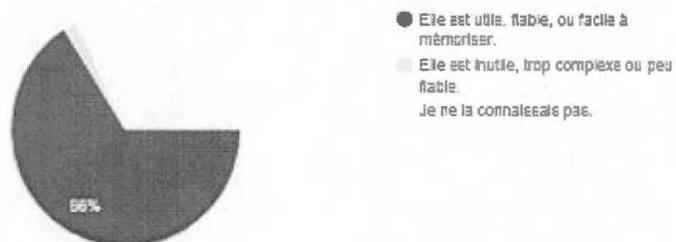
Question 8 : La règle citée à la question précédente fait-elle, à un point ou à un autre, partie de votre enseignement?

55 réponses



Question 9 : Pour quelles raisons cette règle fait-elle ou ne fait-elle pas partie de votre enseignement?

53 réponses



Question 10 : La question no 7 présentait une règle d'assignation du genre. Pouvez-vous nommer deux autres règles assez fiables pour le masculin ?

45 réponses

non (2)

Les noms qui se terminent en -isme

Les noms suffixés en -ment sont masculins (ex. : recruter-recrutement, accommoder-accommodement)

Les noms suffixés en -age à partir d'un verbe sont masculins (ex. : laver-lavage, repasser-repassage). Les noms suffixés en -age à partir d'un nom aussi (ex. : feuille-feuillage, pays-paysage). Par contre, la plupart des mots simples en -age sont féminins (la plage, la rage, la page, *mais le page du roi).

Les noms qui se terminent par le son /in/ et les sons se terminant par le son /an/ sont masculins à 95-99% (de mémoire, je n'ai pas vérifié).

J'enseigne d'autres suffixes. 1) Les mots en -teur sont souvent des professions et indiquent le professionnel masculin (directeur, organisateur...). 2) Les noms en -ment sont fréquemment masculins (vêtement, gouvernement...).

les noms dérivés de verbes qui se terminent en -ement sont du genre masculin;

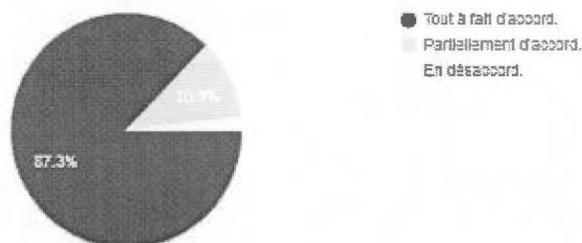
Les noms se terminant par -é, -oit, -ot, -if

-age; -ent

Les noms finissant en -eur sont généralement masculins.

Question 11 : Voici une règle qui démontre une régularité par rapport à la syllabe finale des mots : Les noms qui se terminent par -ette sont en grande majorité féminin. Exemple : une assiette, une statuette. Le mot «squelette» fait toutefois exception. D'après moi, cette règle devrait être enseignée aux apprenants adultes de FL2.

55 réponses



Question 12 : La règle citée à la question précédente fait-elle, à un point ou à un autre, partie de votre enseignement?

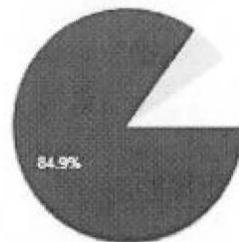
55 responses



- Assez souvent
- Partiellement
- Rarement
- Jamais

Question 13 : Pour quelle raison cette règle fait-elle ou ne fait-elle pas partie de votre enseignement?

53 responses



- Ete est utile, fiable ou facile à mémoriser.
- Ete est inutile, trop complexe ou peu fiable.
- Je ne la connaisse pas.

Question 14 : La question no 11 présentait une règle d'assignation du genre. Pouvez-vous nommer deux autres règles assez fiables pour le féminin ?

49 réponses

non (2)

Amour, délice, orgue (singulier=masculin) et (pluriel=féminin) et foudre, hymne et oeuvre (masculin et féminin).
(2)

Les substantifs en -tion

les mots qui finissent en tion sont généralement féminin

Les noms qui se terminent en -tion/-sion

Les noms suffixés en -ation sont féminins (ex. : acclimater - acclimatation).
Les noms suffixés en -esse aussi (ex. : vite-vitesse, jeune-jeunesse).

