

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ASSIGNATION DU GENRE NOMINAL EN FRANÇAIS : EFFET D'UN
ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES INDICES PHONOLOGIQUES EN IMMERSION AU
PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MANUELA-ELENA TIPURITA

OCTOBRE 2011

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.01-2006). 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 particulièrement à remercier notre directrice de recherche, madame Gladys Jean, pour ses précieux conseils, son soutien et sa patience tout au long de ce projet.

Nos remerciements s'adressent également aux membres initiaux du jury, mesdames Marie Nadeau et Adréanne Gagné, pour leurs commentaires et suggestions au début de notre projet. Nous sommes très reconnaissante aussi à monsieur Simon Collin et à madame Valérie Amireault qui ont gracieusement accepté de faire partie du jury pour la lecture finale du mémoire.

Nous aimerions également exprimer notre gratitude à monsieur Bernard Fournier, du service des statistiques de l'UQAM, pour son service prompt et professionnel.

Finalement, nous aimerions remercier affectueusement notre famille et nos amis pour leur appui indéfectible.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	11
2.1 Enseignement de la grammaire en classe de langue seconde.....	11
2.1.1 Enseignement / apprentissage explicite de la grammaire.....	13
2.1.2 Hypothèse du noticing de Schmidt.....	15
2.1.3 Règles de grammaire.....	16
2.1.4 Exercices structuraux.....	19
2.2 Le genre grammatical en français.....	22
2.2.1 Définition du genre.....	22
2.2.2 Les marques formelles du genre des noms.....	23
2.2.3 Assignation du genre en français.....	24
2.2.4 Valeur prédictive des terminaisons nominales.....	27
2.2.5 Acquisition du genre grammatical en L1.....	32
2.2.6 Apprentissage du genre grammatical en L2.....	35
2.2.7 Le cas de l’immersion française au Canada.....	38
2.2.8 Enseignement ciblé sur la forme.....	40
2.2.9 Études sur les indices phonologiques en immersion.....	41
2.3 Questions de recherche.....	50

CHAPITRE III	
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	53
3.1 Participants.....	53
3.2 Déontologie.....	56
3.3 Instruments.....	57
3.3.1 Mise à l'essai	63
3.3.2 Passation des tests.....	64
3.4 Traitement.....	65
3.4.1 Matériels et activités	66
3.5 Traitement des résultats.....	70
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	71
4.1 Méthodes d'analyse	71
4.2 Groupement.....	72
4.3 Résultats globaux au prétest, au post-test et au post-test différé.....	72
4.4 Score de réussite pour les noms connus.....	74
4.5 Score de réussite pour les noms inconnus.....	78
4.6 Différences entre les scores obtenus pour les noms connus et inconnus	82
4.7 Analyse des indices phonologiques chez le groupe expérimental.....	83
4.8 Quelques valeurs élevées.....	85
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	90
5.1 Première question de recherche.....	91
5.2 Deuxième question de recherche.....	93
5.2.1 Noms connus	94
5.2.2 Noms inconnus	96
5.2.3 Indices phonologiques.....	99
CONCLUSION.....	101
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANT/E	108
APPENDICE B	
LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS	110

APPENDICE C	
DONNÉES SOCIOLINGUISTIQUES	113
APPENDICE D	
DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	116
APPENDICE E	
PRÉTEST / POST-TEST	136
RÉFÉRENCES	143

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Variation prétest – post-test – post-test différé pour tous les noms.....	73
4.2	Variation prétest – post-test – post-test différé pour les noms connus.	75
4.3	Variation prétest – post-test – post-test différé selon le genre des noms connus chez le groupe expérimental.	77
4.4	Variation prétest – post-test – post-test différé pour les noms inconnus.	79
4.5	Variation prétest – post-test – post-test différé selon le genre des noms inconnus chez le groupe expérimental.	81
4.6	Moyenne de chaque nom au prétest chez le groupe expérimental.	86
4.7	Moyenne de chaque nom au post-test chez le groupe expérimental	87
4.8	Moyenne de chaque nom au post-test différé chez le groupe expérimental	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Synthèse de la valeur prédictive de certains indices phonologiques du genre.....	29
2.2	Exemples de noms pour certains indices phonologiques et exceptions usuelles	30
2.3	Données expérimentales pour les études de Harley (1998) et Lyster (2004a)	44
2.4	Matériels et activités utilisés dans les études de Harley (1998) et Lyster (2004a)	45
3.1	Valeur prédictive des indices phonologiques ciblés.....	57
3.2	Liste de noms connus et leur fréquence.....	59
3.3	Liste de noms rares utilisés dans le prétest/post-test et leur fréquence	61
3.4	Planification de l'expérimentation	65
3.5	Synthèse de la pratique dans les classes expérimentales	67
3.6	Calendrier du traitement dans les classes expérimentales	69
4.1	Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental et contrôle pour tous les noms.....	73

4.2	Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental et contrôle pour les noms connus	75
4.3	Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental pour les noms connus selon le genre	77
4.4	Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental et contrôle pour les noms inconnus	79
4.5	Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental pour les noms inconnus selon le genre	81
4.6	Résultats par terminaison au prétest, post-test et post-test différé pour le groupe expérimental	83

LISTE DES ABRÉVIATIONS

FL2	français langue seconde
L1	langue maternelle
L2	langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite d'une recherche quasi-expérimentale en immersion précoce sur l'enseignement explicite de certaines terminaisons régulières des noms, renfermant des indices prédicteurs fiables du genre. Notre travail trouve son point de départ dans les recherches antérieures portant sur la difficulté des apprenants de français langue seconde à apprendre et à maîtriser le genre grammatical. Cette difficulté n'épargne pas les élèves du programme immersif, et de nombreux linguistes et didacticiens ont essayé de proposer des stratégies pour aider les élèves dans leur acquisition du genre. Notre étude a pour but de vérifier l'effet d'une séquence d'enseignement explicite des règles d'assignation du genre sur la base des terminaisons nominales régulières à forte valeur prédictive, ce qui n'a pas encore été tenté avec les jeunes apprenants en immersion précoce. Nous avons ciblé les élèves de 2^e année en prenant pour modèle la recherche de Harley (1998). À ce stade d'acquisition du français en immersion, nous avons dû aborder les terminaisons sous leur volet oral, ce que nous appellerons des indices phonologiques, en recherchant l'effet de leur enseignement sur la précision de l'assignation du genre aux noms à partir de l'input. Nous avons supposé qu'au terme de notre expérimentation, les apprenants auraient amélioré leur aptitude à reconnaître le genre des noms suite à l'application des règles enseignées et qu'ils seraient à même de généraliser ces règles en identifiant correctement le genre de noms très rares en français, donc inconnus pour eux. Nous avons élaboré un test de compréhension orale, que nous avons fait passer à cinq classes en prétest, post-test immédiat et post-test différé. Parmi les cinq classes, quatre ont suivi notre traitement expérimental et une a servi de groupe contrôle. Au prétest, nous n'avons pas remarqué de différences significatives entre les classes, mais au post-test immédiat et au post-test différé, les classes expérimentales ont montré une nette amélioration de leur aptitude à identifier le genre des noms, autant pour les noms connus que pour les noms inconnus. Pour ce qui est du rendement du groupe contrôle, nous n'avons noté aucun progrès d'un test à l'autre. Ces résultats pourraient s'expliquer, selon nous, par l'effet positif de l'enseignement explicite des terminaisons régulières des noms en français. En effet, les élèves des classes expérimentales ont attribué correctement le genre sans différence significative entre les noms masculins et féminins et avec des valeurs similaires pour les indices phonologiques enseignés. Nous concluons notre mémoire avec des suggestions pédagogiques et en ouvrant la porte à d'autres recherches impliquant l'enseignement explicite des règles d'assignation du genre.

Mots-clés : assignation du genre, enseignement explicite, français langue seconde, immersion précoce, indice phonologique

INTRODUCTION

L'assignation du genre en français représente un grand défi pour les apprenants de langue seconde et étrangère. En immersion, où les élèves apprennent le français dans des conditions quasi similaires aux natifs, la précision linguistique est souvent affectée par des erreurs commises reliées à la méconnaissance du genre. Le plus souvent, les enseignants et les apprenants incriminent le caractère arbitraire du genre grammatical. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré que la classification des noms selon le genre est systématiquement appuyée par des régularités formelles retrouvées dans les terminaisons nominales.

Il résulte de diverses recherches sur le sujet que, dans le contexte de l'enseignement centré sur le contenu, spécifique au programme immersif, il faudrait intégrer des séquences d'enseignement grammatical plus explicite de manière à attirer l'attention des élèves sur des structures formelles peu saillantes ou résistantes à l'acquisition implicite. Notre intérêt pour l'enseignement explicite du genre a pour origine notre propre expérience d'apprenante de français langue seconde qui a eu à mémoriser le genre des noms sans avoir eu la chance de nous référer à aucune règle facilitante. Nous avons donc trouvé extrêmement pratiques les résultats des analyses de Tucker, Lambert et Rigault (1977) ou de Lyster (2006) qui donnent des outils fiables et économiques d'assignation du genre, à savoir des règles élaborées à partir des terminaisons nominales.

Plusieurs recherches ont mis à l'épreuve ces règles et ont démontré qu'elles sont très utiles pour améliorer la précision linguistique chez les apprenants. C'est le cas des études quasi-expérimentales en immersion précoce, plus précisément celles de Harley (1998) et de Lyster (2004a), qui ont ciblé certains indices phonologiques très fiables dans l'assignation du genre. Les chercheurs n'ont pas fait un enseignement explicite des règles, mais ont présenté des indices du genre et ont laissé les élèves inférer les règles à partir des exemples de noms rencontrés dans les activités didactiques présentées. Les sujets de Harley (1989), très jeunes apprenants en 2^e année d'immersion, ont eu de la difficulté à généraliser leurs connaissances

acquises sur les indices formels du genre. En revanche, les participants de Lyster (2004a), en 5^e année, ont réussi la tâche de classification des noms moins familiers, grâce en partie à des instructions métalinguistiques sous la forme de rétroactions. Nous avons donc repris pour notre recherche le cadre de ces deux études, mais nous avons opté pour un enseignement explicite et déductif du genre grammatical, appuyé par des règles, dans le but d'améliorer l'aptitude des élèves en immersion précoce à reconnaître le genre des noms selon des terminaisons régulières et de leur faire généraliser l'application des règles d'assignation à des noms très rares en français. Pour ce qui est du public, nous avons réalisé notre projet avec des élèves de 2^e année, tout comme Harley (1998). Nous avons ciblé seulement l'input oral, étant donné que ces élèves ne sont pas encore très habiles avec l'input écrit en français. Par l'intermédiaire d'un test d'assignation du genre, avant et après notre traitement d'enseignement explicite du genre, nous avons pu recueillir nos données et nous les avons ensuite analysées pour mesurer l'effet du traitement sur la précision d'assignation du genre chez ce groupe d'élèves.

Notre mémoire est constitué de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, *Problématique*, nous exposerons la problématique qui est à l'origine de notre recherche et nous ferons un survol des considérations théoriques. Dans le deuxième chapitre, *Cadre théorique*, nous présenterons des concepts-clés pour notre étude, à savoir l'enseignement grammatical, le rôle de l'attention en acquisition des langues secondes, l'enseignement centré sur la forme, le genre grammatical en français. Nous traiterons de l'assignation du genre et de son acquisition en L1 et nous mettrons en évidence les conditions de l'apprentissage en L2, en mettant l'accent sur les études en immersion. Une fois le tour des écrits finalisé, nous formulerons nos questions de recherche. Le chapitre suivant, *Approche méthodologique*, sera consacré à la description du prétest et post-test, et du traitement expérimental. Les deux derniers chapitres, *Analyse des résultats* et *Discussion*, porteront sur la présentation et l'interprétation des résultats obtenus dans le but de répondre à nos questions de recherche. La conclusion résumera notre travail et présentera les limites de notre recherche, les implications pédagogiques et les pistes de recherche futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre est consacré à l'analyse de l'état de la question portant sur l'enseignement de la grammaire en classe de langue seconde, avec un intérêt particulier pour le genre grammatical français, qui est très peu maîtrisé par la majorité des élèves qui apprennent le français comme langue seconde, surtout en contexte immersif.

Les élèves de français langue seconde (dorénavant FL2) apprennent très tôt que les noms sont classés selon le genre, masculin et féminin, et qu'ils doivent tenir compte de ce phénomène chaque fois qu'ils nomment une chose, une personne ou une réalité. Malgré l'enseignement précoce et continu de cette distinction à travers des marques spécifiques, comme l'utilisation des déterminants et l'accord des adjectifs qualifiant les noms, les apprenants se trompent souvent sur l'assignation du genre aux noms. Cet état de fait nous amène à nous pencher sur l'enseignement explicite de la grammaire et tout particulièrement sur l'enseignement explicite du genre en français.

L'enseignement grammatical, comme partie intégrante de l'enseignement des langues secondes (dorénavant L2) et étrangères, est depuis longtemps l'objet d'un grand débat (Hendrix, Housen et Pierrard, 2002). Il constituait, par exemple, le noyau de la méthode grammaire-traduction qui était basée principalement sur l'enseignement explicite des règles et du savoir métalinguistique. À partir des années 60, suite à l'apparition des méthodes axées sur la communication (méthode naturelle, approche communicative), il n'est plus préconisé que la grammaire s'enseigne de façon explicite, mais, dans les faits, l'enseignement explicite

de la grammaire semble encore être très présent dans la classe de FL2 au Canada (Lyster, 2008; Jean, 2005). Au cours des trois dernières décennies, de nombreuses recherches, en classe ou en laboratoire, ont démontré que l'enseignement grammatical a des effets positifs sur la précision linguistique des apprenants (Norris et Ortega, 2000; Spada et Tomita, 2010). On affirme même qu'il existe un lien entre la compétence grammaticale des apprenants et leur niveau final atteint en L2, le milieu formel permettant une acquisition plus effective et rapide, grâce à l'enseignement, alors qu'en contexte naturel, les acquis se réalisent moins vite (Ellis, 2002).

L'enseignement grammatical a pour but l'apprentissage des formes de la L2 et à plus long terme l'acquisition de ces formes, à savoir leur utilisation spontanée dans l'expression par les apprenants. Selon DeKeyser (1995, 2005), l'approche de la grammaire peut prendre deux formes : d'une part, explicite, où par des interventions descriptives et explicatives sur les règles et les fonctionnements de la L2, l'enseignant amène les apprenants à se construire une grammaire de la langue, et d'autre part, implicite, où les élèves prennent conscience et acquièrent les règles de la langue à l'aide de l'input sans interventions directes de la part de l'enseignant sur ces règles. Entre les deux types d'enseignement, il semblerait que l'enseignement explicite aboutisse plus facilement à la généralisation des règles visées. Ainsi, l'enseignement grammatical explicite aurait des effets supérieurs à l'enseignement implicite en ce qui concerne la précision en L2, les élèves développant une meilleure connaissance et un meilleur contrôle sur les formes de la L2 à l'aide de ce type d'enseignement (Norris et Ortega, 2000; Housen, Pierrard et Van Daele, 2005; Spada et Tomita, 2010). Pour cette raison, notre projet de recherche s'engage dans une approche explicite des règles d'assignation du genre aux noms français.

Quant aux règles enseignées, elles sont énoncées à partir des régularités formelles observées dans la langue. Par leur nature pédagogique, elles donnent une image schématisée de la L2, mais facilitent la compréhension et l'apprentissage des structures de la L2 (Housen, Pierrard et Van Daele, 2005). Toutefois, toutes les règles ne se prêteraient pas nécessairement à un enseignement explicite. DeKeyser (2005) indique qu'un tel traitement serait plus

efficace pour les règles grammaticales simples¹ et que leur rôle serait d'accélérer le processus d'apprentissage des formes cibles. Par l'enseignement explicite, les élèves reçoivent une connaissance explicite sur la L2, mais qui pourrait devenir implicite grâce à une pratique systématique durant laquelle le savoir déclaratif (l'énonciation des règles) devient procédural. Quand les élèves utilisent les formes de la L2 automatiquement, ils ne se rapportent plus aux règles apprises (DeKeyser, 1998, 2005).

Dans ce processus d'enseignement explicite, l'attention des élèves joue un rôle primordial. Selon l'hypothèse du *noticing* de Schmidt (1990), la détection consciente des formes de la L2, grâce à la focalisation de l'attention, enclencherait une première phase d'acquisition à partir de l'input, mais l'enregistrement dans la mémoire des formes cibles dépendrait entre autres de leur fréquence, de leur saillance et des tâches proposées aux élèves. L'apprentissage de certaines structures formelles de la L2 ne pourrait pas se faire sans ces processus attentionnels, d'où l'importance de les considérer dans l'apprentissage de la forme grammaticale qui nous intéresse, c'est-à-dire le genre des noms identifiable dans les terminaisons régulières.

Comme mentionné précédemment, les enseignants et les spécialistes ont remarqué que les apprenants de FL2 ont de la difficulté à assigner correctement le genre aux noms. Même en immersion française, un programme scolaire où les apprenants devraient atteindre un haut niveau de performance, très proche ou similaire à celui d'un natif, ce problème est récurrent : les erreurs d'accord grammatical à l'intérieur du groupe nominal ou les erreurs d'utilisation du pronom objet sont très fréquentes. Plusieurs recherches sur ce programme ont noté de grands gains (comparativement au programme régulier) en ce qui concerne la fluidité acquise en L2, mais malgré cela, les élèves ne peuvent pas se comparer aux locuteurs natifs du fait, entre autres, qu'ils commettent un grand nombre d'erreurs au niveau morphosyntaxique (Lyster 2004b, 2010). On ne se serait pas à priori attendu à trouver ce genre de problème chez ces élèves, car ils apprennent dans un milieu plutôt naturel (apprentissage des contenus scolaires et de la langue en même temps à l'instar des locuteurs natifs), mais les recherches

¹ Par exemple, en anglais, l'inversion du sujet et du verbe dans l'interrogation totale ou le passé des verbes réguliers.

en font pourtant mention : « Immersion education thus provides a clear example of an instructional context where focus on meaningful content leads to the development of overall communicative ability, but with linguistic gaps in term of accuracy » (Lyster, 2004b, p. 322).

En ce qui concerne l'acquisition du genre grammatical, Harley (1998) remarque que les apprenants en immersion ne semblent pas réussir à maîtriser la distinction entre le masculin et le féminin aussi bien que les locuteurs natifs, et même beaucoup moins bien : « In contrast to the research involving native French-speaking children, a number of studies carried out in French immersion programs have shown that grammatical gender is an area of French that is quite problematic for immersion students » (p. 158).

Il semble que les marques du genre, en dépit de leur haute fréquence dans l'input reçu en classe, ne soient pas assez saillantes pour les apprenants. En effet, l'attention des élèves serait portée davantage sur le sens véhiculé par les noms et moins sur certaines formes dépourvues de sens, comme le déterminant défini ou indéfini, masculin ou féminin (VanPatten, 1996; Prodeau, 2005).

Au problème de l'absence de marques facilement détectables par les élèves s'ajoute celui découlant d'une idée préconçue assez bien ancrée chez les enseignants de FL2 (de par les contenus des grammaires d'usage) comme quoi le genre du nom est arbitraire (donc qu'il n'existe aucune règle fiable). On affirme en effet souvent que la forme des noms ne représente pas forcément un indicateur du genre (Chartrand et al., 1999), donc il serait recommandable de « mémoriser pour chaque nouveau nom, le genre de ce nom » (Bérard et Lavenne, 1991, p. 21). Notre expérience en milieu scolaire nous permet de confirmer que c'est une pratique assez généralisée en classe de FL2.

Cependant, la réalité des locuteurs natifs de la langue française témoigne d'une autre approche : ceux-ci se laissent guider dans l'identification du genre par des indices se trouvant dans la structure des noms. Pour appuyer ce constat, des recherches ont été effectuées pour analyser la structure des noms français et identifier les indices du genre d'une part, et pour vérifier par des tâches de classification/décision sur le genre des noms comment les natifs se servent de ces indices d'autre part (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Kamirloff-Smith, 1979; Surridge, 1993; Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999; Lyster, 2006). Les résultats ont

démontré que des régularités formelles se trouvant dans la terminaison nominale (certains phonèmes, rimes ou syllabes) pourraient constituer de bons prédicteurs du genre (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Lyster, 2006; Surridge, 1993). En tenant compte de ces indices, on pourrait identifier correctement le genre de 81% des noms féminins et 80% des noms masculins figurant dans un dictionnaire usuel du français (Lyster, 2006). Les natifs se trompent rarement sur l'assignation du genre, ce qui fait penser que ces indices constituent un système structuré. En effet, les jeunes francophones acquièrent implicitement le genre des noms à partir de l'input reçu et, en inférant des règles, ils sont capables de maîtriser le système, donc d'assigner correctement le genre à des noms inconnus (Surridge, 1993).

Or, comme nous l'avons déjà mentionné, les apprenants du FL2 ont beaucoup de difficulté à s'appropriier implicitement le genre. Leur stratégie de mémorisation des noms avec leur genre fonctionne partiellement : ils commettent de nombreuses erreurs sur le genre des noms. À part cette stratégie, Holmes et Dejean de la Bâtie (1999) ont observé que certains apprenants de L2 se fient à la terminaison du nom pour indiquer le genre. Ceux-ci cherchent intuitivement à identifier des régularités afin de classer plus facilement les noms selon leur genre. Alors, l'apprentissage des règles pourrait aider les apprenants non natifs à assigner plus correctement le masculin ou le féminin aux noms. Nous partageons ce point de vue, car si les élèves apprennent à identifier le genre des noms d'après les indices que constituent les terminaisons des noms, ils auraient accès, par la généralisation de certaines règles, à la maîtrise du système du genre en français (Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999; Surridge, 1993; Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Harley, 1998; Lyster, 2004a, 2004b, 2010).

Au Canada, plusieurs études quasi-expérimentales ont exploité les indices du genre à partir des terminaisons nominales. Une première, Tucker, Lambert et Rigault (1977), s'appuyant sur les similarités formelles observées dans les terminaisons à forte valeur prédictive, consistait en un enseignement explicite de règles d'assignation du genre avec un public universitaire. Les résultats au post-test ont montré une nette amélioration dans l'aptitude des étudiants à assigner le genre aux noms. Ensuite, une approche similaire réalisée par Warden (1997) avec des élèves en fin du programme d'immersion a mené à des résultats aussi encourageants. En effet, pour son traitement expérimental, le chercheur a mis à la

disposition des élèves une liste de règles fiables pour les aider à classer les noms étudiés selon leur genre.

Avec un public plus jeune en immersion française, deux autres chercheurs, Harley (1998) et Lyster (2004a), ont proposé un enseignement centré sur les indices du genre nominal, mais sans présenter explicitement des règles d'assignation. Les interventions, intégrées au contenu véhiculé en classe de L2, comprenaient des activités où plusieurs indices du genre nominal étaient rendus saillants. Les tâches étaient conçues de manière à permettre aux élèves de repérer consciemment ces indices, et éventuellement d'inférer des règles sur le système du genre en français. Selon Lyster (2010), cette approche directe sur les indices du genre fait partie d'une pédagogie de contrepoids qui, dans le contexte d'un enseignement basé sur le contenu comme celui de l'immersion, favoriserait l'orientation de l'attention des élèves du contenu vers la forme de la L2, dans le cas du genre grammatical, du sens des noms à leurs terminaisons régulières.

Globalement, ces traitements expérimentaux en immersion précoce se sont avérés assez efficaces. Les participants de Lyster (2004a), en 5^e année d'immersion, ont clairement bénéficié de l'enseignement centré sur les indices du genre : ils ont assigné plus correctement le genre aux noms à partir des règles inférées grâce à la rétroaction reçue sous forme d'incitations pendant l'expérimentation. Selon les observations de l'auteur, cette rétroaction a amélioré la conscience métalinguistique chez les élèves, ce qui leur a permis d'appliquer les règles d'assignation du genre à des noms moins familiers.

Cependant, avec les élèves plus jeunes en 2^e année, Harley (1998) n'a pas trouvé cet effet positif dans le cas des noms peu familiers. Pour l'enseignement grammatical sur les indices phonologiques prédicteurs du genre, la chercheuse a évité les explications métalinguistiques. Elle a supposé qu'à partir d'un nombre suffisant d'exemples de noms à terminaisons régulières, les élèves aboutiraient à inférer des règles d'assignation du genre et à les généraliser à d'autres noms non vus dans le traitement. Or, les résultats n'appuient pas l'hypothèse de la généralisation.

Pour justifier ce fait, la chercheuse a mis en question la quantité massive de noms nouveaux que les élèves des classes expérimentales avaient dû apprendre. Il est à noter que les enfants sont capables de faire des généralisations sur les structures formelles des mots seulement après qu'ils en ont la maîtrise du sens, alors Harley (1998) a suggéré pour les recherches ultérieures d'entamer l'étude des indices du genre avec des noms que les jeunes élèves se sont déjà appropriés. Lyster (2004a) a pris en compte cette suggestion et a adapté son matériel en fonction des manuels de la classe. Ainsi, ses participants ont été moins exposés à l'apprentissage de mots nouveaux et ont été capables de généraliser.

Un autre facteur favorisant la généralisation chez les jeunes apprenants résiderait, selon Harley (1998), dans une démarche plus explicite, avec la présentation de prototypes ou de règles sur l'assignation du genre, en restant dans les limites d'un lexique de base. À notre connaissance, aucune recherche avec des élèves en 2^e année d'immersion précoce n'a mis en place un enseignement explicite des règles d'assignation du genre jusqu'à présent.

Par conséquent, sur la base des recherches mentionnées, nous avons trouvé opportun de mettre en place un traitement reposant sur l'enseignement explicite des règles d'assignation du genre nominal, et ce avec l'utilisation de matériel didactique adapté aux acquis lexicaux des élèves. En fin de compte, notre recherche sur l'enseignement explicite des indices du genre nominal a pour but de déterminer dans quelle mesure la présentation des règles faciliterait l'apprentissage du genre des noms et la généralisation de l'assignation correcte chez les jeunes apprenants en immersion précoce.

Comme dans l'étude de Harley (1998), nous avons choisi d'enseigner aux élèves de 2^e année en immersion française les indices phonologiques de certaines terminaisons nominales qui sont très fiables dans l'assignation du genre. Nous avons ciblé le volet oral de ces terminaisons pour deux raisons : premièrement, le modèle d'acquisition du genre par les natifs débute à l'oral avec les indices phonologiques, apparemment plus faciles à percevoir à cette étape, deuxièmement, les apprenants de 2^e année d'immersion sont plus à l'aise en compréhension orale qu'en compréhension écrite en français.

Dans le chapitre suivant, des considérations plus détaillées sur l'enseignement grammatical, sur le rôle de l'attention en acquisition des L2, sur le genre en français et son acquisition en L1 et en L2 nous mèneront à formuler nos questions de recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Après avoir présenté l'état de la question, nous ferons, dans ce chapitre, un survol des notions et de principes d'enseignement qui serviront de base à notre recherche. Nous analyserons aussi les recherches antérieures pour faire ressortir les aspects sur lesquels nous fonderons nos questions de recherche.

Notre recherche s'intéresse à l'enseignement/apprentissage explicite de la grammaire en contexte scolaire immersif à Montréal, plus particulièrement, aux conditions de réussite dans la maîtrise du système du genre nominal en français par les apprenants de L2. Pour ce faire, nous précisons le cadre de notre recherche en définissant d'abord l'enseignement explicite, puis le rôle des règles de grammaire dans cet enseignement; nous soulignerons ensuite la contribution de l'attention dans l'apprentissage des formes de la L2; et nous analyserons les marques fiables dans l'assignation du genre aux noms en français. Nous passerons enfin à la description des études (méthodes et instruments de recherches) ayant traité du genre grammatical en immersion au Canada, ce qui nous amènera à nos questions de recherche concernant l'assignation du genre par des élèves en immersion précoce.

2.1 Enseignement de la grammaire en classe de langue seconde

En acquisition des L2, il est très souvent avancé que l'enseignement formel favorise le développement des connaissances et des habiletés langagières chez les apprenants (Ellis, 2002; Spada et Tomita, 2010). L'enseignement de la grammaire aurait un lien étroit avec la

précision linguistique dans l'interlangue des élèves, et, à long terme, faciliterait la maîtrise de la L2 (Hendrix, Housen et Pierrard, 2002; Nassaji et Fotos, 2004; Housen, Pierrard et Van Daele, 2005). En effet, si l'attention des apprenants est dirigée vers un input qui est adapté pour rendre saillante une composante grammaticale et ensuite sur la composante elle-même par le biais d'une réflexion métalinguistique, l'acquisition de cette composante s'en trouverait enrichie.

Les méthodes traditionnelles d'apprentissage d'une L2 reposaient en grande partie sur l'enseignement explicite de la grammaire, sur l'étude des règles et des exceptions, sur les textes écrits, littéraires, considérés comme l'expression la plus prestigieuse de la langue cible. Mais la place de la grammaire allait être reconsidérée dans les nouveaux modèles et approches en apprentissage des L2 de la fin du vingtième siècle (Germain, 1993). Selon la théorie de Krashen (1985), par exemple, l'enseignement de la grammaire est superflu, car la simple exposition à l'input serait suffisante à l'acquisition d'une L2. Dans cette optique, la précision linguistique n'est plus un objectif principal dans le cours de langue, si bien qu'on délaisse les explications grammaticales pour insister sur le sens véhiculé par la L2 et sur les habiletés à comprendre et à produire des messages chez les apprenants. Les structures formelles de la langue seraient sujettes à une acquisition implicite; en conséquence, leur enseignement serait inutile. Dans le même ordre d'idées, l'enseignement grammatical est critiqué, car il aboutit à un savoir appris, explicite, de la L2, qui s'éloigne de l'utilisation spontanée de la L2. Totalemment opposé, le savoir acquis, implicite, passe naturellement dans la production des apprenants (Germain, 1993; DeKeyser, 1998; Nassaji et Fotos, 2004).

En fait, l'histoire récente de l'enseignement grammatical en L2 ressemble à un mouvement de pendule entre deux extrêmes : l'enseignement excessif de la grammaire et son rejet total en classe de langue. Ces deux extrêmes ayant montré des faiblesses importantes pour l'apprentissage de la langue (faiblesses au niveau de la communication fluide d'une part, et faiblesses quant à la précision de la langue produite d'autre part), la recherche des dernières décennies s'est penchée sur la façon optimale d'intégrer l'enseignement grammatical dans un contenu axé sur la communication (Nassaji et Fotos, 2004). Jean (2005) remarque à ce sujet : « La plupart des théoriciens et des didacticiens ne se demandent plus de nos jours s'il faut ou non inclure une composante grammaticale dans l'enseignement des L2,

mais bien comment l'inclure » (p. 520). Le défi serait donc de concevoir des séquences didactiques proposant des objectifs grammaticaux qui viendraient appuyer la compétence de communication afin de pouvoir développer à la fois la fluidité et la précision.

Plusieurs façons différentes d'intégrer l'enseignement grammatical ont été proposées ces dernières années le long du continuum *Focus-on-Form* (attention plus ou moins explicite sur la forme dans un contexte communicatif) et *Focus-on-Forms* (attention très explicite sur la forme dans des exercices purement grammaticaux) (Long, 1991). Ellis (2002), par ailleurs, recommande un modèle d'enseignement *parallèle* qui réunit la composante grammaticale et la composante communicative. L'enseignement de la grammaire aurait pour objectif principal le développement de la conscience sur le fonctionnement de la L2 : en premier lieu, par la détection consciente des formes de la langue cible et, en deuxième lieu, par l'élaboration d'une connaissance explicite sur ces formes. Selon l'auteur, l'acquisition d'un vocabulaire ciblé assez riche devrait précéder l'enseignement des règles grammaticales : « [...] it should await the time when learners have developed a sufficiently varied lexis to provide a basis for the process of rule extraction » (p. 23). Ellis remarque que cet ordre d'acquisition est inverse par rapport à une unité d'un enseignement traditionnel, car les élèves apprendraient d'abord le sens des mots en contexte et, plus tard, un enseignement explicite les aiderait à prendre conscience de leurs traits formels. Cette démarche n'aurait pas d'effet immédiat sur l'interlangue des apprenants, pourtant elle encouragerait le repérage conscient, le *noticing* des formes dans l'input, ce qui produirait un effet à long terme.

Le type d'intervention que nous voulons faire dans cette recherche s'inspire du modèle proposé par Ellis (2002) : un enseignement grammatical, en séquences isolées de courte durée, pour attirer l'attention des élèves sur les marques du genre nominal en français. Dans la section suivante, nous définissons l'enseignement explicite de la grammaire en insistant sur les gains observés dans l'apprentissage ou l'acquisition de la L2.

2.1.1 Enseignement / apprentissage explicite de la grammaire

En 2001, Norris et Ortega ont produit un état de la recherche sur l'enseignement implicite et explicite de la grammaire en L2, observant particulièrement le type d'enseignement mis en

place lors des expérimentations. Suite à cette méta-analyse, il est à noter que les traitements reposant sur l'enseignement explicite de la L2 ont donné globalement des résultats supérieurs à ceux axés sur l'enseignement implicite. Par *explicite*, les auteurs entendent une démarche basée sur l'exploitation des règles, rendues explicites par déduction ou par induction, que les élèves devraient appliquer aux formes langagières présentes dans l'input ou dans leur output :

[...] an L2 instructional treatment was considered to be explicit if rule explanation comprised any part of the instruction (in this first sense, explicit designates deductive and metalinguistic) or if learners was directly asked to attend to particular forms and to try to arrive at metalinguistic generalization on their own (in this second sense, explicit designates explicit induction). (p. 167)

Cette définition repose sur la double dichotomie proposée par DeKeyser (1995) pour l'apprentissage explicite *versus* implicite et déductif *versus* inductif. Le point commun entre les quatre volets est la manière d'apprendre certaines structures de la langue cible, régies par des règles. L'auteur explique l'opposition du point de vue de la psychologie cognitive, en fonction de la présence ou de l'absence de prise de conscience dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage explicite engage la prise de conscience sur ce qui est appris alors que pour l'apprentissage implicite la conscientisation n'est pas obligatoire. En outre, le premier repose sur l'enseignement des règles, qui aurait pour effet la généralisation de leur application à d'autres items de la L2 que ceux mémorisés durant la démarche d'apprentissage. En ce qui concerne l'apprentissage inductif par rapport à l'apprentissage déductif, le premier implique un processus de découverte, c'est-à-dire que l'on part des exemples pour en arriver à la règle, alors que dans le cas de l'apprentissage déductif, la présentation de la règle prévaut et les exemples servent à l'illustrer.

Explicit learning occurs with concurrent awareness of what is being learned. This implies – as long as generalization takes place and not just memorization of instances – that some sort of rule is being thought about during the learning process [...] Implicit learning occurs without concurrent awareness of what is being learned, through memorization of instances, inferencing of rules without awareness, or both. (DeKeyser, 1995, p. 380)

Certains chercheurs ayant adopté la perspective cognitiviste suggèrent que le traitement des unités grammaticales de la L2 impliquerait certains processus attentionnels, ce qui nous amène à présenter l'hypothèse du *noticing*, notion traduite en français comme *détection* ou *repérage conscient* (Griggs, 2007; Simard, 2008).

2.1.2 Hypothèse du *noticing* de Schmidt

C'est avec l'hypothèse du *noticing* de Schmidt (1990) qu'on a attribué un certain rôle à l'attention en acquisition des langues secondes. L'auteur affirme : « noticing is required in order to learn language form » (p. 142). Le *noticing*, c'est la détection consciente des formes langagières grâce à la focalisation de l'attention. Celle-ci, étant sélective et comprenant des mécanismes d'orientation et de vigilance, rendrait les apprenants plus efficaces dans le repérage des formes cibles de la L2 (Schmidt, 2001). Le repérage conscient serait la première étape de l'acquisition, à partir du niveau discret de la langue; en effet, les apprenants détectent dans l'input des éléments de surface de la langue cible pour les enregistrer par la suite dans leur mémoire. Le produit de cet enregistrement est appelé *intake* ou saisie (Simard, 2008). Ellis (2002) situe la saisie à un premier niveau de prise de conscience des propriétés formelles de la langue.

Schmidt (1990) identifie trois facteurs se rapportant à la forme, qui faciliteraient son enregistrement ou sa mémorisation : la fréquence de la forme, la saillance, et la façon dont elle est enseignée. Une démarche explicite orienterait l'attention des élèves et apporterait à leur conscience des données qui passeraient autrement inaperçues dans un contexte naturel ou informel (Schmidt, 2001; DeKeyser, 2005). Schmidt (2001) explique :

One major role of explicit instruction is that, by changing expectations, it helps focus attention on form and meanings in the input, a prerequisite for subsequent processing. [...] It can be argued that task requirements, task instructions, and input enhancement techniques affect what is attended to and noticed in on-line processing, thereby causing their effects [...]. (p. 10)

Pour ce qui est de la saillance, on considère qu'une forme grammaticale est peu saillante si elle ne sert pas ou sert peu à véhiculer des éléments reliés au sens, c'est-à-dire qu'elle possède une faible valeur communicative. L'acquisition de ces formes-ci de la L2 peut s'étaler sur une longue période de temps (VanPatten, 1996). En ce qui concerne le genre grammatical des noms, l'attention des élèves est primordialement attirée par le sens de ces noms, tandis que les marques du genre, tels les déterminants ou les terminaisons nominales, passent au plan secondaire (Surridge, 1993; Prodeau, 2005). Par conséquent, l'enseignement

grammatical devrait faire usage de différentes stratégies pour que les données langagières sans valeur communicative deviennent détectables dans l'input.

En ce sens, Schmidt (1990) estime que la tâche à accomplir par les apprenants l'emporte sur l'explication de l'enseignant, donc ce serait principalement la tâche qui faciliterait l'apprentissage, puisque l'information sur une composante de la L2 est saisie essentiellement quand l'attention y est portée pour accomplir une tâche : « [...] the information committed to memory is essentially the information that must be heeded in order to carry out a task » (p. 143).

Dans le programme d'immersion française précoce au Canada, Harley (1998) et Lyster (2004a) ont, par exemple, expérimenté l'enseignement centré sur la forme où les tâches étaient spécialement conçues pour inciter les élèves à chercher dans l'input les marques du genre et, par la suite, inférer des règles. Il s'agissait donc d'un enseignement orienté explicitement vers le genre en français, mais de type inductif.

Pour notre recherche, nous envisageons un enseignement très explicite, avec présentation de règles, donc de type déductif, afin de délibérément et assurément attirer l'attention des élèves sur les marques du genre en français. Une mise en pratique de ces règles par différentes tâches suivra et devrait développer l'aptitude des élèves à reconnaître le genre des noms. Il reste à voir comment les deux aspects de l'enseignement - formulation de règles et leur pratique - peuvent mener à l'apprentissage et même à l'acquisition des formes cibles.

2.1.3 Règles de grammaire

On affirme que la grammaire qu'on enseigne en classe illustre partiellement la complexité des formes linguistiques, représentant une forme schématisée de la langue par des règles censées favoriser la compréhension et la maîtrise de la L2. En ce sens, Housen, Pierrard et Van Daele (2005) séparent les structures linguistiques, ayant une fonction descriptive ou normative, et les règles pédagogiques, ayant le rôle de catalyseur lors de l'apprentissage :

Pedagogical rules are often considered as simplistic version of what we have called linguistic structures. Unlike structures, which are part of larger models or theories that aim at descriptive, explanatory or even predictive adequacy, pedagogical rules are primarily intended as didactic tools whose primary goal is to facilitate the language learning process. (p. 239)

Comme le remarque Hulstijn (1995), toutes les règles ne sont pas faites égales, au sens où l'enseignement explicite fonctionne pour certaines règles de grammaire, et pour d'autres non. Certains critères s'imposent pour déterminer si une règle se prête à l'enseignement : par exemple, elle doit avoir une grande portée (s'appliquant à un grand nombre d'items de la langue) et être fiable (comportant un nombre réduit d'exceptions). L'auteur prend aussi en compte le mode d'implémentation, « mode of command » (p. 376), de ce savoir grammatical, en privilégiant l'enseignement à partir de l'input, par des tâches de compréhension, pour les apprenants débutants et intermédiaires. En plus, à ces niveaux, il faudrait éviter le jargon grammatical et présenter la règle avec des exemples où l'enseignant attire l'attention sur les particularités formelles de la L2. Hulstijn note que l'utilisation de la règle faciliterait aux apprenants le contrôle et la compréhension de l'input.

D'après Hendrix, Housen et Pierrard (2002), l'enseignement centré sur l'input pourrait se réaliser de manière inductive ou déductive. Il s'agit de deux modes d'instruction différents : d'un côté, l'input inductif est « manipulé par induction afin de favoriser l'*intake* et la restructuration de l'interlangue de l'apprenant »; de l'autre côté, l'input déductif réside dans « une présentation systématique du fonctionnement grammatical de la structure cible et [...] c'est par un travail déductif vers l'input que l'instruction vise à favoriser l'*intake* » (p. 77). Suite à leur projet sur l'acquisition des formes du conditionnel présent par des apprenants de français langue étrangère, les auteurs ont trouvé que les deux approches de l'input sont efficaces, avec un effet plus positif de l'input déductif dans le cas où les élèves accomplissent des tâches ciblant exclusivement les formes de la L2, donc sans prendre en considération le sens, mais faisant appel à des explications métalinguistiques.

Dans une méta-analyse plus récente, Spada et Tomita (2010) ont reconfirmé l'efficacité de l'enseignement explicite de la grammaire en L2: « The overall advantages for explicit over implicit instruction are consistent with the results of Norris et Ortega (2000) » (p. 286). En outre, les auteures ont étudié l'interaction entre chaque type d'enseignement et la complexité

des formes langagières étudiées en classe de L2. Cette complexité est établie en fonction du nombre de règles nécessaires pour obtenir la forme cible. Par exemple, le passé des verbes réguliers en anglais est considéré simple, vu qu'on applique une règle en une seule étape, à savoir l'ajout de la terminaison *-ed*. S'il y a plus de deux transformations à faire, la forme s'avère déjà complexe : c'est le cas des questions de type *Wh-* avec préposition où l'apprenant doit opérer sept transformations pour arriver à les formuler correctement. L'analyse indique que l'enseignement explicite est avantageux en égale mesure pour l'apprentissage des formes simples et complexes, aboutissant même, sous certaines conditions, à une appropriation implicite des structures cibles : « [...] explicit instruction was found to contributing to learners' explicit knowledge of complex and simple forms, it also appears to have contributed to their ability to use these features in unanalysed and spontaneous ways » (p. 290).

Néanmoins, les effets de l'enseignement des règles peuvent varier selon la complexité et la saillance des formes de la L2. DeKeyser (2005) remarque, par exemple, qu'une approche explicite serait plus efficace pour les formes simples, peu complexes, tandis que dans le cas des formes plus complexes ou abstraites, une démarche implicite serait appropriée. L'auteur montre aussi que la pratique répétitive des formes de la L2 régies par les règles aurait le rôle de rendre accessible une connaissance déclarative, qui, par la suite, est automatisée et devient une habileté en L2, une connaissance implicite qui surgit spontanément en production. Il reprend effectivement le modèle d'acquisition des habiletés cognitives d'Anderson (1982), *Adaptive Control Theory*, qui se divise en trois phases : déclarative, procédurale et d'automatisation ou de réglage fin du savoir procédural.

Selon ce modèle, dans l'étape déclarative, le savoir est basé sur des faits concernant la forme à acquérir : par exemple, l'enseignant explique qu'en français on obtient le pluriel des noms par l'ajout du *-s* à la fin. La pratique entame un processus où le savoir déclaratif est transformé en mode procédural, ce qui conditionne des actions (comportements) chez les apprenants dans des circonstances données : les élèves ajoutent un *-s* pour marquer le pluriel des noms. En phase automatisée, les élèves écrivent un *-s* à la fin des noms pluriels sans même y penser. DeKeyser (1998) estime que la pratique est essentielle dans le but de réduire le taux d'erreurs et la charge cognitive lors de la mise en oeuvre d'une habileté. Il définit la

pratique comme l'entraînement dans une activité qui vise l'amélioration d'une performance: « The term practice is used here in the sense of engaging in an activity with the goal of becoming better at it » (p. 50).