Les noms qui se terminent par les sons /zion/ et /tion/ sont presque à 100% féminin de même que les mot en /ze/ comme chose, rose, pose...

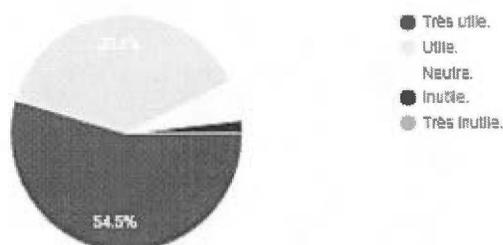
1) Les noms en -tion sont souvent féminins (attention, condition...). 2) Les noms en -ade sont souvent féminins (limonade, promenade..).

les noms qui sont dérivés de verbes et qui se terminent par -tion
les noms dérivés qui se terminent par -ité

les noms en -tion, en -ée, en -ie

Question 15 : Selon vous, l'enseignement explicite du genre grammatical en se basant sur la terminaison des noms (phonème ou syllabe ou rime) peut-il être utile pour les apprenants adultes en francisation?

55 réponses



Question 16 : Enseignez-vous chaque nouveau nom en insistant sur son genre?

55 responses



Question 17 : Dans votre enseignement, fournissez-vous des règles de nature sémantique qui permettent de prédire le genre des noms (exemples : tous les noms de jours de la semaine sont masculins, tous les noms d'arbres sont masculins (exemples : le chêne, le bouleau, le pommier – exceptions : la vigne, la ronce, la bruyère)? Les noms de couleurs, de métaux et minéraux sont également masculins. Les noms de régions et pays se terminant par « e » sont féminins (exemples : la Gaspésie, la Finlande).

55 responses



Question 18 : Enseignez-vous d'autres stratégies d'apprentissage ou de mémorisation pour assigner correctement le genre aux noms?

Exemples : les noms se terminant par "-ssion, -sion, -tion, -xion" sont systématiquement féminins tels que "la passion, la tension, une exception, une connexion".

55 responses



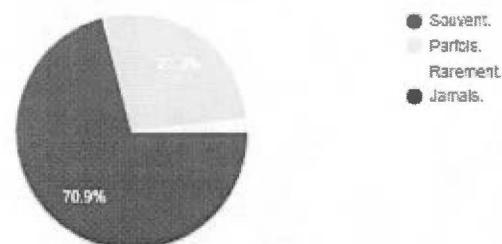
Question 19 : Enseignez-vous l'assignation du genre grammatical de chaque nom uniquement par l'exposition répétée aux mots?

55 responses



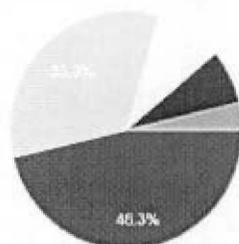
Question 20 : Aidez-vous vos apprenants de FLS à apprendre le genre des noms en leur fournissant de la rétroaction corrective à l'oral?

55 responses



Question 21 : Quel type de rétroaction corrective privilégiez-vous quand un apprenant assigne incorrectement le genre à un nom à l'oral?

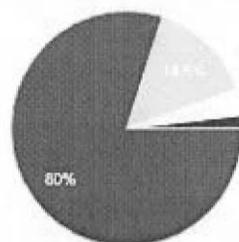
54 responses



- Je répète la forme erronée avec une intonation particulière pour faire re...
- Je reformule l'énoncé de l'apprenant, mais sans l'erreur, et je fais répéter...
- J'indique à l'apprenant qu'il a fait une erreur de genre et je lui demande d...
- Je ne corrige jamais un apprenant qui a fait une erreur sur le genre d'un n...
- Je ne corrige jamais un apprenant qui a fait une erreur sur le genre d'un n...