Les enseignants ayant une certaine expérience en classe connaissent les erreurs les plus fréquentes chez leurs élèves. Comme nous l'avons vu, l'étude de la grammaire a pour objectif d'améliorer la précision linguistique, donc de faire diminuer le nombre d'erreurs commises dans l'expression en L2. Toutefois, les explications grammaticales, si claires et simples soient-elles, ne suffisent pas. Rappelons que Schmidt (1990) attache une grande importance à la manière d'orienter l'attention des élèves par la tâche, plus précisément par la pratique, dans le but de détecter, voire d'enregistrer les données langagières visées.

Pour cette recherche, la pratique à proposer aux élèves sera courte et intensive, avec des exercices grammaticaux qui portent uniquement sur la forme. DeKeyser (1998) note que certaines règles phonologiques ou morphologiques de la L2 n'impliquent pas le sens (par exemple, les règles sur la variation des terminaisons dans la flexion verbale en anglais), alors les exercices structuraux, même s'ils sont mécaniques, pourraient constituer une pratique utile. En outre, ces activités sont bienvenues surtout en début d'apprentissage, étape où le savoir déclaratif est renforcé de manière consciente :

It is quite all right to have completely formS-focused activities at the beginning, but their goal is to develop, test, and refine declarative knowledge, which means that the student should have ample time to think, and should never be rushed or put through activities that are so repetitive as to preempt all conscious rule application. Errors are expected to be common at this stage, and correcting them should aim to develop declarative knowledge. (p. 55)

En considérant ce type de pratique comme le levier nécessaire à l'apprentissage initial des traits du genre en FL2, nous justifierons dans la section suivante le choix des exercices à mettre en place avec les apprenants, plus précisément, les exercices structuraux.

2.1.4 Exercices structuraux

Besse et Porquier (1991) définissent l'exercice en tant que travail fait par les élèves, la tâche qu'ils ont à accomplir selon les exigences de leur enseignant, dans « l'espace et le

temps clos d'une classe » (p. 122). En observant les activités proposées dans les manuels de L2 et de langues étrangères conçus d'après les approches *fonctionnelle* ou *communicative*, les auteurs ont trouvé de nombreux exercices calqués sur le modèle traditionnel d'enseignement d'une L2.

Récemment, Jean (2005) remarquait aussi que l'enseignement de la grammaire du FL2 est en grande partie traditionnel et que « les exercices structuraux oraux ou écrits [...] jouissent toujours et continueront sûrement de jouir d'une très grande popularité dans les classes de langue seconde » (p. 522). Globalement, on note deux objets différents pour ces exercices : « la forme d'une part, et [...] la forme et le sens d'autre part » (p. 523). Dans le contexte actuel de l'enseignement des L2 où l'on mise beaucoup sur les activités communicatives, la chercheuse a voulu savoir comment interagit l'enseignement explicite d'une structure grammaticale (le conditionnel présent) avec les deux types d'exercice et quels sont les effets dans la précision et l'aisance en L2. Deux classes d'élèves, en 10^e année de français de base (55 jeunes de 14 à 16 ans), ont reçu un enseignement grammatical inductif découvrant la règle de formation et d'usage du conditionnel à partir d'exemples. Ce sont les exercices qui ont fait la différence entre ces deux groupes expérimentaux : un groupe a fait des exercices « qui s'apparentaient aux exercices structuraux mécaniques » (p. 525), par exemple, remplir les espaces vides dans des phrases hypothétiques avec des verbes au conditionnel, l'infinitif étant déjà fourni; l'autre groupe a fait des exercices impliquant la conjugaison et le sens du verbe dans des contextes communicatifs, par exemple, répondre à des questions ouvertes (*Que ferais-tu comme prof ?*). Un test a été utilisé en tant que pré et post-test pour mesurer les gains réalisés grâce au traitement. Les résultats obtenus dans son étude attestent qu'après une pratique avec des exercices centrés sur la forme et ceux sur la forme et le sens, les élèves se sont améliorés en mesure presque égale dans l'emploi structuré du conditionnel présent en français. Pourtant, ce dernier type semble plus intéressant pour l'acquisition de la L2, car il intègre grammaire et communication à la fois, même si on le considère parfois « cognitivement trop exigeant » (p. 537). En effet, le groupe ayant fait les exercices forme et sens ont fait plus de gains du point de vue de l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire que le groupe ayant fait des exercices portant sur le sens uniquement. À la lumière de cette conclusion, l'auteure suggère de peser le poids de *l'étape mécanique de*

pratique et de ne pas perdre de vue les objectifs communicatifs d'un cours de langue. Ces considérations nous rappellent les remarques de DeKeyser (1998) sur l'utilité des exercices mécaniques seulement en début d'apprentissage du savoir déclaratif.

Les résultats de Jean (2005) concernant les exercices structuraux en classe de L2 confirment les conclusions de la méta-analyse de Norris et Ortega (2001) :

[...] instruction that incorporates a focus on form integrated in meaning is as effective as instruction that involves a focus on forms. [...] both FonF and FonFs instructional approaches result in a large and probabilistically trustworthy gain over the course of an investigation, the magnitude of these gains differs very little between the two instructional categories. (p. 202)

La distinction entre les deux types d'activités retrouvées dans les recherches compilées, *Focus-on-Form (FonF)* et *Focus-on-Forms (FonFs)*, a été opérée pour la première fois par Long (1991). Si *FonF* traite la composante grammaticale et le vocabulaire en contexte, étroitement liés au sens de la L2, *FonFs* met la grammaire en rapport avec la forme de la L2 seulement et la dissocie du sens.

Nous envisageons pour notre recherche un enseignement explicite fait avec des exercices centrés sur la forme (*FonFs*) pour attirer l'attention des élèves en immersion précoce sur certains traits formels du genre. Nous reconnaissons les limites de ces exercices, mais aussi le caractère familier, ponctuel et ciblé de ceux-ci qui en font un outil d'enseignement explicite optimal pour attirer l'attention de jeunes apprenants sur certains éléments discrets du genre en français. Ceux-ci se retrouvent dans la terminaison des noms et se remarquent par leurs régularités. Une fois que les élèves auront pris conscience dans l'input oral de certaines régularités dans l'assignation du genre grammatical, nous pensons que, par le repérage de ces terminaisons durant une pratique guidée, à l'aide d'exercices de type *FonFs*, ils seront plus précis dans l'assignation du genre à des noms communs français.

Sans doute faut-il voir toutefois si ces régularités sont suffisamment fiables pour accéder au statut de règles grammaticales qui, ensuite, devraient être rendues compréhensibles pour les jeunes apprenants de L2. C'est ce que nous aborderons dans la section suivante.

2.2 Le genre grammatical en français

2.2.1 Définition du genre

En linguistique, on fait la distinction entre le genre naturel et le genre grammatical (Brunot, 1953, Desrochers, 1986, Gardes-Tamine, 1990). Le premier fait référence à des oppositions extra-linguistiques qui, dans les langues anciennes, auraient illustré d'abord la distinction entre l'homme et la femme, puis entre l'animé et l'inanimé. Ces oppositions sont apparues dans la langue sous la forme de trois genres : le masculin, le féminin et le neutre. Si le genre naturel est justifié, puisque logique par rapport à la réalité des référents nommés, il n'explique l'assignation du genre en français que pour un nombre réduit de noms (Warden, 1997). Il reste une majorité de noms pour lesquels la distinction masculin / féminin réside plutôt dans la langue, plus précisément dans leur forme et dans leur accord en contexte discursif (Desrochers, 1986). Dans ce cas, on parle de genre grammatical, présent au niveau phonologique, morphologique et syntaxique de la langue.

En consultant plusieurs grammaires, nous avons trouvé différentes notions employées pour définir le genre grammatical : catégorie linguistique (Gardes-Tamine, 1990), caractéristique morphologique, inhérente au nom (Riegel, Pellat, et Rioul, 1994; Wilmet, 2007; Boivin et Pinsonneault, 2008), propriété du nom (Bosquart, 1998; Grevisse et Goosse, 2008). Même si la nature du genre est peu transparente, les définitions indiquent invariablement les mêmes caractéristiques : le genre classe les noms et joue un rôle important dans l'accord grammatical.

Cette recherche aura pour objet le genre grammatical, valeur intrinsèque du nom, « caractéristique qui lui reste attachée même hors emploi (stockée dans notre mémoire lexicale et enregistrée comme telle dans les dictionnaires) » (Riegel, Pellat, et Rioul, 1994, p. 150). Au-delà de cette valeur assez abstraite, nous voulons savoir si le genre pourrait être décelé dans la structure formelle du nom.

2.2.2 Les marques formelles du genre des noms

En français, les noms sont distribués en deux classes selon leur genre : masculin et féminin. L'ancien français comprenait un troisième genre, le neutre, disparu lors « du passage du latin au français » (Brunot, 1953, p. 86). Grevisse et Goosse (2008) expliquent cette évolution : « La plupart des noms neutres sont passés au masculin en latin vulgaire, et de là, en français. Quelques-uns sont devenus féminins, c'est surtout le cas des pluriels neutres, dont la finale a été confondue avec la finale du féminin singulier » (p. 585). Par exemple, les noms neutres terminés par *-um* ou *-us* sont devenus masculins, *templum* à *le temple*, *corpus* à *le corps*, alors que les noms neutres, dont le pluriel comportait *-a* en finale, sont devenus féminins, *folia* à *la feuille*, *arma* à *l'arme*, *labra* à *la lèvre*.

Certains linguistes et didacticiens attribuent aux terminaisons une certaine fonction dans l'identification du genre des noms en français (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Surridge, 1993; Lyster, 2006; Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999). En effet, les terminaisons comprendraient des marques formelles fonctionnant en tant qu'« indices tangibles lors de l'attribution du genre grammatical ou de sa reconnaissance » (Desrochers, 1986, p. 228).

Cependant, les opinions ne sont pas unanimes en ce qui concerne la fiabilité de ces indices. La distribution des noms en noms masculins et noms féminins est plus transparente lorsque les marques formelles sont secondées par des traits sémantiques (garçon / fille) ou des variations flexionnelles (acteur / actrice). En revanche, elle est plus opaque pour les noms communs à « genre exclusif » (Desrochers, 1986, p. 229), dont la plupart inanimés, vu que le genre ne peut pas être identifié par alternance lexicale (*une mère* / *un père*) ou suffixale (*chercheur* / *chercheuse*). Si nous considérons aussi l'absence de traits sémantiques dans l'attribution du genre des noms inanimés, tout cela jouerait alors en faveur d'une classification aléatoire. Le caractère arbitraire et imprévisible du genre pourrait expliquer un certain « nombre d'erreurs que commettent sur ce point les étrangers, les enfants et même les locuteurs francophones adultes » (Gardes-Tamine, 1988, p. 49).

Certaines grammaires présentent le genre comme une catégorie grammaticale arbitraire, cependant, on y retrouve parfois des listes de noms classés masculins ou féminins selon des critères morpho-phonologiques (les suffixes comme *-ier*, *-age*, *-as*, *-ement*, *-in*, *-is*) ou

sémantiques. Par exemple, sont masculins les noms finis par les suffixes *-age* ou *-ment* et les noms de métaux (*le cuivre, le fer*), les noms d'arbres (*le chêne, le bouleau*), les noms de jours, mois, saisons (*le lundi, le printemps*) (Grevisse et Goosse, 2008).

Il semble que le contexte discursif puisse aider à déceler le genre selon la flexion nominale ou selon les règles d'accord dans le groupe nominal et dans la phrase, mais une fois sortis de ce contexte, il serait pratiquement impossible d'assigner correctement le genre à ces noms. Il est pourtant surprenant que les francophones soient capables de donner correctement le genre à des noms seuls ou nouveaux, jamais rencontrés ou appris auparavant.

2.2.3 Assignation du genre en français

Tucker, Lambert et Rigault (1977) ont étudié l'habileté des jeunes natifs, élèves montréalais âgés de 7 à 18 ans, à assigner correctement le genre à des noms fréquents, rares et à des non-mots. Les chercheurs ont supposé que les natifs se laissent guider par des marques formelles du genre se trouvant dans les terminaisons. Ils ont donc créé un test de classification selon le genre d'un corpus de noms sélectionnés à partir de 14 terminaisons nominales régulières : *-aie, -ais, -é, -ée, -oi, -oie, -illon, -ssion, -ation, -stion, -eur, -eure, -oir, -oire*. Pour chaque terminaison, ils ont choisi six noms. Une moitié des élèves a entendu 84 noms enregistrés, tandis que l'autre moitié a entendu et vu ces items. Les élèves devaient encercler sur la feuille de réponses *un* ou *une* selon qu'ils pensaient que les noms entendus étaient masculins ou féminins. Dans leur discussion, les auteurs ont indiqué que le taux de reconnaissance du genre nominal est en rapport direct avec la valeur prédictive des terminaisons. Cette valeur a été calculée statistiquement par l'analyse des noms du dictionnaire *Petit Larousse*. Par exemple, la terminaison *-eur*, selon cette statistique, est associée au genre masculin pour 95% des noms du dictionnaire, ce qui en fait un très bon prédicteur du genre. Pour ce qui est des résultats aux tests, les élèves francophones ont encerclé *un* pour 96% des noms avec cette terminaison. De tels résultats significatifs ($p < 0,01$) ont été obtenus pour les finales masculines *-ais, -oi, -illon, -oir* et les terminaisons féminines *-ssion, -ation, -tion*. Il n'existe pas de différences notables pour ces terminaisons entre les résultats selon que les noms ont été présentés en version orale seulement ou orale et

graphique à la fois.² Étant donné la corroboration entre la valeur prédictive obtenue par l'analyse des noms du dictionnaire et le taux de réponses correctes des natifs au test de classification, les chercheurs ont déduit que ces terminaisons constituent pour les francophones des marques fiables du genre et qu'ils en font usage en tant que règles d'assignation du genre. Pour le décodage des traits du genre dans le cas des noms moins familiers ou inconnus, ceux-ci dirigeraient leur attention vers la terminaison au début pour ensuite faire un balayage visuel de droite à gauche et finalement repérer les traits cohérents dans l'assignation : « [...] they search for the most probable gender marker, the ending of the noun, and then scan a right-to-left fashion until they reach that point where the ending becomes a coherent, meaningful unit from the standpoint of gender assignment » (p. 64).

Holmes et Dejean de la Bâtie (1999) montrent que la précision des francophones dans l'assignation du genre a un rapport avec la force du lien entre des traits souslexicaux, c'est-à-dire les phonèmes retrouvés en syllabe finale, et le genre des noms porteurs de ces traits. Plus le lien est fort, plus rapide serait la décision correcte sur le genre. Les chercheurs ont vérifié cette hypothèse par des tâches de catégorisation par genre des noms réels et des non-mots. Le corpus de mots comprenait 102 noms, dont 34 à genre atypique (par exemple, *plage*, *cage* sont de genre féminin, alors que la majorité des noms terminés en *-age* sont masculins, comme décrit dans la section 2.2.4). Le reste était divisé en deux groupes de noms à terminaison régulière dont la valeur prédictive variait entre 81% et 100%. Selon les auteurs, le corpus est représentatif du lexique des étudiants, locuteurs natifs du français, de niveau universitaire; la fréquence des occurrences pour les mots choisis variait entre 1 et 469 sur un million, d'après la base lexicale Brulex. L'ensemble de non-mots a été constitué selon les mêmes principes : les chercheurs ont gardé les terminaisons similaires à celles des noms réels utilisés dans le test et ont modifié le début (par exemple, *piano* devient *clano*). Le test consistait en une tâche de classification des noms, présentés seuls, selon le genre. Les chercheurs ont mesuré la vitesse de réponse lorsque le genre était correctement identifié et le taux d'erreur pour les noms à genre incorrectement assigné. Pour ce qui est des participants,

² Les auteurs notent une perception différente sur la terminaison *-aie* chez leurs participants selon la procédure du test : à l'oral, cette terminaison est associée au masculin, mais à l'oral combiné avec l'écrit, elle est classée comme féminine.

Holmes et Dejean de la Bâtie ont conduit leur étude auprès de deux groupes : des locuteurs natifs du français et des étudiants de FL2 de l'Université de Melbourne (sept années de scolarité en français).

Selon les résultats aux tests, les répondants francophones ont mieux réussi la tâche de classification pour les noms ayant des terminaisons à forte valeur prédictive que pour les noms à genre atypique : ils ont été plus rapides et plus précis. Les locuteurs étrangers ont été moins rapides, et en raison de la surgénéralisation des terminaisons régulières, ils ont commis de nombreuses erreurs dans l'identification du genre des noms qui font exception à la règle. Le même taux d'erreur a été observé dans le cas des non-mots, mais cette fois-ci, les étudiants de L2 ont été plus rapides, ce qui suggère qu'ils ne procèdent pas à une recherche dans leur lexique mental pour ces items et qu'ils ne se fient qu'aux terminaisons. Les natifs, par contre, ont mis plus de temps à assigner le genre aux non-mots qu'aux noms réels, résultat que les auteurs expliquent par la recherche de l'information lexicale. Les locuteurs de L2 manqueraient de cette *expertise lexicale*, et ainsi les terminaisons seraient les seuls outils qu'ils utiliseraient pour la reconnaissance du genre. Holmes et Dejean de la Bâtie concluent :

The fact that the foreign learners made gender decision more quickly on nonwords than on real words indicates that they were able to focus on the endings of nonwords without having to make a time-consuming and possibly fruitless search for lexical information. (p. 499)

Par ailleurs, une recherche plus récente, celle de Holmes et Segui (2004), démontre que pour les tâches de reconnaissance du genre, les natifs adultes font appel à la fois aux déterminants, la forme lexicale la plus associée au nom, et aux traits souslexicaux des terminaisons nominales, quand ces deux sources offrent des indices pertinents. La précision d'assignation chez les natifs aurait un lien direct avec le développement du vocabulaire et avec l'exposition à divers contextes linguistiques d'où ressortent des associations entre les noms et leurs régularités formelles prédisant le genre. Dans cette étude, les chercheurs ont aussi pu constater un effet dû à la nature des indices souslexicaux, selon qu'ils étaient des

suffixes (*-ité, -ment*), des rimes (*-ate, -ile*) ou des phonèmes (*-ie, -eau*)³. Plus précisément, les résultats à la tâche de classification démontrent que les sujets ont mis plus de temps à classer les noms selon les indices morphologiques : « According to the one trend among the 12 tests performed for words with typical endings, gender was assigned more slowly if word had morphological rather than nonmorphological endings » (p. 437). Il semblerait donc que le découpage de la terminaison régulière ait une influence sur la recherche dans le lexique mental, les suffixes demandant plus d'effort que les phonèmes pour la classification selon le genre.

À part la structure de la terminaison, il semblerait que la fréquence d'usage des noms soit un facteur facilitateur dans la reconnaissance du genre. Desrochers (1989) a trouvé une corrélation entre la fréquence des noms et la valeur prédictive de leur terminaison. En effet, les répondants, francophones adultes canadiens, ont été plus précis et plus rapides à choisir le genre pour des noms fréquents avec des terminaisons fiables, donc à forte valeur prédictive : « L'effet principal atteste que le taux d'erreurs est globalement plus élevé lorsque la valeur prédictive est faible que lorsqu'elle est forte » (p. 68).

En conclusion, les recherches en L1 ont confirmé que les terminaisons des noms renferment des indices d'identification du genre en français et donnent accès plus rapidement à la vérification du genre. Les natifs s'en servent surtout pour les noms à haute fréquence dont la terminaison régulière possède une forte valeur prédictive. Dans la section suivante, nous donnerons des précisions sur le calcul de cette valeur.

2.2.4 Valeur prédictive des terminaisons nominales

La valeur prédictive est définie par Lyster (2006) selon le principe appliqué par Tucker, Lambert et Rigault (1977) en tant que mesure de précision et de fiabilité dans l'assignation du genre. Cette mesure est exprimée en pourcentage; elle représente la proportion de noms, dans

³ Le suffixe est une unité minimale de signification, formé par une séquence de phonèmes et placé à la fin d'un mot; la rime, constituée d'au moins un phonème, est le noyau d'une syllabe; le phonème est une unité minimale distinctive du langage articulé (les consonnes et les voyelles).

un ensemble réuni selon une terminaison, pour lesquels on peut prédire le genre selon cette terminaison :

Predictive value, defined as the extent to which noun endings accurately predict gender attribution, is calculated as a percentage of the number of nouns in which a set of endings accurately predicts gender attribution, relative to the total number of nouns in the corpus with the given endings. (p. 73)

Pour notre recherche, nous avons considéré l'analyse des terminaisons nominales réalisée par Lyster (2006) sur un corpus de 9 961 noms du Dictionnaire Robert Junior (1999) et celle de Surridge (1995) portant sur 3000 noms du lexique usuel français.

Après la recension des mots du dictionnaire français et de sa version nord-américaine de 1994, Lyster (2006) a identifié 29 phonèmes finaux qu'il considère fiables dans l'assignation du genre. Parmi ceux-ci, six phonèmes ont une valeur prédictive se situant entre 90% à 99% : quatre vocaliques /ā/, /ē/, /o/ et /ε/ associés au masculin, et deux consonantiques /z/ et /ʃ/ associées au féminin. Ce sont des indices exemplaires pour l'enseignement explicite des règles d'assignation. Ces phonèmes forts prédicteurs du genre se retrouvent dans 18% des noms du corpus analysé, ce qui revient à environ 1790 noms. Mais Lyster ne se limite pas au seul phonème final et reconsidère toutes les terminaisons nominales pour élargir la portée des indices du genre à une masse significative de noms.

Ainsi, pour les valeurs prédictives se situant en bas de 90%, plus précisément entre 65% et 85%, que Lyster appelle *associations prédominantes* entre le phonème final des noms et l'un ou l'autre des genres, il suffit de dépasser les limites phonologiques pour voir la valeur prédictive augmentée. Dans ce cas, Lyster identifie les indices au niveau des rimes, autrement dit des séquences de plusieurs phonèmes correspondant orthographiquement à des suffixes ou syllabes finales des noms. Par exemple, le phonème final /ɔ/ est associé de manière prédominante au féminin, à 71%; quand l'on élargit l'analyse sur la rime et on prend en compte le noyau diphthongal *-ion*, on a affaire à une valeur prédictive de 98%. Si l'on dépasse la limite de la rime et on observe la syllabe finale *-sion* ou *-tion*, cela donne une valeur de 100%. En analysant le corpus de cette manière, Lyster a démontré que pour 81% des noms féminins et 80% des noms masculins, on pourrait prédire correctement le genre selon leur terminaison.