Question 22 : Aidez-vous vos apprenants de FLS à apprendre le genre des noms en leur fournissant de la rétroaction corrective à l'écrit?

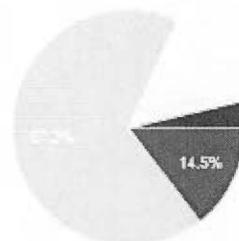
55 responses



- Souvent.
- Parfois.
- Rarement.
- Jamais.

Question 23 : Quel type de rétroaction corrective privilégiez-vous quand un apprenant assigne incorrectement le genre à un nom à l'écrit?

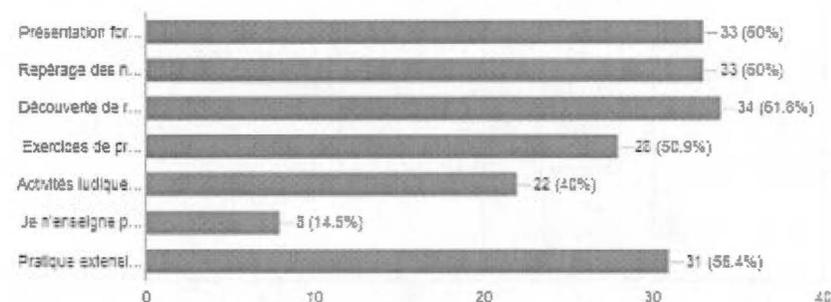
55 responses



- J'écris la bonne réponse.
- J'indique qu'il y a une erreur de genre pour qu'il se corrige.
- J'indique qu'il y a une erreur sans indiquer sa nature.
- Je ne corrige jamais un apprenant qui a fait une erreur sur le genre d'un nom (sauf peut-être si l'erreur peut mener à un bris de communication).

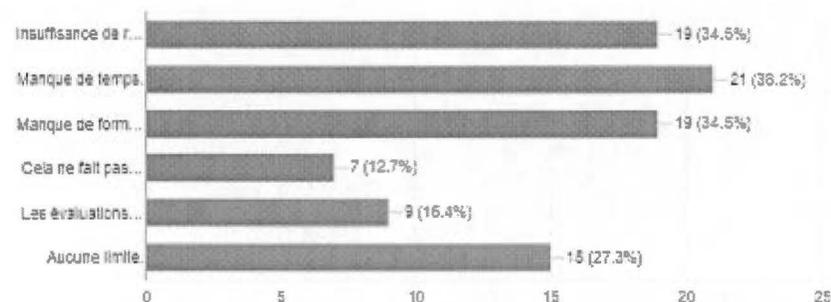
Question 24 : Quels sont les activités ou exercices qui font partie de vos pratiques pour aider vos apprenants de FLS à apprendre le genre des noms? Plusieurs réponses sont possibles.

55 réponses



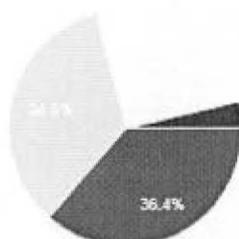
Question 25 : Quelles sont les limites auxquelles vous êtes confronté(e) pour l'enseignement du genre des noms en classe ? Plusieurs réponses sont possibles.

55 réponses



Question 26 : Avez-vous modifié votre façon d'aider les apprenants à acquérir l'assignation correcte du genre grammatical au cours de votre expérience d'enseignant/e?

55 réponses



- Oui, beaucoup.
- Un peu.
- Pas vraiment.
- Pas du tout.

Question 27 : Êtes-vous un homme ou une femme?

55 réponses



- Femme.
- Homme.
- Autre

Question 28 : La langue française est-elle votre langue maternelle?

55 réponses



- Oui.
- Non.

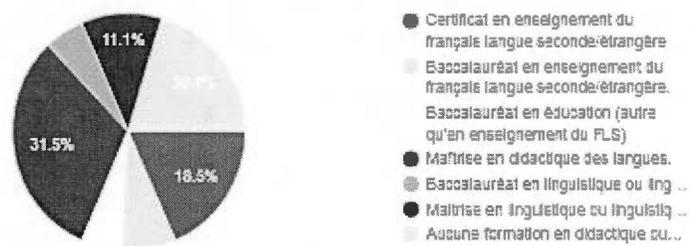
Question 29 : Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?