L'analyse sur la valeur prédictive des terminaisons nominales de Surridge (1995) est moins complexe et présente uniquement des indices phonologiques. À partir d'un corpus de 3000 noms environ, les plus fréquents en français fondamental, enrichi de noms provenant des cours de FL2 niveau intermédiaire pour les adultes, l'auteure a calculé les valeurs prédictives des terminaisons régulières et a dressé la liste des plus forts prédicteurs du genre nominal.

Le tableau 2.1 comprend une sélection parmi les phonèmes finaux analysés par les deux chercheurs. Nous y spécifions pour chaque phonème le nombre de noms ayant cette terminaison phonologique (d'après l'analyse de Lyster seulement), ensuite sa valeur prédictive en pourcentage. Les majuscules M et F désignent respectivement le masculin et le féminin. Enfin, dans la dernière colonne, nous avons souligné certaines valeurs prédictives plus fortes que celles des indices phonologiques seuls, en raison de l'apport des rimes dans le découpage des terminaisons ciblées.

Tableau 2.1
Synthèse de la valeur prédictive de certains indices phonologiques du genre

Phonème final	Nombre de noms (Lyster)	Valeur prédictive du phonème		Genre	Valeur prédictive des rimes et syllabes finales (Lyster)
		Surridge	Lyster		
/ã/	675	99%	99%	M	99% : -an, -ent;
/o/	312	97%	93%	M	93% : -eau, -au, -o;
/ʒ/	303	94%	87%	M	<u>97%</u> : -age, -ège;
/n/	348	69%	82%	F	<u>94%</u> : -enne, -ine;
/s/	598	62%	79%	F	<u>93%</u> : -asse, -ance;
/t/	679	-	79%	F	<u>95%</u> : -ente, -ette;
/ʃ/	1 061	70%	71%	F	<u>98%</u> : -ion; 100% : -sion;
/r/	1 507	63%	63%	M	<u>97%</u> : -air, -ir, -or, -ar;
/e/	1 001	-	53%	M	<u>99,6%</u> : -er, -ed;

À une valeur prédictive de 100%, tous les noms qui se terminent par une terminaison donnée auraient le même genre. Or, le plus souvent, les valeurs prédictives sont inférieures à 100%, puisqu'on y trouve toujours certaines exceptions.

Dans le tableau 2.2, nous avons noté, pour les indices phonologiques antérieurement mentionnés, des exemples de noms réguliers et d'exceptions usuelles provenant principalement de l'étude de Surridge. Nous avons ajouté quelques observations qui ont le rôle de renforcer la valeur prédictive de ces indices. Toutes ces données vont nous aider à faire le choix de terminaisons pour notre séquence d'enseignement explicite.

Tableau 2.2
Exemples de noms pour certains indices phonologiques et exceptions usuelles

Phonème final	Genre	Noms suivant la règle	Noms exceptionnels à usage fréquent	Observations
/ã/	M	banc / camp	une dent	Le plus efficace en termes de valeur prédictive et de fréquence.
/o/	M	sabot / numéro, dos	une photo / moto	L'orthographe finale <i>-o</i> pour le féminin relève de la troncation, donc pas vraiment une exception.
/3/	M	âge / étage / fromage / nuage / garage / voyage	une image, plage, nage, page	Les exceptions sont assez fréquentes dans le lexique du primaire.
/n/	F	lune / farine / prune / semaine	chêne / téléphone	Dans le corpus de Lyster, il y a neuf noms masculins, tous terminés par <i>-en</i> , par exemple, spécimen, pollen.
/s/	F	classe / course / force / distance	exercice / silence / cactus	L'orthographe apporte plus à la valeur prédictive.

Phonème final	Genre	Noms suivant la règle	Noms exceptionnels à usage fréquent	Observations
/t/	F	tente / dette	un squelette	L'ambiguïté du genre dans cette classe concerne surtout les noms animés, terminés par <i>-iste</i> .
/s/	F	chanson / leçon / maison / saison / raison / boisson	un crayon / prénom / savon / flocon	Le découpage de cette syllabe finale a une grande influence sur l'assignation du féminin. *
/r/	M	corridor / comptoir / loir / air	une armoire / histoire / mer	Le volet orthographique aide beaucoup : les noms finissant par <i>-oir</i> et <i>-air</i> sont masculins, tandis que la terminaison homophone <i>-oire</i> est associée au féminin.
/e/	M	plancher / pied / pavé	une quantité / volonté	La valeur prédictive est accrue lorsqu'on considère le phonème antérieur. **

* La diphtongue /jɔ̃/ indique le féminin à 98% et la syllabe /s jɔ̃/ à 100%.

** Lyster (2006) a remarqué que si le phonème /e/ est précédé par /t/, on a affaire à un féminin tandis que la présence de toute autre consonne indique un nom masculin.

Les exceptions ne devraient pas empêcher d'enseigner les régularités, surtout en début d'apprentissage. En ce sens, Hulstijn (1995) donne un exemple de l'espagnol où les voyelles finales /o/ et /a/ sont associées pour la plupart à des noms respectivement de genre masculin et féminin. Mais certains traits sémantiques des noms terminés par /a/ déterminent un changement de genre, plus précisément les noms désignant des rivières, des montagnes, les points cardinaux ou ayant une origine grecque sont considérés masculins. Dans ce cas, l'auteur suggère d'enseigner, sous forme d'une règle d'assignation du genre, la terminaison /a/ comme marque formelle du genre féminin, puisqu'elle a plus d'envergure dans la langue que ses exceptions.

Dans la perspective probabiliste de Lyster (2006), une règle d'assignation du genre est fiable si on peut l'appliquer à plus de 90% des noms dans un ensemble présentant des marques formelles semblables dans leurs terminaisons. L'auteur explique que les terminaisons ayant des valeurs prédictives supérieures à ce seuil se prêtent à l'enseignement en classe de L2 : « The lower limit was set at 90 per cent with the expectation that such highly predictive rules would be of considerable use to learners and teachers of French L2 » (p. 73). SurrIDGE (1995) conseille également de prendre en considération les terminaisons selon leur valeur prédictive et leur portée afin de déterminer correctement le genre du plus grand nombre de noms possible.

Les analyses de Lyster et de SurrIDGE viennent appuyer l'hypothèse de la fiabilité des indices du genre retrouvés dans la terminaison des noms français. Nous adoptons donc l'opinion de plusieurs chercheurs selon laquelle les apprenants de L2 amélioreraient leur précision à reconnaître le genre des noms français si on attirait leur attention sur le rôle de prédicteur du genre joué par certaines terminaisons (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Caroll, 1989; Harley, 1998; Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999; Lyster, 2004a, 2006).

Pour tout bien considérer, nous procéderons en premier à la recension de quelques écrits portant sur la manière dont se réalise l'acquisition du genre en français L1.

2.2.5 Acquisition du genre grammatical en L1

Puisqu'on n'enseigne pas explicitement le genre des noms aux petits enfants francophones, on peut dire que cette aptitude se développe implicitement. L'acquisition est régie par des règles que les natifs développent par induction si l'input est assez riche en exemples (Holmes et Segui, 2004; Tucker, Lambert et Rigault, 1977; SurrIDGE, 1993). Quand les enfants commencent à produire les noms, ils utilisent rarement les déterminants, ensuite lorsque le déterminant entre en jeu, le choix du genre comporte très peu d'erreurs (Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999). En effet, à cette étape, le déterminant serait appris en même temps que le nom, comme s'il était un préfixe : « the word *lamain* (as one word) for *la main* » (Tucker et al., 1968, p. 312). Selon Kamirloff-Smith (1979), les enfants produiraient correctement les noms avec leur déterminant vers l'âge de 3 ou 4 ans.

Tucker, Lambert et Rigault (1977) ont suggéré que l'acquisition du genre grammatical aurait un rapport avec les sons de la langue, donc avec la composante orale. Ils notent : « To acquire this skill with gender, speakers must be able to listen to the language, and develop some type of schema. Deaf speakers of French, we are told, never do » (p. 59). Ils parlent des expériences menées en France par le psycholinguiste Borel-Maisonny montrant que les enfants sourds qui apprennent à parler n'arrivent jamais à assigner correctement le genre aux noms.

Au début de l'acquisition, les enfants seraient particulièrement sensibles aux indices phonologiques des terminaisons nominales. Dans une série plus large d'expérimentations, Kamirloff-Smith (1979) a vérifié la sensibilité à ces indices avec des enfants âgés entre 3 et 11 ans. Les plus jeunes, de 3 à 5 ans, ont montré une réceptivité plus élevée que les plus âgés. Dans une tâche de vérification du genre, la chercheuse leur a présenté des noms avec leur déterminant indéfini en leur demandant de remplacer ce dernier par son correspondant défini. Par exemple, *un chalois* – l'enfant remplace le déterminant et répète le nom – *le chalois*. En situation de non-concordance entre le nom et le déterminant (*un glotine*, déterminant masculin + terminaison nominale féminine), les enfants de 3 à 5 ans ont tendance à remplacer le déterminant masculin par le déterminant féminin (*la glotine*), pour le faire accorder en genre selon les indices de la terminaison nominale, tendance qui est moins présente chez les enfants plus âgés. Ces derniers suivent la consigne à la lettre sans opérer de changements formels en fonction du genre suggéré par la terminaison. Kamirloff-Smith note en conclusion que les jeunes enfants développent un système de règles phonologiques reposant sur une cohérence formelle dans les terminaisons :

As early as 3 to 4 years, i.e. as soon as articles were used consistently, the child constructed a very powerful, implicit system of phonological rules, based on the consistency, but not necessarily on the frequency, of phonological changes in the word endings. Classification by gender was clearly based on suffixes. (p. 167)

L'auteure mentionne les suffixes en tant qu'indices phonologiques, vu que l'input reçu par les jeunes enfants est oral. D'après l'auteure, ces indices sont prédominants jusqu'à l'âge de 9 ans. Ensuite, d'autres indices, sémantiques ou syntaxiques entre autres, deviennent dominants. Les indices phonologiques gardent pourtant leur robustesse en assimilant une fonction morphologique :

It is suggested that the phonological procedure remains predominant in French because it is through phonology that the gender presents the most consistent patterns. These patterns, although they are applied locally by the small child, can serve later as an ever-extending discourse strategy for syntagmatic cohesion. In the older child, the phonological procedure thus remains powerful because of its morphological function. (p. 169)

Les mêmes considérations se retrouvent dans l'article de Surridge (1993). Dans l'acquisition du système du genre en français, les traits phonologiques précèdent les indices morphologiques, ces derniers étant plus fiables dans l'assignation du genre :

[...] in mastering gender, native speakers move to a series of stages, starting with the relatively less predictable gender of simple nouns in which the phonic ending of the noun gives a clue (but a relatively unreliable clue) to gender, together with suffixed forms in which the structure and morphological ending of the noun determine gender assignment without exception. (p. 91)

En effet, nous avons observé un chevauchement des traits phonologiques et morphologiques dans les terminaisons nominales. Celles-ci comportent, selon Harley (1998), des régularités morphophonologiques. Par exemple, la terminaison *-ette* dans *bicyclette* serait une rime, composée d'un noyau /ɛ/ et d'une coda /t/, tandis que dans *coquette*, elle serait un morphème de dérivation lexicale pour former le féminin à partir du masculin *coquet*. Sans opposer deux visions sur les terminaisons des noms, Lyster (2006) souligne toutefois la supériorité des rimes dans la démarche pédagogique d'enseignement des règles d'assignation puisque leur portée pour l'ensemble des noms en français est plus importante. Il exemplifie :

For example, productive suffixes such as *-elle* and *-ette* are reliable predictors of gender in nouns as *ruelle* and *statuette*, but are even more productive as predictors of grammatical gender if not restricted to their morphological status of suffixes. That is, nouns derived from *-elle* and *-ette* are feminine (*une passerelle*, *une devinette*), but so are monosyllabic nouns in which these some endings constitute rhymes rather than derivational suffixes (e.g., *une pelle*, *une dette*). (p. 85)

Surridge (1993) considère que les règles inférées à partir des indices phonologiques seuls, c'est-à-dire le phonème final d'un nom, sont plus faciles à acquérir puisqu'elles s'appliquent à des noms usuels à structure simple qui sont les premiers noms appris par les natifs. Au-delà de la limite du phonème final, c'est la structure morphologique de la syllabe finale des noms qui fournirait des indices encore plus fiables. Dans ce cas, il semblerait qu'entre en jeu le volet orthographique de la terminaison aussi. Finalement, l'auteure confirme le rôle essentiel

de la terminaison nominale dans l'identification du genre en français : « [...] the word ending plays a critical role in gender assignment » (p. 87).

Bref, l'acquisition en étapes des règles, ou des indices phonologiques et morphologiques, se fait en parallèle avec le développement graduel du vocabulaire : au début, les enfants se laissent guider par des phonèmes finaux, puis, au fur et à mesure que le lexique s'enrichit avec des noms complexes, la procédure d'assignation du genre prend en compte des indices morphologiques, comme les suffixes, ce qui suggère que les indices du genre sont acquis selon la difficulté de leur structure, la composante phonologique étant plus accessible aux débutants.

Pour finir, selon Surridge (1993), la rétroaction des adultes natifs joue un rôle majeur dans l'acquisition du genre par leurs enfants. Les francophones adultes se montreraient très exigeants envers leurs enfants pendant la période de l'acquisition du genre et corrigeraient promptement les erreurs. Ainsi les enfants feraient-ils plus attention aux marques du genre et aux régularités formelles des noms saisis dans l'input pour produire ensuite correctement les noms avec leur genre.

Si l'acquisition implicite du système du genre en français L1 fait ses preuves, ce n'est pas toujours le cas en L2 où le genre des noms représente un vrai casse-tête pour les apprenants.

2.2.6 Apprentissage du genre grammatical en L2

L'apprentissage du genre grammatical en FL2 est une difficulté notoire. Selon Tucker, Lambert et Rigault (1977), il est nécessaire de maîtriser le genre, mais l'appropriation de cette habilité semble être, selon lui, très pénible : « [it is] the most frustrating and difficult part of the study of French as a second language » (p. 11). On parle de l'utilité de l'assignation correcte du genre puisque, dans la chaîne discursive, il a des effets sur d'autres éléments grammaticaux, comme le déterminant, l'adjectif ou le participe passé, par le phénomène d'accord dans le groupe nominal et dans la phrase, le nom étant donneur d'accord. Lorsque le genre du nom est méconnu ou mal connu, on remarque beaucoup d'erreurs dans les productions orales et écrites des apprenants.

Parfois ces erreurs sur le genre dans la production pourraient rendre le message incompréhensible. Par ailleurs, un locuteur étranger de langue française sera vite identifié puisqu'il commet ces fautes (Prodeau, 2005). Les natifs y sont particulièrement sensibles, la maîtrise du genre grammatical faisant partie des compétences de base en français (Harley, 1998).

Si, en L1, le déterminant fait corps commun avec le nom, en L2, chez les apprenants anglophones particulièrement, le déterminant est considéré en tant qu'élément syntaxique séparé. C'est la conclusion de Carroll (1989) après l'observation d'élèves inscrits dans le programme immersif : « So we conclude that immersion students are not learning determiners as a part of nouns. [...] Immersion students will also pause between the determiners and other clitics » (p. 577). Cette dissociation entre le nom et son déterminant mène à des erreurs du type *le maison, une garçon, du télévision, le électricité, le grammaire, une mois, ma piano*. Selon l'auteure citée, il est clair que les apprenants ne prêtent pas attention aux indices de genre fournis par les déterminants. C'est pour cela qu'elle suggère pour l'apprentissage du genre de faire appel à d'autres indices, comme ceux des terminaisons nominales, dans les conditions où l'on peut appliquer des règles générales : elle donne l'exemple des terminaisons nominales à syllabe fermée généralement féminines.

Quant à l'approche des terminaisons nominales qui prédisent le genre, l'enseignement s'intéresse plus spécifiquement à l'accord grammatical et à la dérivation, non pas au genre inhérent du nom. En pratique, les élèves apprennent que les noms féminins sont dérivés de la forme de masculin par l'ajout de la terminaison *-e*. Mais cette règle ne couvre qu'un ensemble réduit de noms, plus précisément ceux ayant des référents différents selon le sexe. Il reste une majorité de noms communs que les élèves doivent apprendre item par item, mot et genre ensemble. Lyster (2006, 2008) considère dépassée cette approche pédagogique du genre des noms recommandant d'attirer l'attention des élèves sur les terminaisons nominales et les règles d'assignation du genre.

Holmes et Dejean de la Bâtie (1999) ont observé comme pratique répandue chez les apprenants de FL2 la recherche des indices du genre dans les terminaisons. Ils recommandent donc d'exploiter dans les classes de grammaire cette tendance naturelle vers les indices du

genre : « In addition to teaching lexical associations, explicit instruction in gender-ending regularities would obviously be beneficial » (p. 500). Comme nous l'avons vu dans l'analyse de Lyster (2006) et de Surridge (1995), certaines terminaisons nominales constituent des principes solides pour une appropriation plus rigoureuse du genre en FL2.

La première recherche mettant en vedette la valeur prédictive des terminaisons nominales est celle de Tucker, Lambert et Rigault (1977). Rappelons qu'ils avaient vérifié l'existence des cooccurrences formelles du genre et les valeurs prédictives des terminaisons nominales en évaluant l'aptitude à assigner le genre chez les jeunes natifs (voir la section 2.2.3). Ces auteurs ont aussi fait passer des tests à 139 étudiants de FL2 de l'Université McGill. Ceux-ci étaient distribués en trois groupes selon leur niveau de compétence : débutant, intermédiaire et avancé. Les chercheurs leur ont fait passer le même test de 84 mots que les natifs, sous forme orale et écrite. Ils ont remarqué que les étudiants débutants ont eu des résultats similaires à ceux des étudiants avancés dont la précision à assigner le genre était très élevée. Ces résultats, *étranges* à première vue, trouvent une explication dans l'enseignement reçu par les débutants : leur enseignante aurait attiré l'attention sur les régularités formelles des terminaisons nominales et les étudiants en auraient pris conscience. Ensuite, au test, ils auraient appliqué ces généralités apprises. Les auteurs suggèrent que le comportement des apprenants débutants est le même que celui des très jeunes natifs qui identifient le genre par les indices phonologiques.

Les chercheurs ont entrepris une autre recherche avec 154 étudiants de niveau intermédiaire, toujours en milieu universitaire, pour voir les effets d'un enseignement explicite des indices du genre dans la terminaison des noms. L'enseignement explicite était axé sur la présentation de règles. Les chercheurs avaient choisi la terminaison *-ation* qui a une valeur prédictive de 100% : « all of the 1,159 nouns in Petit Larousse ending with *-ation* are feminine » (p. 60). Les étudiants appliquaient les règles aux noms des textes étudiés en classe : ils repéraient consciemment les marques du genre dans les terminaisons et distinguaient les noms masculins des féminins. Par ce genre de pratique, un des groupes expérimentaux a nettement amélioré ses résultats au test d'identification du genre. Finalement, les chercheurs affirment que l'enseignement explicite et la pratique des règles sont avantageux pour la maîtrise du genre en FL2 : « non-native students who are given an

opportunity to acquire this exposure in a regulated fashion will also perform well with this exasperating feature of the French language » (p. 63).

Suite à l'effet du traitement étudié par Tucker, Lambert et Rigault (1977), plusieurs linguistes et didacticiens recommandent l'enseignement des indices formels du genre, vu que ce sont des prédicteurs fiables. À notre connaissance, plusieurs recherches expérimentales ont été réalisées en immersion française au Canada, dont deux avec des jeunes apprenants en immersion précoce (Harley, 1998; Lyster, 2004a). Avant de parler de ces recherches, nous ferons un portrait de ce programme scolaire.

2.2.7 Le cas de l'immersion française au Canada

Lyster (2008) définit l'immersion comme un programme scolaire où les élèves font leurs apprentissages en L2 et en L1 dans le but de maîtriser les deux langues, de devenir bilingues :

Immersion is a form of bilingual education that provides students with a sheltered classroom environment in which they receive at least half of their subject-matter instruction through the medium of a language that they are learning as a second, foreign, heritage or indigenous language. In addition, immersion students receive some instruction through the medium of shared primary language, which normally has majority status in the community. [...] Immersion teachers are typically bilingual; students enter with similar (and limited) levels of second language proficiency; and the program aims for additive bilingualism. (p. 4)

L'immersion est totale si 100% des matières sont étudiées en L2 et partielle quand un minimum de 50% de l'enseignement est donné en L2. D'autre part, l'entrée dans le programme détermine trois types d'immersion : l'immersion précoce débute en maternelle ou première année, l'immersion de durée moyenne commence en quatrième ou cinquième année, et l'immersion tardive se fait à partir de la sixième année de scolarité. Il semble que plus un élève intègre le programme d'immersion tôt, plus il maîtrise la L2 (Lyster, 2008).

Le programme d'immersion est apparu comme réaction aux méthodes traditionnelles des L2 et a développé un enseignement basé sur le contenu qui augmente significativement l'exposition à la langue cible en tant qu'objet d'étude et de véhicule pour le contenu des autres disciplines. Les premières classes expérimentales ont été créées à Saint-Lambert, dans la banlieue sud de Montréal, en 1965, à la demande des parents anglophones qui désiraient

pour leurs enfants une méthode promouvant la communication en L2. Les élèves en immersion française au Canada ont en majorité l'anglais comme L1. Le programme a prouvé son efficacité dans le développement de la compétence discursive en L2, les apprenants ayant des aptitudes similaires aux natifs en compréhension orale et écrite et une très bonne aisance en expression. Cependant, plusieurs critiques ont été formulées à propos de la production des messages en L2. Même après plusieurs années de scolarité en FL2, les élèves manquent de précision grammaticale dans le cas de plusieurs traits formels cibles, dont le genre grammatical (Lyster, 2004a, 2004b; Harley, 1998; Warden, 1997; SurrIDGE, 1993).

L'appropriation du genre s'avère une entreprise frustrante quand il faut apprendre par coeur chaque nom et son genre, une pratique justifiée aux yeux de la majorité des enseignants par le caractère arbitraire du genre (Bérard et Lavenne, 1991; Lyster, 2008, 2010). Or, l'acquisition pourrait avoir lieu tout simplement par exposition constante à l'input, sans s'attarder à des explications grammaticales (le modèle de Krashen), comme pour les natifs. Les classes d'immersion seraient propices à l'acquisition implicite grâce au contexte très riche en input. Mais ce n'est pas le cas.

Il semblerait que l'absence du genre grammatical en anglais rendrait les apprenants très peu sensibles aux indices formels du genre en français; d'où les difficultés reliées à la maîtrise du genre en classe d'immersion française (Carroll, 1989; Lyster, 2008).

Il faut ajouter qu'en français, les marques du genre sont des éléments linguistiques considérés comme non porteurs de sens, donc échappent à l'attention des apprenants de L2, qui est orientée plutôt vers les mots significatifs (Lyster, 2008). En effet, Prodeau (2005) note : « Gender is neglected when it is not fundamental for comprehension » (p. 160). Comme en immersion la pratique langagière est au service du développement de la compétence de communication, les élèves portent leur attention vers le sens véhiculé par la langue et moins vers le code linguistique. Bien que l'exposition à la langue cible soit massive et que la fréquence des marques saillantes du genre dans l'input donné par l'enseignant en classe soit considérable, les effets restent limités quant à la précision linguistique des élèves. Ce qui fait dire à Harley (1998) que le genre ne peut pas être acquis implicitement :

Grammatical gender is not something they appear to learn incidentally simply from exposure to the language from kindergarten [...]. Frequency in teacher talk is clearly not enough in this instance. In short, gender in French appears to lack salience for these students. (p. 159)

Enfin, pour les élèves de l'immersion, l'assignation et l'accord du genre ne sont pas toujours évidents, ce qui entraîne la production incorrecte du genre et la fossilisation des erreurs par la suite (Harley, 1998; Granfeldt, 2005). De plus, l'absence de rétroaction de la part de l'enseignant et l'exposition à des formes incorrectes produites par les pairs a encore des effets négatifs sur l'acquisition du genre. Devant cette réalité en classe d'immersion, quelques chercheurs ont proposé une démarche centrée davantage sur les formes de la L2 afin d'attirer l'attention des élèves sur les marques du genre et d'en faciliter l'apprentissage.

2.2.8 Enseignement ciblé sur la forme

L'enseignement centré sur la forme (*FonF*) emploie comme stratégie la focalisation de l'attention des élèves sur les formes de la L2, son application dans le contexte de l'immersion étant nécessaire, par exemple, pour améliorer la précision grammaticale dans l'expression orale et écrite des élèves (Lyster, 2008, 2010).

L'acquisition de certaines données langagières est difficile tant que l'attention n'y est pas impliquée. En effet, elle permet de prendre conscience des traits formels rencontrés dans l'input, pour qu'ils soient transférés ensuite dans la mémoire (Schmidt, 1990). L'enseignement centré sur la forme permet la manipulation de l'input pour que les apprenants s'aperçoivent de l'importance des éléments linguistiques sans valeur communicative, comme les déterminants et les terminaisons nominales, dans la transmission du message.

En immersion, la pratique langagière doit être en lien étroit avec les objectifs communicationnels de la classe de L2; en plus, elle doit être explicitement dirigée vers certaines structures formelles résistantes à l'acquisition. Ainsi, une séquence d'enseignement centré sur le genre nominal devrait s'articuler sur le repérage conscient des traits formels du genre; ensuite, sur des tâches d'association déterminant-nom, de classement selon le genre, de répétition et de mémorisation qui auraient pour but d'aider les élèves à consolider le lexique acquis et à inférer des règles sur les indices du genre nominal. Parmi les tâches

expérimentées dans des recherches antérieures, Lyster (2010) remarque que les activités de perception et de production contrôlée ont plus d'effet (que les activités de *pratique communicationnelle*) sur la précision linguistique chez les apprenants :

[...] les activités de production contrôlée, avec jeu de rôles et jeux, de concert avec une plus grande importance donnée sur des tâches de perception et de conscientisation conçues pour attirer l'attention sur les propriétés formelles des formes cibles, ont entraîné des changements plus solides. Il est permis de penser que cette importante amélioration s'explique par des activités centrées sur la forme qui se démarquaient des autres activités pédagogiques se déroulant en même temps dans le cadre des autres volets du programme d'immersion et qui, par conséquent, exigeaient de faire basculer l'attention du contenu vers la forme. (p. 115)

Pour résumer, l'enseignement centré sur la forme a le rôle de détourner l'attention des élèves du contenu pour leur faire détecter les formes de la L2 en vue de l'acquisition. C'est l'approche que nous avons retrouvée dans les recherches en immersion sur l'apprentissage des indices du genre *grammatical*.

2.2.9 Études sur les indices phonologiques en immersion

Warden (1997), Harley (1998) et Lyster (2004a) ont conçu des traitements de type enseignement centré sur la forme, pour inciter les élèves à diriger leur attention sur les marques du genre. En outre, le dernier chercheur a voulu voir quel type de rétroaction est plus utile dans l'assignation du genre, les incitations (*prompts*), les reformulations (*recasts*) ou aucune rétroaction. Tous les chercheurs ont voulu vérifier l'effet de leur traitement sur l'aptitude des apprenants à assigner correctement le genre aux noms selon leur terminaison.

Pour sa thèse de doctorat, Warden (1997) a ciblé un public plus âgé qui, malgré dix années de scolarité en immersion (l'équivalent du secondaire 5 au Québec), commettait de nombreuses erreurs d'assignation et d'accord du genre. En effet, comme le disait Carroll (1989), le genre représente un problème récurrent : « Children enrolled in both early and late French immersion programs in Canada experience difficulties in correctly marking gender, [...] they make errors in early stages of learning French and also later as they continue in the programs » (p. 574).

Dans sa recherche, Warden a réalisé un enseignement explicite sur des terminaisons nominales régulières et leur rôle dans l'assignation du genre. Il a élaboré une séquence d'enseignement en deux parties d'une durée totale de deux heures où il a fourni aux élèves une liste des règles d'assignation pour certaines terminaisons nominales en leur demandant de trouver dans un dictionnaire les noms qui respectaient ces règles et ceux qui constituaient des exceptions. C'est cet aspect de la recherche qui nous intéresse, car notre projet d'expérimentation repose aussi sur la présentation de règles. Warden a utilisé principalement les données des études de Tucker, Lambert et Rigault (1977), corroborées avec l'analyse de fiabilité des terminaisons nominales de Luce (1979), pour sélectionner les indices phonologiques les plus fiables. Il est à remarquer que ce dernier a privilégié dans son analyse le volet orthographique des terminaisons. En effet, Warden a lui aussi insisté sur ce volet dans les activités en classe, justifiant son choix par l'âge et le niveau de compétence des apprenants. Il a choisi dix-huit terminaisons pour le traitement avec règles d'assignation : *-age; -esse; -ou/-oi/-ois; -isme; -ure; -aise; -ment; -erie; -a/-as/-at/-ap; -eux; -elle; -tion; -eau/-o/-oi; -ette/-otte; -euse; -ite/-ute; -ancel/-ence; -in/-on/-ond/-ont.*

Afin de vérifier l'effet de l'apprentissage des règles enseignées, le chercheur a fait passer un test d'écoute avec des noms rares du français, présumés inconnus par les apprenants en immersion. Les résultats à ce test indiquent un rendement nettement supérieur chez les élèves du groupe expérimental au post-test et au post-test différé, ce qui dénote, selon Warden, une réelle prise de conscience des indices du genre : « the experimental students gained a great deal of awareness of the word-endings clues to noun gender » (p. 150).

En plus, Warden a conçu un test de production orale contrôlée selon le modèle de Kamirloff-Smith (1979) pour vérifier l'aptitude des élèves à produire correctement le genre des noms. Il remarque que les effets sont moins importants que pour le test de compréhension orale, une amélioration étant constatée seulement chez le groupe expérimental dans l'utilisation des noms étudiés en classe, donc connus. Autrement, les groupes contrôle et expérimental ont eu des résultats très proches indiquant des progrès modestes du prétest au post-test et au post-test différé.

En fin de compte, cette recherche confirme le rôle positif de l'enseignement centré sur la forme. Le fait d'avoir fait usage de règles et d'explications métalinguistiques a rendu les apprenants plus précis dans la reconnaissance des indices ciblés et dans l'assignation du genre. L'auteur croit qu'il faudrait mettre l'accent davantage sur les tâches de production, contrôlée ou libre, pour améliorer encore plus la précision de l'expression chez les élèves.

Nous passerons ensuite à la présentation plus détaillée des recherches de Harley (1998) et de Lyster (2004a), qui nous intéressent spécialement puisque les chercheurs ont expérimenté l'enseignement centré sur les indices phonologiques du genre avec des élèves plus jeunes en immersion. Harley a expérimenté l'enseignement de ces indices avec des élèves en deuxième année du primaire, tandis que Lyster a utilisé certaines rimes dans son traitement déroulé dans plusieurs classes de cinquième année d'immersion.

Les deux chercheurs se sont inspirés des stratégies de l'acquisition en français L1, dont la présentation des noms avec leurs déterminants en tant que *chunks*, car des études ont prouvé que les natifs autant que les bilingues encodent phonologiquement les déterminants et les noms ensemble et font peu d'erreurs avec le genre (Granfeldt, 2005; Carroll, 1989). Ensuite, les deux études ont mis l'accent sur le rôle des régularités des terminaisons nominales dans l'acquisition du genre, en raison de la fiabilité de certains indices phonologiques et orthographiques prédictifs fiables dont se servent les francophones pour distinguer les noms masculins des féminins (SurrIDGE, 1993; Kamirloff-Smith, 1979; Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999).

Pour chacune des études, les traitements ont couvert cinq semaines environ. Les interventions étaient conduites par les enseignants, et les chercheurs sont passés dans les classes pour vérifier si les conditions de leur traitement étaient respectées. Il est à remarquer que la recherche de Harley a connu des limites, car le traitement n'a pas été continué la cinquième semaine par au moins un des enseignants en raison de difficultés liées à la correspondance des activités avec le curriculum scolaire. Lyster note lui aussi que les enseignants de son projet n'ont plus utilisé systématiquement les techniques correctives pour améliorer l'acquisition du genre entre le post-test et le post-test différé, puisqu'ils avaient

changé de thème ou de chapitre à étudier, bref, ils ne disposaient plus de matériel ciblé sur les traits du genre.

Le tableau 2.3 résume les données sur le déroulement des expérimentations présentant, pour chaque étude, le lieu, la durée de l'expérimentation et les participants.

Tableau 2.3
Données expérimentales pour les études de Harley (1998) et Lyster (2004a)

	Harley (1998)	Lyster (2004a)
Lieu	Toronto	Montréal
Durée de l'expérimentation	5 semaines à raison de 20 minutes/jour	5 semaines pour un total de 8 à 10 heures d'instruction
Enseignants	6 enseignantes	4 enseignants (3 femmes et un homme)
Année scolaire	2 ^e année immersion totale	5 ^e année immersion partielle à 60% en français
Nombre de participants	111 - groupe expérimental (6 classes)	148 – groupe expérimental (6 classes)
	96 – groupe contrôle (5 classes)	55 – groupe contrôle (2 classes)

Les chercheurs ont élaboré des activités riches en traits formels du genre au niveau des terminaisons pour amener les élèves à observer les régularités et à formuler implicitement certaines règles sur l'assignation du genre aux noms. Harley a exploité surtout les indices phonologiques, puisque les plus jeunes enfants ont, selon l'auteure, un avantage à cet égard sur les enfants plus âgés : « There is considerable evidence to show that younger children have a phonological advantage in second language learning over the older ones » (p. 161). La chercheuse a élaboré des activités d'entraînement à la reconnaissance du genre à travers la compréhension et la production orales. Les deux premières semaines ont été utilisées pour entraîner les élèves à remarquer (*notice*) les déterminants des noms; le reste du traitement a été consacré principalement à l'enseignement et à la pratique des terminaisons nominales.

Lyster a exploité surtout le volet orthographique des indices et a favorisé des activités de compréhension et de production écrites.

Les activités conçues par les chercheurs visaient l'appropriation correcte du genre et l'induction de règles concernant les indices du genre dans les terminaisons. Harley a choisi neuf phonèmes du masculin (/o/, /ɔ/, /ā/, /ē/) et cinq rimes du féminin (/ɛ t/, /ɛ l/, /ɛ z/, /a s/, /ø z/). Lyster a opté pour 16 terminaisons, en tant que phonèmes ou rimes aussi, pour lesquelles la probabilité de reconnaissance correcte du genre dépassait le seuil de 90%. Les terminaisons féminines sont plus nombreuses (-ie, -sion, -té, -ance, -ette, -aine, -ine, -elle, -ure, -se, -che) que les masculines (/ā/, /ē/, /o/, -age) et elles dépassent les limites du phonème final; le plus souvent c'est la syllabe finale orthographiée qui est présentée. Dans le tableau 2.4, nous présentons le matériel et la pratique proposée dans les traitements.

Tableau 2.4
Matériels et activités utilisés dans les études de Harley (1998) et Lyster (2004a)

	Harley (1998)	Lyster (2004a)
Matériel	Jeux communicatifs ; Cartons d'images représentant les noms ; Chansons et jeu de rimes.	Un cahier de l'élève avec des textes simplifiés adaptés d'après le manuel en usage (Mémo mag) ; Mots croisés et mots cachés ; Chansons, comptines et devinettes ; Affiches avec les terminaisons enseignées.
Pratique	Simon dit : actions contrastées pour différencier le genre (toucher les orteils quand on entend des noms masculins et la tête pour ceux féminins) ; Concentration : classer des images selon la terminaison des noms illustrés ; Bingo : donner correctement le genre des noms pour compléter une grille ; La valise de ma tante : mémoriser des noms d'objets et identifier leur genre.	Inscrire les déterminants indéfinis devant les noms ; Classer les noms cibles selon leur terminaison ; Classer de nouveaux noms, non vus dans les textes, et inférer des règles (tâche engageant parfois des explications métalinguistiques).

Lyster a opté pour une majorité d'indices du féminin en raison de la tendance commune des apprenants à surgénéraliser le genre masculin. (Harley avait déjà observé cette tendance dans sa recherche.) Il est à noter que pour le genre masculin, l'identification est favorisée par la structure des indices, ceux phonologiques s'avérant plus simples à déceler; en revanche, les indices du féminin sont surtout de nature morphologique, donc plus complexes, d'où peut-être la difficulté à les maîtriser (SurrIDGE, 1993; Holmes et Segui, 2004).

Si Lyster a fait correspondre son matériel au lexique du manuel utilisé en classe, Harley a élaboré des jeux et des fiches avec beaucoup de vocabulaire nouveau pour les élèves. Dans son cas, le traitement s'est vu prolongé de 20 à 40 minutes par séance parce que les enseignants devaient s'attarder à des explications lexicales. Il semble que les enfants de deuxième année avaient besoin d'ancrage lexical avant de généraliser l'assignation du genre par les terminaisons nominales. Cette différence au niveau du matériel aurait eu des effets sur les résultats des élèves, mais nous reviendrons sur cet aspect après la présentation des mesures.

Le plan expérimental avait prévu, dans les deux recherches, des tests pour vérifier l'assignation correcte du genre en compréhension et en production. Harley a conçu deux tests papier-crayon de discrimination. Le premier, comprenant dix items, devait vérifier si les élèves pouvaient distinguer le masculin du féminin à l'aide des déterminants définis et indéfinis : *le* versus *la* et *un* versus *une*. Les noms étaient présentés lentement avec leur déterminant approprié; pour chaque item énoncé, les élèves devaient choisir parmi quatre images, selon la consigne *Trouvez l'intrus*, celle qui illustrait un nom au genre différent des autres. Le deuxième test visait les terminaisons nominales régulières. Cette fois-ci, les douze items étaient enregistrés sans déterminant. Après deux écoutes de chaque item, les élèves choisissaient entre les déterminants *le* et *la* selon le genre qu'ils identifiaient. Dans ce test, une partie de mots étaient familiers aux apprenants, donc il y avait des noms non vus pendant la pratique en classe. Les tests (3 et 4) de production ont été passés à huit élèves de chaque classe individuellement. Le 3^e test est inspiré des expérimentations de Kamirloff-Smith (1979) avec des jeunes natifs : on montre à l'enfant une carte avec l'image double d'un objet en lui disant « *Voici l'image de deux brouettes. Qu'est-ce que ce sont ?* ». Lorsqu'il répète « *deux brouettes* », on lui montre un seul objet de l'image en l'incitant à dire au singulier le

nom avec son déterminant. La réponse correcte implique la maîtrise du système, donc la généralisation des connaissances sur les indices du genre grammatical présentés lors de l'enseignement. La dernière mesure visait 24 noms à terminaison régulière que les élèves devaient identifier dans un dessin. La plupart des mots faisaient partie du lexique connu des élèves en 2^e année d'immersion.

Lyster a utilisé lui aussi quatre tests : deux de production écrite et deux de production orale. Le premier, de production écrite, était un test à choix binaire avec 48 noms accompagnés de deux déterminants, un féminin et un masculin, plus une illustration. Les élèves devaient encercler le déterminant correspondant au genre du nom. Le deuxième test comprenait deux tâches : un exercice de closure dans une compréhension de lecture où les élèves devaient choisir entre les déterminants masculins et féminins qui figuraient devant 30 noms cibles, et un texte lacunaire sous forme d'une liste d'ingrédients pour préparer une recette qui devait être complétée avec des déterminants définis au singulier appropriés aux noms cibles. Le chercheur a créé deux versions (A et B) pour les tests de production écrite, qui ont été effectués pour la moitié des élèves dans l'ordre ABA et pour l'autre moitié dans l'ordre BAB. Pour les tests de production, il s'est inspiré de la procédure de Harley : test de description d'images et d'identification d'objets. Le chercheur a fait passer ces tests à 60 élèves choisis aléatoirement parmi tous les participants.

Les mesures ont été administrées en prétests, post-tests et post-tests différés : les prétests ont précédé le traitement et les post-tests l'ont suivi. Le post-test différé a été passé six mois après le traitement dans le cas de l'expérimentation de Harley et deux mois après, pour celle de Lyster; en considérant le calendrier des expérimentations, le post-test différé de ces études se situe vers la fin de l'année scolaire.

Les résultats obtenus attestent que l'enseignement centré sur la forme améliore l'aptitude des élèves à assigner le genre aux noms selon les indices de leurs terminaisons. Suite à la comparaison entre les groupes expérimentaux et les groupes de contrôle, les chercheurs ont trouvé des différences significatives. Cependant, Harley n'a pas vu de progrès au post-test de production orale avec les noms peu familiers ou inconnus. Si on prend en compte la remarque de Harley concernant le besoin d'explications lexicales chez les élèves de deuxième année,

on pourrait comprendre l'absence de résultats significatifs. Devant les noms nouveaux, inconnus, les enfants auraient cherché d'abord à les ancrer dans leur lexique mental, donc leur attention aurait été moins portée sur la terminaison. Prodeau (2005) remarquait ceci à propos de l'accès au lexique mental : « Even if the gender of nouns is known, the information is not systematically available, more so when the constraints of the task imply too heavy a cognitive load » (p. 148). Lyster a observé que ses élèves pouvaient assigner correctement le genre aux noms moins fréquents, ce qui constitue une évidence de l'application des règles, alors que Harley n'a pas eu d'effet quant à la généralisation des connaissances sur les terminaisons des noms nouveaux dans le test 3. La chercheuse présentait des images avec le même objet en double et demandait aux élèves de nommer l'objet par son nom au singulier accompagné du déterminant approprié. Les élèves auraient dû identifier les marques du genre à la fin des noms fournis oralement par la chercheuse et donner le déterminant correspondant au genre du nom. Mais les résultats ne sont pas significativement différents du prétest au post-test, ils sont même similaires entre le post-test et le post-test différé, ce qui indique qu'entre la réception de l'input et la production il y a eu un arrêt de la généralisation. L'auteure explique :

Students in the experimental classes were successfully led to notice more often the gender of nouns they encountered in class and to distinguish more accurately between masculine and feminine articles in producing these familiar nouns, but they stopped short of generalizing from the input they received to the production of unfamiliar nouns containing the same reliable formal clues to their gender. (p. 168)

La discussion de Harley soulève un questionnement : l'absence de généralisation observée en production serait-elle présente à la réception de l'input de noms peu familiers ? Pour chercher une réponse, nous avons pris en compte les résultats au test 2 de la recherche, une compréhension orale visant les terminaisons nominales, qui incluait des noms inconnus, comme le laisse entendre indirectement la chercheuse : « At least some of the vocabulary on this test was assumed to be familiar to students in grade 2 » (p. 164). Mais la fiabilité de ce test est assez faible (Cronbach's alpha = ,49), ce qui indiquerait, selon l'auteure, une tendance chez les élèves à deviner la réponse pour certains noms. Globalement, les résultats à ce test ont été significatifs du prétest au post-test et au post-test différé. Cependant, sur la base de ces résultats, l'auteure n'a pas fait de discussion sur la généralisation à partir de l'input pour les indices du genre présents dans les terminaisons des noms peu familiers. Puisque Harley ne

mentionne aucun effet de généralisation dans la réception de l'input, il nous semble utile de vérifier cet effet engendré par l'apprentissage des indices du genre dans le cadre de notre recherche.

Pour continuer, Harley admet que, chez les jeunes apprenants, la généralisation sur des structures formelles de la L2 est possible seulement après que le vocabulaire ne pose plus de problème de compréhension ou de sens. Elle suggère donc, pour des recherches ultérieures, de centrer l'enseignement sur le lexique déjà acquis et maîtrisé par les jeunes apprenants : « [...] instruction on the relevance of French noun endings should more deliberately focus on old, previously learned vocabulary, rather than incorporating so much new vocabulary in a short amount of time, as was the case in this study » (p. 170). Cet argument est soutenu par Lyster aussi qui explique la réussite de ses participants, plus âgés, par le fait qu'ils possédaient un vocabulaire plus riche, ce qui leur a permis de faire plus de généralisations.