55 réponses



Question 30 : Quelle formation avez-vous reçue pour enseigner le français langue seconde?

51 réponses



Question 31 : Pouvez-vous préciser le lieu et l'année d'obtention de votre diplôme?

47 réponses

UQAM (2)

France 1998

Maîtrise en littérature UQAM 2010

UQAM Automne 2017

Maîtrise en langue et littérature françaises (2002)

Propédeutique et scolarité de doctorat en linguistique (incluant des cours de linguistique, didactique et acquisition)

***Aucun des choix de réponse de la question 30 ne correspond à mon parcours.

2014 UQAM mais note qu'il s'agit du certificat de 2e cycle (15 crédits)

UQAM, 1996

2006- UQAM

École normale supérieure d'Alger en 1996

Master en Langues, Littérature et culture

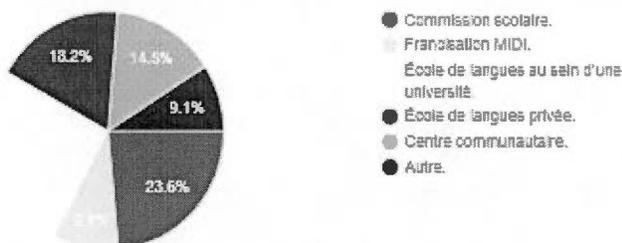
Question 32 : Combien d'années d'expérience cumulez-vous en enseignement du français langue seconde?

54 réponses



Question 33 : Dans quel contexte enseignez-vous le français langue seconde?

55 réponses



Question 34 : Des commentaires et réflexions supplémentaires concernant l'enseignement explicite de l'assignation du genre grammatical seraient très appréciés. Merci d'avance.

27 réponses

Les pays qui se termine par une voyelle audible sont masculins en général

Dans mon programme, il y a deux cours de lecture dans lesquels nous enseignons explicitement le genre grammatical (découverte et enseignement des règles, exercices d'application...) Ces cours s'adressent à des adultes hautement scolarisés. Dans ces cours, nous poussons assez loin le type de règles dont on parle dans le questionnaire.

Dans les autres cours, on fait un retour ponctuel, au besoin. Dans un cours d'oral axé sur la compréhension des formes familières, on va aussi sensibiliser les étudiants au flottement qu'il existe dans l'usage courant pour le genre de certains noms (un/une vidéo, job, sandwich) en leur signalant à la fois l'usage jugé standard et les variations « tolérées » dans certains milieux.

Bref, les pratiques sont variées d'un cours à l'autre, voilà pourquoi je réponds « parfois » à bien des questions.

Histoire de nuancer mes réponse, je précise que j'ai découvert ces régularités du genre grammaticale... dans un cours de maîtrise de Mme Jean :)

Par ailleurs, dans mon enseignement j'insiste en fait plus sur l'usage des déterminants que sur le genre grammaticale. Je considère qu'une erreur de déterminant, notamment l'omission pure et simple, est plus problématique que l'erreur d'assignation du genre. C'est par ailleurs plus difficile à corriger dans le terme, me semble-t-il (d'où ma réponse à la question 1 mais aussi aux questions 20 à 23).

Lorsque le programme est compartimenté en cours (grammaire; compréhension; rédaction; communication orale; etc.), l'enseignement explicite de l'assignation du genre est lié au type de cours. Ainsi, en grammaire, cet aspect fait partie des contenus d'enseignement et d'apprentissage et fait l'objet d'un enseignement avec le GN.

Si vous acceptez d'être contacté(e) pour un entretien individuel d'une durée maximale de 30 minutes, je vous invite à me communiquer votre adresse courriel et votre numéro de téléphone. L'entretien se fera par téléphone ou face-à-face selon vos disponibilités.