La démarche de Harley supposait que les règles sur les indices du genre seraient inférées à partir d'un grand nombre de noms, alors des noms nouveaux ont dû être introduits tout d'un coup dans le vocabulaire des enfants. L'attention des élèves était dirigée sur les marques du genre par les tâches, en absence de tout enseignement métalinguistique, puisque les jeunes n'auraient pas été à même d'en recevoir : « Young children of 7 or 8 years of age cannot be subjected to the kind of metalinguistically oriented focus on form that relies heavily on the transmission of abstract rules » (p. 158). Pourtant, la chercheuse fait mention des représentations déclaratives sur le rôle des indices du genre chez certains élèves, durant la tâche de production orale : « Their responses revealed that some children were consciously aware of the relevance of noun endings for gender attribution » (p. 168).

Nous savons que les jeunes apprenants peuvent identifier et comprendre le rôle des terminaisons nominales dans l'identification du genre. Il est possible que les règles sur la reconnaissance du genre des noms en français les aident encore plus à maîtriser l'assignation du genre aux noms. En termes de complexité et de fiabilité, les règles énoncées sur la base de la valeur prédictive des terminaisons ne comportent pas de difficulté métalinguistique majeure. Ce sont, selon DeKeyser (1998), des règles catégorielles peu complexes.

Par conséquent, nous estimons qu'un enseignement explicite, avec présentation des règles visant le repérage conscient des terminaisons nominales ciblées, suivie par une pratique soutenue de production contrôlée des indices du genre, pourrait engendrer l'apprentissage et la généralisation de l'assignation correcte du genre aux noms connus et inconnus en FL2 chez les jeunes élèves en immersion précoce. Cela est donc ce que nous voudrions tester.

2.3 Questions de recherche

Après avoir mis en contexte l'enseignement des indices du genre nominal en immersion, nous situerons notre recherche par rapport à l'étude de Harley et, principalement, par rapport aux suggestions de la chercheuse concernant d'autres traitements possibles afin de préciser nos questions de recherche.

Nous avons vu qu'en français le genre des noms peut être reconnu à partir des terminaisons régulières. De ces terminaisons, les enfants francophones acquièrent en premier les indices phonologiques, car l'input oral est massif en début d'acquisition; les autres indices, morphologiques et sémantiques, sont maîtrisés plus tard, à l'âge scolaire. Ce modèle d'acquisition en français L1 montre que les indices sont acquis à des étapes différentes en raison de leur degré de difficulté. Étant donné que l'acquisition initiale se fait à partir de l'input oral en L1, nous avons décidé d'introduire, en classe immersive de L2, l'étude des marques du genre selon le volet oral seulement. De plus, à l'intérieur de ce volet, nous avons ciblé uniquement les habiletés réceptives pour vérifier à cette étape de l'apprentissage la généralisation que Harley n'a pas trouvée avec les participants de son étude.

Pour ce qui est de l'intervention didactique avec des débutants en L2, il est essentiel de prendre en compte la valeur prédictive des terminaisons, en fait c'est le critère de sélection en vue d'un enseignement explicite : pour les terminaisons à forte valeur prédictive, les règles d'assignation du genre sont peu complexes et à large portée. L'enseignement explicite de ces règles favorise la détection des indices formels du genre, car l'attention y est délibérément dirigée, déclenchant la détection consciente et l'enregistrement de ces formes dans la mémoire, d'où l'information sera récupérée après pour la pratique. Les activités de pratique systématique sont le passage obligatoire entre l'apprentissage explicite des règles et

l'acquisition et l'automatisation du savoir procédural, soit l'association du genre et de la terminaison nominale sans plus faire appel aux règles. Enfin, pour améliorer la précision à assigner le genre chez apprenants en immersion canadienne, Harley et Lyster ont proposé l'enseignement centré sur la forme qui promeut l'étude de la composante grammaticale en contexte communicatif. Ce type de démarche, très peu métalinguistique, a connu certaines limites quant à la généralisation de l'aptitude à déterminer le genre des noms inconnus à partir de l'input et en production chez les plus jeunes apprenants.

Vu qu'une approche explicite des règles d'assignation n'a pas encore été réalisée (du moins à notre connaissance), mais qu'elle a été suggérée par Harley dans la discussion de son article, nous proposons un enseignement explicite et déductif avec un groupe d'élèves en immersion précoce, selon le modèle d'enseignement parallèle proposé par Ellis (2002), en quelques séquences isolées et de courte durée. Les élèves ne s'attarderont pas sur la signification des noms, mais sur la forme des indices du genre qu'ils détecteront dans l'input oral seulement. L'apprentissage sera facilité par le recours au lexique usuel des élèves. Les tests comprendront des noms vus en classe, mais aussi des noms très peu fréquents, donc inconnus aux élèves, afin de vérifier s'il pourrait y avoir généralisation. En fin de compte, notre réflexion nous amène à deux questions de recherche :

1. Est-ce qu'un enseignement explicite et déductif aura un effet sur l'aptitude des élèves de 2^e année en immersion française précoce à reconnaître et à assigner correctement à l'oral le genre grammatical des noms ? (Si oui, des différences existeront-elles entre les terminaisons masculines et les terminaisons féminines ?)
2. Si un effet sur l'apprentissage des règles d'assignation du genre est constaté, sera-t-il transféré à l'identification du genre des noms inconnus, non vus dans l'intervention ? (Si oui, des différences existeront-elles entre les terminaisons masculines et les terminaisons féminines ?)

En guise de conclusion, situé dans une perspective cognitiviste, l'enseignement explicite des indices phonétiques du genre nominal aurait pour premier effet de détourner l'attention des élèves du sens des noms vers leur forme, ce qui déclencherait une prise de conscience des indices enseignés. La mise en pratique des règles d'assignation sur les indices pourrait faire en sorte que les élèves assignent plus précisément le genre aux noms.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

En prenant en compte les divers sujets développés dans notre cadre théorique, nous préciserons dans le présent chapitre les choix méthodologiques de notre recherche en ce qui concerne l'élaboration du matériel didactique et des instruments d'évaluation de notre expérimentation. Nous présenterons aussi nos participants et le déroulement de notre étude.

Cette recherche quasi-expérimentale s'était donné comme but d'expérimenter l'enseignement explicite et déductif des terminaisons phonologiques des noms comme prédicteurs fiables du genre auprès des élèves en deuxième année d'immersion en français et de mesurer l'effet de cet enseignement. Nous avons tenu compte de certaines études antérieures qui se sont déroulées en contexte immersif, dont celles de Harley (1998) et de Lyster (2004a), pour élaborer le cadre méthodologique et le déroulement de notre expérimentation. Au terme de cette séquence d'enseignement grammatical, nous essaierons de vérifier, par des tests, si les jeunes élèves ont amélioré leur aptitude à assigner correctement le genre à des noms choisis à cet effet.

3.1 Participants

Nous avons réalisé l'intervention didactique auprès de jeunes apprenants de FL2 en immersion précoce, pour leur faire apprendre les indices du genre à partir de l'input oral, tout

comme Harley (1998). Il est accepté que l'acquisition du genre nominal en français L1 comprend plusieurs étapes, dont la première serait sous l'influence des marques phonologiques des terminaisons nominales. Les jeunes locuteurs natifs y seraient particulièrement réceptifs, les autres marques, morphologiques et sémantiques, ne devenant saillantes pour les enfants que plus tard, dans le contexte scolaire (Kamirloff-Smith, 1979; Surridge, 1993). Pourtant, l'étape phonologique ne serait point exploitée en immersion précoce, plus précisément, en début d'apprentissage du FL2, fait que nous avons constaté aussi lors de premiers contacts avec les enseignants participants à notre projet.

En outre, la consultation du document officiel du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) (dorénavant MELS), traçant les grandes lignes de la progression des apprentissages en immersion au Québec, nous a révélé que c'est à partir de la troisième année du primaire qu'on enseigne les marques du genre, morphologiques et syntaxiques (le nom comme donneur d'accord) en utilisant du métalangage. Au préalable, au premier cycle, les élèves sont plutôt sensibilisés à la présence du genre en français, ils apprennent à nommer (personnes, animaux, objets, événements, lieux) et à utiliser les noms avec leurs déterminants. La légende du document mentionne cependant l'utilité de « l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante » (p. 17) jusqu'à la fin du deuxième cycle, plus précisément, la 4^e année. De cette dernière remarque, nous comprenons que les élèves seraient constamment assistés par leur enseignant pendant l'apprentissage et qu'au bout de quatre années de scolarité en immersion française, les apprenants devraient montrer de l'autonomie dans la maîtrise du genre. Or, comme nous avons vu dans le cadre théorique, ils sont loin de maîtriser le système du genre en FL2. À cet état de fait, contribue la pratique courante en classe de L2 qui consiste principalement à faire mémoriser individuellement le genre de chaque nom appris, en raison du caractère jugé arbitraire du genre des noms en français (Lyster, 2008). Par conséquent, il n'existe pas d'enseignement structuré du genre des noms au premier cycle de l'immersion.

Pourtant, selon le document du MELS, les élèves acquièrent une habileté pouvant être mise à profit dans la reconnaissance du genre : tout au long du premier cycle au primaire, les jeunes apprennent à maîtriser les rimes. Il faut mentionner aussi qu'aux premiers cycles du primaire, la pondération de la L2 dans le contenu d'enseignement est la plus élevée, jusqu'à

100% d'immersion en L2 (Lyster, 2010). En plus, l'input oral l'emporte sur l'input écrit en première et deuxième année, vu que les élèves sont en apprentissage de la lecture et de l'écriture tout au long du premier cycle. Il nous semble donc que ce contexte est particulièrement propice à la sensibilisation aux marques formelles du genre présentes dans les terminaisons phonologiques des noms, ce qui faciliterait, à notre avis, leur apprentissage.

Ce sont six classes de 2^e année en immersion précoce qui ont participé à notre projet. Elles appartiennent à trois écoles d'une commission scolaire anglaise de l'Île de Montréal, écoles situées dans des zones de fréquentation différentes, dont une relevant du milieu défavorisé.

Dans une classe, nous avons fait le premier essai expérimental de notre prétest / post-test (voir section 3.3.1). Quatre classes ont participé en tant que groupes expérimentaux (nous les nommerons classes A, B, C et D, où A signifie le premier groupe à avoir commencé le traitement, B - le deuxième, C - le troisième et D - le quatrième). La dernière classe a agi comme groupe-contrôle. Les effectifs varient peu d'une classe à l'autre, sauf pour la quatrième classe qui est moins nombreuse : classe A - 25 élèves; classe B - 24 élèves; classe C - 24 élèves; classe D - 15 élèves; groupe contrôle - 24 élèves.

Au Canada, la clientèle de l'immersion française est majoritairement anglophone. La situation est un peu différente au Québec où il arrive que des enfants bilingues (qui parlent l'anglais et le français à la maison) fassent partie des classes d'immersion. Ils maîtrisent donc les deux langues officielles au Canada (Lyster, 2008). Pour notre recherche, nous avons dû prendre en compte ce détail important, vu que les enfants bilingues sont à même de maîtriser l'assignation du genre en français très tôt, tout comme les natifs (Granfeldt, 2005). Lyster (2004a) a trouvé, parmi les participants à sa recherche, 12 élèves qui parlaient français à la maison. Les résultats de ces élèves pour les tests d'assignation du genre aux noms comportaient très peu d'erreurs : « [...] 12 (students) identified French as language spoken at home [...] obtained perfect or near perfect scores on the pretests » (p. 411). Le chercheur n'a pas pris en compte les réponses de ces élèves dans l'analyse des résultats. C'est aussi ce que nous avons fait.

Comme notre expérimentation s'est déroulée à Montréal, ville où le bilinguisme français/anglais est bien représenté, nous avons demandé aux parents, par l'intermédiaire d'un court questionnaire, de mentionner la ou les langue(s) parlée(s) à la maison et les contacts extrascolaires de leurs enfants avec le français. Parmi les 112 participants, trois parlent le français tout aussi couramment que l'anglais à la maison (deux dans la classe C et un dans le groupe contrôle). Leurs résultats ne seront pas pris en compte dans les analyses. Pour le reste des élèves, le français est utilisé occasionnellement en famille ou avec des amis. Il arrive parfois que certains élèves regardent la télévision en français, mais la majorité écoute des émissions en anglais ou dans autre langue.

Sur un total de 112 élèves qui ont participé à l'expérimentation, 88 ont fait le traitement et 24 (le groupe contrôle) ont passé les tests seulement. Mais nous n'avons pas compté les notes de certains élèves : premièrement, pour huit élèves, les parents n'ont pas retourné le formulaire de consentement, deuxièmement, durant l'expérimentation, nous avons constaté de nombreuses absences. L'effectif des élèves dont les résultats ont été pris en compte s'est finalement vu réduit : 68 élèves dans le groupe expérimental (classe A = 23 élèves; classe B = 18 élèves; classe C = 20 élèves; classe D = 7 élèves) et 19 élèves dans le groupe contrôle.

Pour ces élèves, nous avons considéré le moment des premiers contacts avec le français en milieu scolaire : une partie des élèves ont commencé leur scolarité en français à la maternelle, d'autres ont fait leur maternelle en anglais et en français ou en anglais seulement et un élève en italien. Il est à noter une différence significative entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle quant au début de la scolarité en français : la majorité des élèves du groupe contrôle ont fait leur maternelle en anglais (voir Appendice C). Cette situation pourrait favoriser les classes expérimentales dans leur apprentissage.

3.2 Déontologie

Nous avons demandé une autorisation à la Commission scolaire, à défaut de quoi nous ne pouvions formuler aucune demande auprès des directions d'école. Une fois l'autorisation obtenue, nous avons eu la possibilité de rencontrer les enseignantes et de leur présenter notre projet. Celles-ci ont signé un formulaire de consentement (voir Appendice A) et une lettre a

été envoyée aux parents des élèves dans le même but. En plus, nous y avons joint un questionnaire visant à recueillir des données sociolinguistiques (voir Appendice B). La majorité des parents ont donné leur consentement. Les élèves dont les parents ont omis de retourner la lettre sont quand même restés en classe, vu que la durée du traitement a été très courte, mais leurs résultats aux tests n'ont pas été utilisés dans les analyses.

3.3 Instruments

Notre séquence d'enseignement explicite est conçue autour de quatre terminaisons nominales très fiables dans la prédiction du genre : masculin, /o/ et /ē/; féminin, /ε t/ et /sj̃/. Selon Lyster (2006) et Surridge (1995), leur valeur prédictive est supérieure à 90%, tel qu'indiqué dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1
Valeur prédictive des indices phonologiques ciblés

Terminaison/	Valeur prédictive (Lyster)
/o/	93%
/ε t/	95%
/ē/	98%
/sj̃/	100%

Nous avons orienté le choix des noms du corpus requis par notre expérimentation en fonction de ces terminaisons. Un autre critère intervenant dans l'élaboration du corpus est la fréquence des noms, puisque nous avons dû dresser deux listes de noms : des noms connus et des noms inconnus. Les premiers font partie du vocabulaire actif ou passif des élèves, donc ceux-ci peuvent en reconnaître le sens ou les utiliser dans des messages en L2. Les derniers proviennent des dictionnaires de mots rares, très peu connus même par des locuteurs natifs et servent à vérifier les effets de l'enseignement explicite des règles grammaticales, plus précisément la généralisation d'assignation correcte du genre à des noms jamais appris ou vus en classe. Williams et Lovatt (2003) précisent en ce sens que l'application des règles à ces items pourrait être évaluée par des tests de généralisation : « the generalisation test involved

items that had not been presented during training, performance reflected the participants level of learning the rules underlying the target system » (p. 78).

En ce qui concerne les noms connus, nous avons fait une sélection initiale dans la base de données Omnilex de l'Université d'Ottawa, à partir de plusieurs critères : la terminaison (sous forme de graphème), ensuite, la catégorie grammaticale (nom), le genre (selon la terminaison, masculin ou féminin), finalement, le nombre de syllabes phonologiques (de 1 à 2 ou 3), le nombre de lettres (de 4 à 12) et de syllabes orthographiques (de 1 à 3) pour contrôler l'effet de longueur des mots. La clientèle de la 2^e année est en apprentissage de la lecture et de l'écriture en L2, donc les mots ayant plus de 3 syllabes sont plus difficiles à mémoriser.

Pour vérifier la pertinence de la liste de ces noms, nous avons demandé à quatre des six enseignantes participantes d'éliminer les noms considérés difficiles ou inconnus du corpus préliminaire. La nouvelle version a été comparée ensuite au vocabulaire présent dans les matériels didactiques, dictionnaires (*Mon dictionnaire illustré*) et cartons d'images ou pictogrammes utilisés en classe. Bref, notre corpus de noms s'est défini en fonction des acquis lexicaux de la 2^e année en immersion, au début de l'année scolaire. Si l'on se rapporte de plus à la progression des apprentissages en immersion du MELS (2009), le vocabulaire de base au primaire est constitué principalement de noms concrets : les élèves apprennent à « nommer » des personnes, des animaux, des plantes, des objets, des événements en 1^{re} et 2^e année, toujours « avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant » (p. 7), car cette compétence est considérée acquise à la fin de la 4^e année du primaire seulement.

Les 53 noms connus de notre corpus ont fait l'objet du traitement en classe et une partie a été employée dans les tests, pour vérifier l'apprentissage du genre. Le tableau 3.2 réunit ces noms, pour lesquels nous avons corroboré l'indice de fréquence à partir de deux sources – Omnilex, base de données lexicales à accès libre, de l'Université d'Ottawa, et le dictionnaire numérique Antidote RX, version 8. Il arrive que les mots les plus fréquents d'une langue ne soient pas ceux qui reviennent le plus souvent dans le lexique usuel scolaire. Par exemple, les mots à faible indice de fréquence comme *stylo* ou *récréation* sont couramment rencontrés dans les consignes des enseignants.

Tableau 3.2
Liste de noms connus et leur fréquence

No.	Nom	Fréquence Omnilex*		Fréquence Antidote
		TLF	Lex 3 livres	
1	Serviette	21,95	35,07	52
2	Fourchette	5,87	14,19	52
3	Trompette	11,91	11,49	52
4	Toilette	31,14	45,68	61
5	Casquette	14,84	38,58	52
6	Planète	20,29	22,91	69
7	Chaussette	7,91	22,84	46
8	Mouffette	0,04	0,54	32
9	Lunette	24,5	75,27	59
10	Tête	637,93	923,65	81
11	Fête	92,74	94,26	71
12	Raquette	1,82	3,51	47
13	Violette	0	6,89	49
14	Cadeau	21,44	50,81	64
15	Lavabo	3,95	16,89	39
16	Gâteau	0	32,16	58
17	Robot	0,63	3,24	56
18	Château	58,02	74,19	68
19	Domino	1,87	3,18	45
20	Canot	6,84	9,19	53
21	Couteau	31,95	52,7	61
22	Piano	0	31,28	60
23	Chameau	0	10,54	51
24	Stylo	0	s/o	45
25	Dos	108,23	214,05	68
26	Télévision	0,46	24,32	70
27	Soustraction	0,85	1,08	42

No.	Nom	Fréquence Omnilex*		Fréquence Antidote
		TLF	Lex 3 livres	
28	Addition	7,61	9,53	54
29	Récréation	7,57	11,28	34
30	Question	340,04	328,45	86
31	Collection	23,65	25,68	67
32	Solution	58,28	43,51	74
33	Punition	7,82	9,46	56
34	Décoration	8,25	11,76	57
35	Direction	105,2	108,04	74
36	Conversation	133,54	115,34	67
37	Invitation	20,8	18,24	61
38	Situation	166,59	104,86	80
39	Condition	217,56	91,62	78
40	Dessin	48,83	56,28	65
41	Dauphin	3,7	11,89	52
42	Bulletin	4,8	7,5	62
43	Chemin	211,65	231,49	74
44	Lapin	20,12	32,43	55
45	Lutin	0	0,61	44
46	Magasin	29,31	65,54	65
47	Patin	0,76	5,61	49
48	Poussin	1,91	3,04	41
49	Raisin	11,57	9,53	55
50	Sapin	15,31	26,28	56
51	Bain	32,2	83,04	63
52	Train	167,74	288,72	66
53	Matin	0	396,76	68

* Selon la documentation de cette base, l'indice de fréquence est le nombre réel sur un million d'occurrences. Omnilex réunit plusieurs sources de données lexicales, par exemple, TLF (trésor de la langue française) datant de 1971, Lex 3 livres (www.lexique.org), une base créée en France, mise en ligne depuis 2001 et constamment actualisée.

Après avoir constitué le corpus de noms pour le traitement en classe, nous avons cherché 24 noms inconnus pour les inclure dans les tests. Ces noms inconnus sont très rares en français, au point où les dictionnaires usuels, le *Larousse* ou le *Petit Robert*, n'en font pas toujours mention. Par conséquent, nous avons consulté des dictionnaires plus complets, le *TLF*, le *Grand Robert* ou le *Littré*. Ensuite, nous avons de nouveau interrogé Omnilex et Antidote pour noter les indices de fréquence. Comme ce sont des mots rares, leur indice est très proche de 0 (zéro) ou ils ne figurent pas dans ces bases lexicales (mention - sans objet *s/o*). Le tableau 3.3 présente ces noms regroupés toujours par terminaison comme pour les noms connus.