36 réponses

RÉFÉRENCES

- Aksoy, K. (2015). What you think is not what you do in the classroom: Investigating teacher's beliefs for classroom management in an EFL classroom. *Social and Behavioral Sciences*, 199, 675 – 683
- Ayoun, D. (2010). Corpus data: shedding the light on French grammatical gender ...or not. *Eurosla Yearbook*, 10, 119-141.
- Ayoun, D. (2007). The second language acquisition of grammatical gender and agreement. Dans D. Ayoun (dir.), *French Applied Linguistics* (p. 130-170). Amsterdam : John Benjamins.
- Bartning, I. (2000a). Stratégies d'acquisition dans l'emploi genre et de l'accord adjectival en français parlé. Dans M. Plénat, M. Aunargue, A. Condamines, J.-P. Maurel, Ch. Molinier et C. Muller (dir.), *Mélanges de sémantique et de syntaxe offerts à Andrée Borillo par un groupe d'amis, de collègues et de disciples*, (p. 45-60). Amsterdam : Rodopi.
- Bartning, I. (2000b). Gender agreement in L2 French : preadvanced vs. advanced learners. *Studia Linguistica*, 54(2), 225-237.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, believe, know and do. *Language Teaching*, 81, 36-39.
- Borg, S. (1998). Data-based teacher development. *ELT Journal*, 52(4), 273–81.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-187.
- Brown, A. (2009). Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *Modern Language Journal*, 93(1), 46–60.
- Cardinal, G. (2008). *Le français langue seconde par thèmes*. 2^e édition. Montréal : Chenelière Éducation.

- Carroll, S. (1989). Second-language acquisition and the computational paradigm. *Language Learning*, 39(4), 535–594.
- Chartrand, S-G., Aubin, D., Blain, R., Simard C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Éditions Graficor.
- Clark, E. (1985) The acquisition of romance, with special reference to French. Dans D. Slobin (dir.), *The crosslinguistic study of language acquisition volume 1: the data* (687-782). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Mattle-Yeganeh, A., Teyssier, B. et Leon-Dufour M. (2004). *Grammaire du Français : Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Éditions Hachette.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- Desrochers, A., Paivio, A. et Desrochers, S. (1989). L'effet de la fréquence d'usage des noms inanimés et de la valeur prédictive de leur terminaison sur l'identification du genre grammatical. *Canadian Journal of Psychology*, 43, 62–73.
- Dewaele, J.M. et Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross sectional study. *Bilingualism*, 4, 275–297.
- Dörnyei Z., (2002). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. London : Lawrence Erlbaum. Publishers.
- Farrell, T., & Lim. P. (2005). Conceptions of Grammar Teaching. A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *TESL-EJ*, 9, 1-12.
- Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *Modern Language Journal*, 87(2), 242-260.

- Fougerousse, M.-C., (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 165-178.
- Germain, C. (1997). *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris et Montréal : CLÉ International.
- Garcia F. (2007). *En avant la grammaire, niveau intermédiaire*. Montréal : Didier.
- Grégoire M. (2003). *Grammaire Progressive du Français, niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.
- Grégoire M. et Kostucki A., (2015). *Grammaire Progressive du Français, niveau débutant*. Paris : CLE International.
- Grévisse, M. (2009). *Petit Grevisse : Grammaire française*. 32^{ème} édition. De Boeck et Duculot.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10(3), 331-360.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child acquisition. Dans *Focus on form in classroom second language acquisition*. C. Doughty et J. Williams (dir.), p. 156-173. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, R. et Towell, R. (2001). *French grammar and usage*. 2^{ème} édition. New York : McGraw-Hill.
- Hawkins, R. (1998). *Explaining the difficulty of French gender attribution for speakers of English*. Communication présentée dans le cadre de la 8^{ème} conférence annuelle Eurosla, Paris, France.