Tableau 3.3
Liste de noms rares utilisés dans le prétest/post-test et leur fréquence

No.	Nom	Fréquence Omnilex		Fréquence Antidote
		TLF	Lex 3 livres	
1	Banette	s/o	s/o	s/o
2	Caudrette	0	s/o	1
3	Divette	0,04	s/o	9
4	Mosette	0	s/o	1
5	Torquette	s/o	s/o	1
6	Velette	s/o	s/o	s/o
7	Cabillot	0	0,07	4
8	Carpeau	0,08	s/o	4
9	Cavalot	s/o	s/o	s/o
10	Flipot	0	s/o	1
11	Rinceau	0,63	0,68	26
12	Vousseau	s/o	s/o	1
13	Jussion	0,04	s/o	20
14	Monition	0,34	s/o	18
15	Prodition	s/o	s/o	s/o
16	Rogation	0	0,34	18
17	Stillation	0	s/o	7

No.	Nom	Fréquence Omniflex		Fréquence Antidote
		TLF	Lex 3 livres	
18	Vernation	0	s/o	11
19	Banvin	s/o	s/o	1
20	Fagotin	0,23	0,27	1
21	Fifrelin	0	0,54	13
22	Nourrain	0	s/o	1
23	Padelin	s/o	s/o	1
24	Vulpin	0	s/o	4

Dans le cadre du projet, nous avons créé un test de *classification nominale* à choix binaire (Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999) qui comporte deux versions, A et B (voir Appendice E1). Les deux versions ont le même nombre d'items (24) et sont composées à égale proportion de noms connus et de noms inconnus : six noms par terminaison, dont trois connus et trois inconnus. La longueur des mots varie entre une et trois syllabes, les plus longs étant les noms avec la terminaison /sjɔ̃/ : conversation, récréation. Au prétest, les classes A et C ont reçu la version A et les classes B, D et le groupe contrôle, la version B. Au post-test, les classes qui avaient fait la version A ont reçu la version B, et celles qui avaient fait la version B ont reçu la version A. Au post-test différé (qui s'est déroulé trois semaines environ après l'expérimentation), nous sommes revenue à la procédure du pré-test.

Pendant le test, les élèves ont entendu les noms sans image ou transcription, afin de se concentrer sur la terminaison phonologique. Les noms ont été lus à haute voix par la chercheuse. Pour assigner le genre à ces noms, ils devaient encrer sur la feuille de réponses le déterminant indéfini *un* ou *une*. Nous avons choisi ces déterminants pour éviter les étiquettes *masculin* et *féminin*, puisque tous les élèves n'étaient pas familiers avec cette terminologie plus abstraite. En effet, ils apprennent le genre des noms par l'intermédiaire des déterminants (nom et déterminant ensemble), donc ce dernier est porteur du genre à ce stade de l'apprentissage de la L2. Même en L1, les déterminants priment sur les notions *masculin* et *féminin*, « habituellement introduites à l'école et utilisées dans un discours réflexif sur la grammaire » (Desrochers, 1989, p. 66). L'auteur cité a comparé la latence de réponse des locuteurs natifs à une tâche de décision sur le genre des noms à deux conditions différentes :

choisir entre les étiquettes *un* et *une*, et entre *masculin* et *féminin*. La décision était plus rapide quand la consigne concernait les déterminants *un* et *une*. Les mêmes étiquettes ont été utilisées par Tucker, Lambert et Rigault (1977) et par Warden (1997).

Après le prétest, nous avons analysé statistiquement les résultats obtenus pour comparer les deux versions du test. Nous n'avons pas trouvé de différence significative, selon le test t de Student, $t(85 \text{ ddl}) = -0,79$, $p = 0,4289$, donc le niveau de difficulté de la version A est proche de celui de la version B.

3.3.1 Mise à l'essai

La classe où nous avons testé nos instruments, de 13 élèves seulement, appartenait à la même école que le groupe D. En effet, c'était la première que nous avons approchée dans le cadre de notre projet.

Le test, au début, comportait 3 séries de 10 noms masculins et féminins, connus et inconnus, mélangés, présentés sur 3 pages. Nous avons prévu 15 minutes pour faire passer le test. Les items devaient être lus à voix haute deux fois, à raison de deux items par minute. La feuille de réponses était un tableau à quatre colonnes où les items du test étaient identifiés par des chiffres. La consigne demandait d'encercler *un* ou *une* selon que le genre du nom entendu est masculin ou féminin. Une colonne « ? » avait été prévue dans le cas où l'enfant ne pouvait pas identifier le genre, pour lui éviter de cocher masculin ou féminin au hasard.

1	Un	Une	?
2	Un	Une	?

Pour valider le format du test, nous l'avons administré dans une classe de 2^e année en immersion. Avant de commencer le test, nous avons montré aux élèves comment faire en présentant deux modèles au tableau, et nous avons expliqué qu'ils entendraient des mots qu'ils connaissaient et pour lesquels on leur demandait d'indiquer le genre et d'autres qu'ils ne connaissaient pas, mais pour lesquels on leur demandait de deviner le genre. Les résultats obtenus après cet essai nous ont incitée à enlever la colonne « ? », vu que les jeunes étaient tentés d'y mettre leurs réponses pour les noms dont ils ignoraient le sens. En outre, nous avons réduit le test à 24 noms, présentés sur 2 pages, car nous avons dépassé de 5 minutes

environ la durée du test, les élèves étant moins attentifs aux items de la troisième page et ayant mis plus de temps à encircler les réponses. Les noms inconnus y ont eu leur part, car nous avons dû les répéter jusqu'à trois ou quatre fois, ce qui a allongé la passation.

Avec la même classe, nous avons travaillé des activités prévues pour la première journée d'expérimentation : l'induction des règles sur l'assignation du genre et le jeu des étiquettes. Les deux activités consistaient dans la présentation et la manipulation des images illustrant des noms du corpus, afin de les classer selon le genre (voir la section 3.4.1) Nous avons pu constater que les traits discriminatoires des terminaisons / ϵt / et / $\bar{\epsilon}$ /, étudiées ensemble, n'étaient pas assez forts pour attirer l'attention sur l'opposition féminin/masculin. Donc, nous avons décidé de mettre en place une opposition vocalique plus saillante, présentant ensemble les terminaisons / ϵt // / o /, le premier jour, et / $\bar{\epsilon}$ // / $sj\bar{o}$ /, le deuxième jour du traitement.

3.3.2 Passation des tests

De notre expérience en enseignement au primaire, nous savons que les élèves essaient de parler, de donner leur réponse à voix haute et de regarder les feuilles des autres pendant les tests. Nous avons donc fabriqué des « maisons » en carton où les enfants se « cachaient » pour donner leur propre réponse et non pas celle du voisin. Le bricolage des maisons est très simple : un grand carton blanc est plié de façon à obtenir sur trois côtés des bords larges de 20 cm; cela ressemble à une demi-boîte carrée que les élèves placent devant eux sur leur pupitre pour cacher le cahier de réponses. En outre, nous avons demandé aux enfants de mettre leur bras sur les feuilles quand ils ont encirclé les réponses, toujours par souci d'éviter le copiage.

En effet, pour la passation des tests, nous n'avons pas rencontré ce problème, pourtant dans le groupe contrôle, un élève présentant des difficultés de comportement ne pouvait pas se contenir s'il croyait que sa réponse était bonne : il la disait à voix haute. La situation s'est répétée au début du post-test et du post-test différé, plus précisément pour les 5 premiers mots.

La consigne de ne pas parler durant les tests était très claire, répétée par la chercheuse et l'enseignante titulaire de la classe aussi. Lors du prétest, en entendant des noms inconnus, les

élèves demandaient souvent leur signification, ce qui interrompait le cursus normal et nous faisait reprendre la consigne du silence. Pour les rassurer, nous avons dit aux enfants de deviner la réponse quand ils n'en étaient pas sûrs. Mais nous avons dû répéter certains noms plusieurs fois avant que les élèves encerclent une réponse sur leur feuille. Par exemple, les noms connus ont été prononcés deux fois, sauf quelques-uns (*train, bain, lapin* et *poussin*), répétés trois fois, en raison de notre prononciation du phonème / $\bar{\epsilon}$ / plus proche du français international. Dans la prononciation québécoise, cette voyelle nasale est réalisée plus fermée et longue. La différence d'articulation a peut-être mêlé les élèves, alors ils ont exigé de réentendre ces mots.

D'autre part, les regards interrogatifs des élèves et les demandes de répétition étaient plus fréquents pour les noms inconnus. Nous avons prononcé certains noms trois fois (*nourrain, rinceau, vousseau, carpeau, cabillot, cavalot, monition, vernation, jussion, stillation, mosette, banette*) ou quatre fois (*fagotin, fifrelin, padelin, banvin*). Pour ces derniers noms, nous avons déjà noté la différence de réalisation du phonème / $\bar{\epsilon}$ /. Le taux de répétition n'a pas baissé pour les noms inconnus d'un test à l'autre; nous avons considéré plus important de permettre aux élèves de marquer leurs réponses, plutôt que de laisser des items sans réponse.

3.4 Traitement

Le traitement a inclus cinq séances pour une durée totale de 125 minutes. Dans le tableau 3.4, nous présentons les deux volets principaux du traitement – les tests et l'enseignement.

Tableau 3.4
Planification de l'expérimentation

	Contenu	Durée
Jour 1	Prétest	15 minutes
	Enseignement	30 minutes
Jour 2	Enseignement	30 minutes
Jour 3	Révision	20 minutes
Jour 4	Post-test	15 minutes
Jour 5	Post-test différé	15 minutes
Total	Tests	45 minutes
	Enseignement	80 minutes

Quand nous avons commencé à chercher des classes expérimentales pour notre projet, le traitement était conçu en huit séances de 20 minutes chacune, ce qui impliquait des interventions en 8 jours, idéalement consécutifs. En effet, Harley (1998) avait fait des séances de 20 minutes d'enseignement dans son expérimentation avec les élèves en 2^e année d'immersion. Nous avons eu de la difficulté à trouver des écoles intéressées par un traitement qui se déroulerait sur une période de 8 journées. Au bout de quelques semaines de demandes refusées ou reportées, nous avons décidé de raccourcir notre plan expérimental : 5 jours de présence en classe. En revanche, nous avons prolongé de 10 minutes la durée des séances, ce prolongement étant destiné à un retour sur les terminaisons enseignées ce jour-là avec deux activités, une comptine et un minitest (voir à l'Appendice D, le premier jour et le deuxième jour d'enseignement).

Vu que le traitement était très court, c'est la chercheuse qui a enseigné afin que la procédure d'expérimentation soit respectée le plus fidèlement possible. Nous avons enseigné les règles de catégorisation nominale à partir des terminaisons phonologiques et nous avons renforcé la distinction entre masculin et féminin à l'aide des déterminants connus par les élèves. Pour attirer l'attention des élèves sur les terminaisons à l'oral, nous avons proposé une série d'exercices ciblant la composante phonologique : discrimination auditive (identifier les terminaisons et le genre afférent), association (déterminant - nom), répétitions à partir des comptines (l'accent étant mis sur les terminaisons). Jamais nous n'avons fourni la transcription des noms; en effet, les rencontres avec les enseignants nous ont confirmé que les élèves ne maîtrisaient pas encore l'écriture. Par conséquent, le traitement a été bâti avec des images en couleurs représentant les noms connus.

3.4.1 Matériels et activités

Quant au déroulement de l'expérimentation, chaque séance a débuté avec la présentation de deux terminaisons fiables et comprenait une première activité pour attirer l'attention sur les indices de genre (voir Appendice D). Nous montrions les images de tous les noms de la séance de façon aléatoire en demandant ce qui semblait être pareil dans ces items. Tous les élèves ont identifié les terminaisons comme critère de classification. Alors, nous avons dessiné deux cercles au tableau où nous avons noté respectivement les déterminants *un* et

une, pour en faire clairement la distinction. Avec des aimants, nous avons placé les noms masculins et féminins dans les cercles en répétant pour chacun la stratégie d'association déterminant – nom par l'intermédiaire de la terminaison. Par exemple, le nom *bateau* est dans le cercle du déterminant *un* parce qu'il finit avec /o/, donc on va dire *un bateau*. L'énonciation de la règle suit : pour tous les noms qui se terminent avec /o/, on doit dire *un* devant. La deuxième activité permet de transférer ce savoir déclaratif, pour le rendre procédural, et repose sur les mêmes noms, révisés lors de la présentation de la règle. Dans le tableau 3.5, nous résumons le contenu de la pratique.

Tableau 3.5
Synthèse de la pratique dans les classes expérimentales

	Indice	Noms	Jeux
Jour 1	/ɛ t/	bicyclette, serviette, fourchette, sucette, trompette, toilette, canette, casquette, planète, chaussette, mouffette, lunette, tête, fête, raquette.	Jeu des étiquettes a. Coller au dos des élèves des étiquettes avec les dessins des noms appris et dire aux élèves de demander à des camarades de classe quel nom ils ont collé au dos.
	/o/	bateau, cadeau, tableau, lavabo, gâteau, mot, robot, château, domino, canot, couteau, piano, chameau, stylo, dos	b. Indiquer aux élèves de former deux groupes (/ɛ t/ ou /o/) selon la terminaison de leur nom. c. Faire répéter tous les noms avec leur déterminant.
Jour 2	/s j ɔ̃/	collation, télévision, soustraction, natation, récréation, situation, question, collection, condition, décision, solution, punition, décoration, direction, conversation	Jeu du cercle a. Dessiner deux cercles par terre l'un à côté de l'autre. b. Écrire à l'intérieur d'un cercle le déterminant indéfini masculin et dans l'autre le déterminant indéfini féminin.
	/ɛ/	jardin, dessin, dauphin, bulletin, chemin, lapin, lutin, magasin, matin, patin, poussin, raisin, sapin, bain, train	c. Demander aux élèves de sauter sur le déterminant <i>un</i> ou <i>une</i> selon qu'ils pensent que les indices de la terminaison indiquent le masculin ou le féminin. d. Faire répéter tous les noms avec leur déterminant.

	Indice	Noms	Jeux
Jour 3	tous les indices	tous les noms vus en classe	<p>Jeu de la cloche</p> <p>a. Placer une cloche de réception sur une table au milieu de la classe et diviser le groupe d'élèves en deux équipes.</p> <p>b. Inviter un élève de chaque équipe près de la table et leur faire entendre un nom vu en classe durant l'expérimentation.</p> <p>c. Demander aux deux élèves de penser au déterminant correct pour le nom entendu.</p> <p>d. Faire répéter le nom précédé du déterminant approprié au premier élève qui fait sonner la cloche. Si sa réponse est correcte, son équipe gagne deux points. Si la réponse n'est pas bonne, l'autre élève répond et peut gagner un point pour son équipe.</p>

À la suite de la deuxième activité, nous avons fait un retour sur les terminaisons de la journée avec une comptine, illustrée avec des dessins des noms en format plus grand et affichés sur un tableau en deux colonnes, une pour le masculin et l'autre pour le féminin, pour renforcer la distinction masculin/féminin enseignée. À la fin, les élèves ont passé un minitest de 10 noms vus en classe. Le minitest est seulement une clé de contrôle pour vérifier les résultats globaux. La séance de révision, la troisième journée, a réuni toutes les terminaisons enseignées dans une activité un peu plus difficile, car on n'utilisait plus les images pour reconnaître les noms. De cette façon, l'attention des élèves était portée prioritairement sur les terminaisons phonologiques. Nous n'avons pas fait de minitest le jour de la révision.

Dans le tableau 3.6, nous présentons le calendrier de l'expérimentation pour les cinq classes participantes : du 5 octobre au 15 novembre 2010. Puisque les groupes proviennent de trois écoles, la période couverte par le traitement a varié : d'une part, les classes A et B ont connu un traitement en quatre jours consécutifs, d'autre part, pour les classes C, D le traitement a été moins intensif, couvrant deux semaines. Le post-test a été fait quatre semaines plus tard avec les classes A et B, et trois semaines plus tard environ pour le reste des classes. Le groupe contrôle n'a fait que les tests.

Tableau 3.6
Calendrier du traitement dans les classes expérimentales

	Classe A	Classe B	Classe C	Classe D	Groupe contrôle
Jour 1 Prétest/ enseignement	4 oct.	4 oct.	13 oct.	12 oct.	13 oct.
Jour 2 Enseignement	5 oct.	5 oct.	15 oct.	14 oct.	-----
Jour 3 Révision	6 oct.	6 oct.	18 oct.	19 oct.	-----
Jour 4 Post-test	7 oct.	7 oct.	22 oct.	21 oct.	22 oct.
Jour 5 Post-test différé	2 nov.	2 nov.	10 nov.	15 nov.	10 nov.

Le traitement a été identique pour toutes les classes, à l'exception de la première séance en classe A et D où nous n'avons pas fait la comptine et le minitest, faute de temps. En effet, le démarrage du prétest a été un peu plus long en classe A, les élèves étant excités à l'idée de faire quelque chose de nouveau (comme se cacher dans leur « maison »). Dans l'école de la classe D, on a fait un exercice d'alerte au feu qui a interrompu notre leçon dix minutes avant la fin.

Comme pour les tests, nous avons remarqué une résistance à la prononciation de la terminaison des noms avec la voyelle nasale /ɛ̃/. Les élèves écoutaient par exemple le mot *lutin* /lytɛ̃/, ils identifiaient par l'image le signifié du mot, mais demandaient ensuite une confirmation de la prononciation. Nous avons essayé d'adapter notre prononciation, mais les enfants saisissaient notre manière différente de réaliser ce phonème.

De plus, les noms féminins terminés en /sjɔ̃/ étaient généralement plus longs – trois ou quatre syllabes. Les élèves mettaient plus de temps à les répéter et à reconnaître leur genre, les plus problématiques étant, par exemple, *collection*, *direction* et *solution*. Nous croyons que ces mots sont moins usuels, donc les élèves ont dû les apprendre ou réapprendre lors du traitement. Il est possible qu'un effet de longueur du mot soit présent aussi, ce qui a engendré plus d'effort de la part des élèves dans le travail avec ces noms.

3.5 Traitement des résultats

Nous avons quantifié les erreurs dans les réponses des élèves au prétest, au post-test et au post-test différé pour voir s'il y avait des différences entre les résultats au prétest, au post-test et au post-test différé. Ensuite, nous avons utilisé l'analyse de variance (ANOVA) et le test T de Student afin d'expliquer les différences significatives. Nos données descriptives et nos analyses se trouvent dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Après avoir fait, dans les deux chapitres précédents, la présentation détaillée des notions théoriques reliées à l'enseignement explicite des marques du genre nominal en FL2 et des éléments de l'approche méthodologique choisie, nous continuons dans ce chapitre avec la présentation des résultats obtenus par les participants à la suite du traitement proposé et avec les résultats des analyses statistiques.

Dans ce chapitre, nous présenterons les données descriptives des analyses statistiques réalisées à partir des résultats obtenus par les élèves qui ont participé à notre projet. En premier lieu, nous comparerons les résultats totaux au prétest, au post-test et au post-test différé. En deuxième lieu, la comparaison portera de manière plus spécifique sur les résultats par noms connus et noms inconnus. Ensuite, pour chaque catégorie, nous ferons une analyse selon le genre, masculin et féminin, et finalement, nous ferons une analyse détaillée en fonction des terminaisons ciblées par notre recherche. En troisième lieu, nous mettrons en évidence certains noms ayant obtenu les scores de réussite les plus élevés.

4.1 Méthodes d'analyse

Les données ont été compilées dans un fichier Excel selon les catégories suivantes : noms connus / inconnus; noms masculins / féminins (selon les terminaisons phonologiques); prétest / post-test / post-test différé; version du test A / B; groupe contrôle / expérimental. Lors de la correction des tests, pour chacun des 48 noms choisis, dont la moitié se retrouvaient dans la

version A et l'autre moitié dans la version B, nous avons attribué une valeur 1 si le genre avait été correctement reconnu et 0 si le genre avait été assigné incorrectement. Le fichier Excel a servi de base par la suite pour le calcul des moyennes de réussite et pour les analyses statistiques : le test t pairé de Student et l'analyse de variance (ANOVA à mesures répétées), qui ont été faits à l'aide du logiciel statistique SAS version 9.2. Nous avons interprété les résultats de ces analyses en fonction du niveau de probabilité bilatéral de 5% généralement accepté dans la littérature scientifique des sciences humaines.

4.2 Groupement

Rappelons que nous avons réalisé notre traitement expérimental dans quatre classes de français immersif de 2^e année du primaire, appartenant à trois écoles différentes d'une commission scolaire de Montréal.

Nous avons décidé de réunir ces quatre classes en les considérant comme un seul groupe expérimental pour la présentation des résultats en vertu de l'absence de différences significatives entre ces classes au pré-test ($F(3,64) = 2,26$ $p = 0,0903$). De plus, certaines classes, dont la classe D, comprenaient un trop petit nombre de participants pour permettre des analyses statistiques de comparaison des résultats qui auraient été valides.

4.3 Résultats globaux au prétest, au post-test et au post-test différé

Le tableau 4.1 présente les moyennes obtenues et les écarts-types des deux groupes, expérimental et contrôle, pour tous les noms, connus et inconnus, au prétest, post-test et post-test différé. La figure 4.1 illustre ces gains. Les variations entre les moyennes des groupes aux trois moments du test montrent que le groupe expérimental a eu des gains supérieurs au groupe contrôle, ce que nous avons vérifié à l'aide de tests statistiques.

Tableau 4.1
Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental et contrôle pour tous les noms

Groupe	Prétest		Post-test		Post-test différé	
	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %
Expérimental (n = 68)	54,1	16,2	83,4	20,0	78,3	23,3
Contrôle (n = 19)	58,8	12,9	56,4	13,4	55,5	13,3

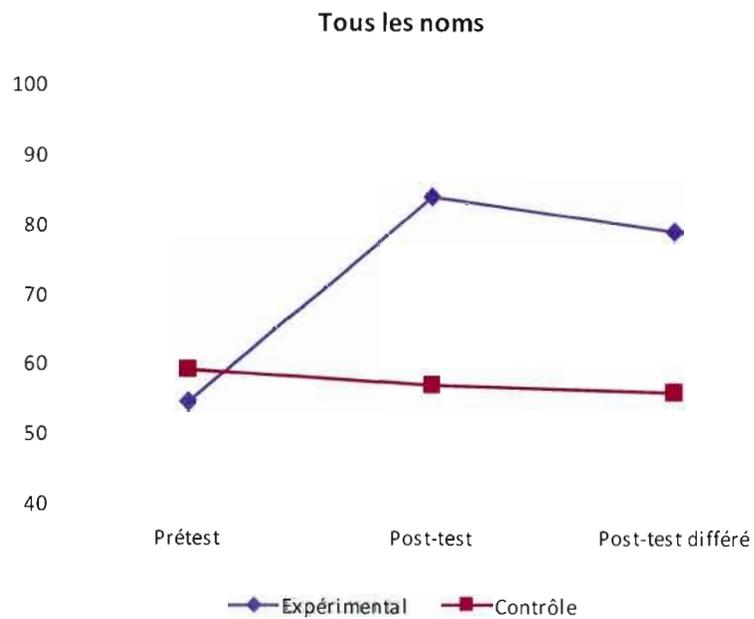


Figure 4.1 Variation prétest – post-test – post-test différé pour tous les noms.