- Hendrix, L., Housen, A. et Pierrard, M. (2002). Le rôle de mode d'implémentation de l'instruction grammaticale dans le processus d'acquisition de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 73–96.
- Herron, C. et Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *The French Review*, 65, 708-718.
- Ivady, R. (2007). Implicit Learning and Second Language Acquisition. *Periodicals of Implicit Cognition*, 8, 1-8.
- Jeanmaire, G. (2010). Vox populi vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français. *Langue française*, 4 (168), 71-86.
- Johnson, K.E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice ESL teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439–452.
- Kalaja, P. et Barcelos, A. M. F. (2003). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic.
- Karmiloff-Smith. (1979). *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge : Cambridge University Press.
- L'Huillier, M. (2003). *Advanced French Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, D. (2012). Teaching grammar. Dans C.A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 5572–5578. Oxford: Blackwell.
- Luce S. L. (1979). Learning French Genders with "e's". *The French Review*, 52(4), 567-574.
- Lyster, R. (2004a, May). How to predict the grammatical gender of 8000 French nouns. Paper presented at the meeting of the American Association for Applied Linguistics, Portland, OR.
- Lyster P. (2004b). Research on form-focused instruction in immersion classroom. *French Language Studies* 14, 321–341.

- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: a corpus analysis. *French Language Studies* 16, 69–92.
- Lyster, R. et Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 52(2), 453–498.
- Müller, N. (1990). Developing two gender assignment systems simultaneously. Dans J. M. Meisel (dir.), *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children* (pp. 193–294). Dordrecht, Netherlands: Foris.
- Ng, J., & Farrell, T. S. C. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? A Singapore case study. Dans D. Deterding, A. Brown, et E. Low (dir.), *English in Singapore: Research on grammar* (pp. 128-137). Singapore : McGraw Hill.
- Norris, J.M. et Ortega, L. (2001). Does the type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning*, 51, 157–213.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Phipps, S., et Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37 (3), 380-90.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. et Mahéo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français*. Paris : Clé International.
- Rosa, E. & O'Neill, M. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.
- Sato, M. & Loewen, S. (2018). Metacognitive Instruction Enhances the Effectiveness of Corrective Feedback: Variable Effects of Feedback Types and Linguistic Targets, *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*, 68, 515-547.

- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schriefers, H. et Jescheniak J. D., (1999). Representation and Processing of Grammatical Gender in Language Production: A Review. *Journal of Psycholinguistic*, 28 (6), 575 -600
- Simard, C. et Chartrand, S-G. (2011). *Grammaire de base*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Simard, D. et Jean, G. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44 (3), 467-494.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Surridge, M. E. (1993). Gender Assignment in French: The Hierarchy of Rules and the Chronology of Acquisition. *International Review of Applied linguistics in Language teaching*, 31(2), p. 77-95.
- Surridge, M. E. (1986). Grammatical gender and lexical derivation in French. *Canadian Journal of Linguistics*, 31, 267-284.
- Surridge, M.E. et Lessard G. (1984). Pour une prise de conscience du genre grammatical en français. *La revue canadienne des langues vivantes*, 41 (1), 43-52.
- Tammenga-Helmantel, M., Arends, E. & Canrinus, E. (2014). The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in second language classrooms. *System*, 45, , 198-210.
- Taylor-Browne, K. (1984). *The acquisition of grammatical gender by children in French immersion programs*. Mémoire de Maitrise, Université de Calgary
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, Canada : Les Éditions Multimondes.
- Tipurita M-E et Jean G. (2014). Enseignement explicite du genre des noms en français : Expérimentation au primaire en classe d'immersion. *La revue canadienne des langues vivantes*, 70(3), 279-302.

- Tucker, R. G., Lambert W. E., Rigault A., et Segalowitz N. (1968). A psychological investigation of French speakers' skill with grammatical gender. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7, 312-316.
- Tucker, G., Lambert, W. et Rigault, A. (1977). *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An example of rule-governed behavior*. Paris : Mouton
- Warden, M. (1997). The effect on form-focused instruction on control over grammatical gender by French immersions students in Grade 11. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, Canada.