L'ANOVA à mesures répétées des moyennes obtenues pour tous les noms montre une interaction significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, et les moments du test ($F(2,85) = 15,60$ $p < 0,0001$). Quant aux différences entre les groupes au moment de chaque mesure, elles ne sont pas significatives au prétest ($t(85 \text{ ddl}) = 1,16$ $p = 0,2505$), mais elles sont hautement significatives au post-test ($t(85 \text{ ddl}) = -5,54$ $p < 0,0001$) et au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = -4,08$ $p < 0,0001$). Puis, considérant chaque groupe séparément, nous avons trouvé chez le groupe expérimental des différences hautement significatives entre les scores au prétest et au post-test ($t(85 \text{ ddl}) = -11,02$ $p < 0,0001$), et au prétest et au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = -7,87$ $p < 0,0001$). Du post-test au post-test différé, on note une baisse des résultats qui est significative ($t(85 \text{ ddl}) = 2,66$ $p = 0,0093$). À l'opposé, le score du groupe contrôle ne varie pas significativement du prétest au post-test ($t(85 \text{ ddl}) = 0,48$ $p = 0,6325$) ou au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = 0,57$ $p = 0,5732$). Bref, pour le groupe expérimental, l'analyse du score global démontre des gains significatifs après l'enseignement explicite des indices du genre.

Mais à l'intérieur du score global, nous voudrions savoir comment les élèves ont réussi les deux catégories de noms, connus et inconnus, pour vérifier la portée de l'effet d'apprentissage chez le groupe expérimental.

4.4 Score de réussite pour les noms connus

Dans cette section, il nous intéresse de connaître l'effet de l'enseignement explicite sur l'apprentissage des noms utilisés en classe pendant l'expérimentation, c'est-à-dire des noms dont les élèves en 2^e année d'immersion connaissent la signification, puisque ce sont des noms usuels ou des noms qui se retrouvent dans le matériel didactique en usage dans les classes expérimentales (*collation, récréation, tableau, robot, serviette, fourchette, raisin, lutin*). Nous avons sélectionné 24 noms parmi ceux du traitement expérimental, que nous avons inclus dans le test (12 dans chaque version du test).

Le tableau 4.2 présente les moyennes obtenues pour ces noms par le groupe expérimental au prétest, post-test et post-test différé, ainsi que par le groupe contrôle. La figure 4.2 illustre

les variations entre les résultats obtenus par chaque groupe, aux trois moments du test, pour les noms connus.

Tableau 4.2
Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental et contrôle pour les noms connus

Groupe	Prétest		Post-test		Post-test différé	
	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %
Expérimental (n = 68)	54,9	22,0	84,4	20,8	79,2	24,2
Contrôle (n = 19)	61,4	16,7	52,2	15,7	51,3	13,7

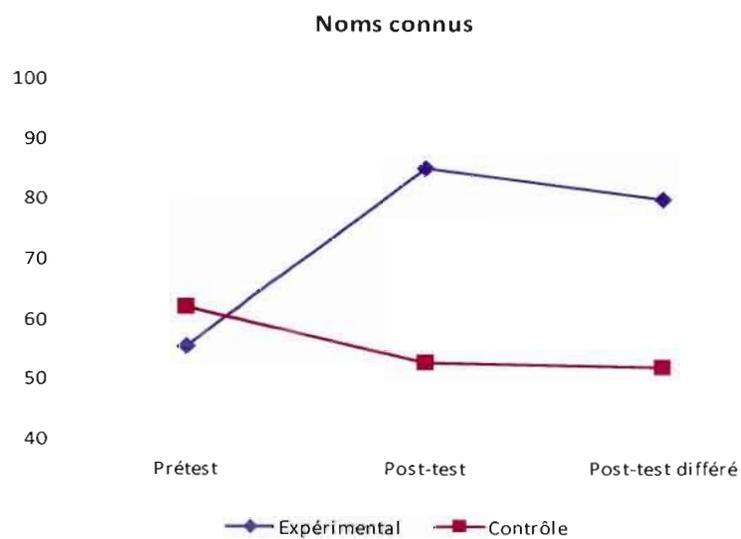


Figure 4.2 Variation prétest – post-test – post-test différé pour les noms connus.

Le groupe expérimental a réalisé des gains supérieurs du prétest au post-test et au post-test différé, mais nous observons une baisse des scores du post-test au post-test différé. De plus, le groupe expérimental a mieux réussi que le groupe contrôle l'identification du genre des noms connus après l'expérimentation. Ce dernier groupe, qui a suivi le programme courant d'immersion, n'a pas amélioré sa performance, il a même eu des résultats moins bons au post-test et au post-test différé. Nous passerons donc aux analyses statistiques pour voir s'il existe des différences significatives entre ces résultats.

Les résultats de l'ANOVA à mesures répétées ont montré une interaction significative entre le moment du test, que nous allons considérer comme l'effet temps, et le groupe ($F(2,85) = 16,62$ $p < 0,0001$). Nous avons analysé par la suite la nature de cette interaction en deux volets en comparant tout d'abord les moyennes du groupe contrôle et du groupe expérimental au prétest, au post-test et au post-test différé, et après, pour chacun des groupes, les moyennes du prétest au post-test, du prétest au post-test différé et du post-test au post-test différé.

Premièrement, nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre le groupe contrôle et le groupe expérimental au prétest ($t(85 \text{ ddl}) = 1,19$ $p = 0,2358$), par contre la différence est hautement significative au post-test ($t(85 \text{ ddl}) = -6,28$ $p < 0,0001$) et au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = -4,79$ $p < 0,0001$). Deuxièmement, quant aux gains de chaque groupe séparément, nous avons trouvé des différences significatives seulement chez le groupe expérimental : ces gains sont hautement significatifs au post-test ($t(85 \text{ ddl}) = -9,41$ $p < 0,0001$) et au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = -6,61$ $p < 0,0001$) par rapport au prétest. Néanmoins, du post-test au post-test différé, on note une baisse des résultats qui est faiblement significative ($t(85 \text{ ddl}) = 2,18$ $p = 0,0319$). Chez le groupe contrôle, la variation des scores d'un test à l'autre est non significative : du prétest au posttest ($t(85 \text{ ddl}) = 1,55$ $p = 0,1247$), du prétest au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = 1,45$ $p = 0,1498$) et du post-test au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = 0,19$ $p = 0,8482$).

Étant donné que notre enseignement a porté sur les indices du genre se trouvant dans les terminaisons phonologiques, nous avons élargi notre analyse en cherchant une différence selon le genre dans l'identification du masculin et du féminin des noms connus chez le

groupe expérimental. En ce sens, nous présentons les moyennes et les écarts-types pour le masculin et le féminin au prétest, au post-test et au post-test différé dans le tableau 4.3 et l'illustration de la variation de ces résultats dans la figure 4.3.

Tableau 4.3
Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental pour les noms connus selon le genre

Genre	Prétest		Posttest		Post-test différé	
	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %
Masculin	58,8	30,1	83,6	23,8	77,7	28,3
Féminin	51,0	23,5	85,3	22,2	80,6	25,5

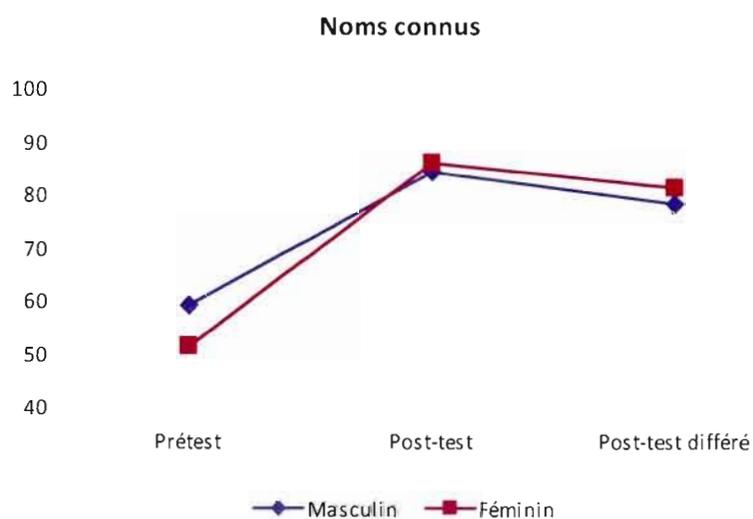


Figure 4.3 Variation prétest – post-test – post-test différé selon le genre des noms connus chez le groupe expérimental.

Nous retrouvons ici les mêmes tendances évoqués dans les résultats précédents chez le groupe expérimental : les élèves ont amélioré leur aptitude à identifier le genre des noms du prétest au post-test et au post-test différé. Cependant, si le masculin est légèrement mieux réussi au prétest, les résultats au post-test et au post-test différé diffèrent peu.

L'ANOVA a montré qu'il existe des différences significatives quand on compare les moyennes selon le genre du prétest au post-test et au post-test différé ($F(2,67) = 42,62$, $p < 0,0001$). Donc, les élèves du groupe expérimental ont réalisé des progrès significatifs dans l'assignation du masculin et du féminin des noms connus du prétest au post-test ($t(67 \text{ ddl}) = -9,10$, $p < 0,0001$), du prétest au post-test différé ($t(67 \text{ ddl}) = -6,11$, $p < 0,0001$). Notons aussi une différence significative du post-test au post-test différé ($t(67 \text{ ddl}) = 2,11$, $p = 0,0387$).

Nous avons utilisé aussi le test t païré de Student pour comparer les moyennes selon le genre à chaque test et nous avons trouvé des différences significatives seulement au prétest. Plus précisément, avant le traitement, les élèves de la classe expérimentale ont été plus précis à assigner le masculin que le féminin aux noms connus ($t(67 \text{ ddl}) = 2,05$, $p = 0,0438$), mais après l'enseignement explicite des indices du masculin et du féminin, la différence de précision dans la reconnaissance des deux genres n'est plus significative, car au post-test $p = 0,4831$ et au post-test différé $p = 0,3105$.

4.5 Score de réussite pour les noms inconnus

Dans cette section, nous prendrons en considération les résultats obtenus pour les 24 noms très rares du test, distribués en proportion égale dans les deux versions A et B. Le choix de ces noms a été opéré selon leur fréquence en français pour répondre à notre objectif de recherche concernant l'apprentissage des indices formels du genre. Nous présenterons ces résultats suivant la même démarche utilisée pour les noms connus, à savoir les gains du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle et les différences entre les scores de réussite selon le genre chez le groupe expérimental aux trois moments du test.

Pour commencer, le tableau 4.4 présente les moyennes obtenues et les écarts-types des résultats obtenus au prétest, post-test et post-test différé du groupe contrôle et expérimental.

La figure 4.4 donne une image des variations entre les moyennes de chaque groupe du prétest au post-test et au post-test différé.

Tableau 4.4
Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental et contrôle pour les noms inconnus

Groupe	Prétest		Post-test		Post-test différé	
	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %
Expérimental (n = 68)	53,7	16,9	81,7	21,6	77,3	23,2
Contrôle (n = 19)	56,1	17,8	60,5	15,9	59,6	15,8

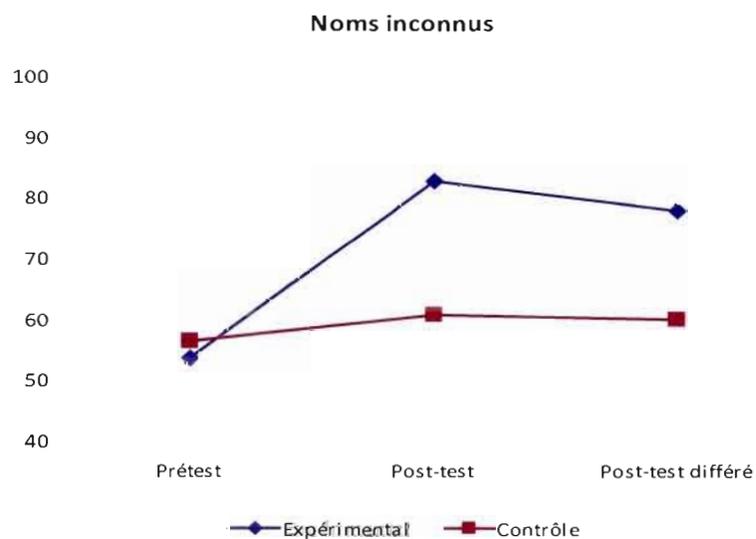


Figure 4.4 Variation prétest – post-test – post-test différé pour les noms inconnus.

Au même titre que les résultats obtenus pour les noms connus, ceux concernant les noms inconnus connaissent la même tendance. Nous avons comparé les scores des deux groupes à chaque moment du test et pour chaque groupe la progression des gains après l'expérimentation. Les résultats de l'ANOVA montrent une interaction significative entre deux variables, groupe et temps ($F(2,85) = 7,09$ $p < 0,0014$).

En ce qui concerne les différences entre les deux groupes, nous avons constaté qu'entre les moyennes du groupe contrôle et du groupe expérimental, la différence n'est pas significative au prétest ($t(85 \text{ ddl}) = 0,64$, $p = 0,5263$), tandis qu'après l'expérimentation les différences entre les deux groupes sont significatives au post-test ($t(85 \text{ ddl}) = -4,13$, $p < 0,0001$) et au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = -3,12$, $p = 0,0025$).

En considérant l'évolution des résultats pour chaque groupe séparément selon le moment du test, nous avons observé que pour le groupe expérimental les différences entre les moyennes au prétest et au post-test ($t(85 \text{ ddl}) = -9,49$, $p < 0,0001$) ou au post-test différé ($t(85 \text{ ddl}) = -7,48$ $p < 0,0001$) sont hautement significatives. De plus, dans le même groupe, les résultats au post-test et au post-test différé se distinguent aussi significativement ($t(85 \text{ ddl}) = 2,42$, $p = 0,0178$). Par contre, chez le groupe contrôle les moyennes ont connu des variations normales d'un test à l'autre, qui ne sont pas significatives.

Pour continuer, vu l'effet positif de l'apprentissage chez le groupe expérimental, nous avons approfondi notre analyse pour vérifier les différences quant à l'assignation du masculin et du féminin aux mots inconnus, entre le prétest, le post-test et le post-test différé. Le tableau 4.4 présente les moyennes obtenues et les écarts-types selon le genre pour les noms inconnus. La figure 4.5 illustre les variations entre les résultats obtenus par le groupe expérimental d'après le genre des noms inconnus.

Tableau 4.5
Résultats au prétest, post-test et post-test différé du groupe expérimental pour les noms inconnus selon le genre

Genre	Prétest		Posttest		Post-test différé	
	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %
Masculin	53,9	20,4	80,6	24,2	76,0	27,1
Féminin	52,7	22,6	84,1	21,6	78,9	24,2

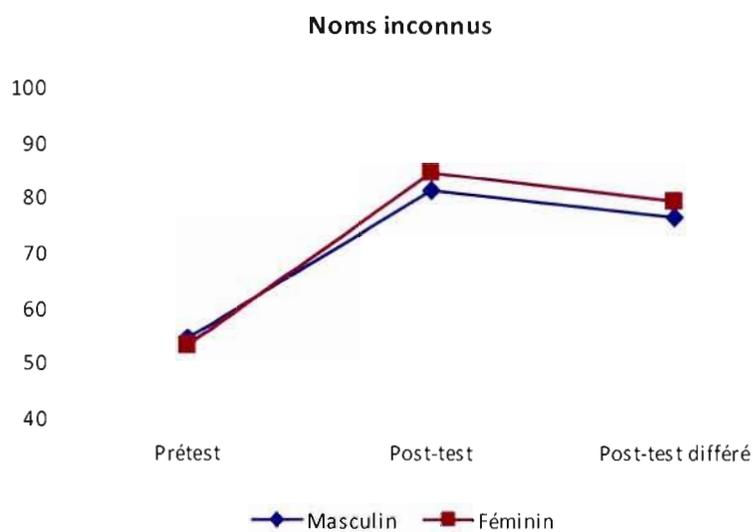


Figure 4.5 Variation prétest – post-test – post-test différé selon le genre des noms inconnus chez le groupe expérimental.

Le test ANOVA indique des différences significatives seulement pour l'effet temps qui compare les gains pour chacun des deux genres pris séparément. Donc, ces gains sont substantiels du prétest au post-test ($t(67 \text{ ddl}) = -9,31$ $p < 0,0001$) et du prétest au post-test

différé ($t(67 \text{ ddl}) = -7,21$ $p < 0,0001$). Comme pour les noms connus, nous avons noté une baisse significative du post-test au post-test différé ($t(67 \text{ ddl}) = 2,37$ $p = 0,0206$).

Quant à la comparaison entre les moyennes du masculin et du féminin des noms inconnus considérés à chaque moment de l'évaluation, le test t pairé de Student montre que les différences ne sont pas significatives et ce au prétest ($t(67 \text{ ddl}) = 0,38$ $p = 0,7035$), au post-test ($t(67 \text{ ddl}) = -1,70$ $p = 0,0945$) et au post-test différé ($t(67 \text{ ddl}) = -1,15$ $p = 0,2555$).

Pour terminer, les analyses statistiques des scores pour les noms inconnus démontrent que les élèves du groupe expérimental ont mieux réussi que le groupe contrôle la tâche d'assignation du genre après une séquence d'enseignement explicite sur le genre des noms en français, sans différence significative entre le masculin et le féminin quant à la précision d'assignation ni avant, ni après l'expérimentation.

4.6 Différences entre les scores obtenus pour les noms connus et inconnus

Suite aux analyses effectuées antérieurement, nous savons que le groupe expérimental a significativement amélioré l'aptitude à reconnaître le genre des noms grâce à l'enseignement explicite, et cela pour les noms connus et inconnus. Il a devancé aussi le groupe contrôle qui a maintenu ou même baissé son seuil de réussite pour la même tâche d'assignation du genre du prétest, au post-test et au post-test différé. Il nous semble opportun par la suite de voir s'il existe des différences entre les deux catégories de noms, connus et inconnus, pour chaque groupe.

Le test t pairé de Student des noms connus et inconnus indique que les différences ne sont significatives chez le groupe expérimental ni au prétest ($t(67 \text{ ddl}) = 0,59$ $p = 0,5581$), ni au post-test ($t(67 \text{ ddl}) = 1,31$ $p = 0,1958$), ni au post-test différé ($t(67 \text{ ddl}) = 1,40$ $p = 0,1674$). Les résultats démontrent que les élèves de ce groupe ont réussi en égale mesure à identifier correctement le genre des noms connus et inconnus.

En revanche, nous avons constaté des différences significatives chez le groupe contrôle au post-test ($t(67 \text{ ddl}) = -2,18$ $p = 0,0428$) et au post-test différé ($t(67 \text{ ddl}) = -2,85$ $p = 0,0106$).

où les scores étaient significativement supérieurs pour les noms inconnus par rapport aux noms connus.

4.7 Analyse des indices phonologiques chez le groupe expérimental

En l'absence de différences significatives au niveau de la catégorie de noms, connus *versus* inconnus, et au niveau des classes du genre, masculin *versus* féminin, nous détaillerons notre analyse sur les quatre indices phonologiques qui ont fait l'objet de notre intervention en classe d'immersion française précoce.

Rappelons que pour l'expérimentation et dans le test, nous avons choisi d'utiliser deux terminaisons par genre : /o/ et /ē/ pour le masculin et /ɛt/ et /sjɔ̃/ pour le féminin. En subdivisant les résultats par terminaison, nous avons cherché des différences entre certaines terminaisons au prétest, au post-test et au post-test différé séparément. Le tableau 4.6 présente les moyennes obtenues par terminaison au prétest, au post-test et au post-test différé.

Tableau 4.6
Résultats par terminaison au prétest, post-test et post-test différé pour le groupe expérimental

Terminaison	Prétest		Postest		Post-test différé	
	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %	moyenne %	écart-type %
/o/	57,1	23,8	84,1	28,0	77,0	32,5
/ɛt/	54,9	23,6	85,3	26,3	80,9	28,7
/ē/	55,6	22,2	80,1	29,3	76,7	32,2
/sjɔ̃/	48,8	25,3	84,1	23,8	78,7	31,3

D'abord, nous avons utilisé l'ANOVA à mesures répétées pour comparer les moyennes de toutes les terminaisons à chaque moment du test. Nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre ces moyennes au prétest ($F(3, 201) = 2,27$ $p = 0,0819$), ni au post-test ($F(3, 201) = 0,79$ $p = 0,5005$), ni au post-test différé ($F(3, 201) = 0,44$ $p = 0,7265$)

Ensuite, nous avons comparé les moyennes par paires de terminaisons. Par exemple, nous avons cherché des différences entre les terminaisons /o/ et /ɛ t/, puis /ɛ̃/ et /s j ɔ̃/. En effet, nous avons établi cette combinaison des terminaisons en vue de l'enseignement : le premier jour de notre intervention, nous avons présenté les indices /o/ et /ɛ t/, le deuxième jour, /ɛ̃/ et /s j ɔ̃/. La présentation des terminaisons de cette manière pourrait-elle engendrer des différences quant à l'identification du genre des noms? Pour chacune des paires de terminaisons, les résultats du test t pairé de Student indique l'absence de différences significatives pour cette combinaison de terminaisons :

- /o/ et /ɛ t/ : au prétest $t(67 \text{ ddl}) = 0,71$, $p = 0,4822$; au post-test $t(67 \text{ ddl}) = -0,43$, $p = 0,6702$; au post-test différé $t(67 \text{ ddl}) = -1,11$, $p = 0,2704$;
- /ɛ̃/ et /s j ɔ̃/ : au prétest $t(67 \text{ ddl}) = 1,79$, $p = 0,0776$; au post-test $t(67 \text{ ddl}) = -1,18$, $p = 0,2410$; au post-test différé $t(67 \text{ ddl}) = -0,49$, $p = 0,6286$;

En outre, pour chacun des genres, nous avons comparé les deux terminaisons, plus précisément, /o/ et /ɛ̃/, au masculin, /ɛ t/ et /s j ɔ̃/, au féminin. Aucune différence significative n'a été trouvée entre ces terminaisons :

- /o/ et /ɛ̃/ : au prétest $t(67 \text{ ddl}) = 0,46$, $p = 0,6449$; au post-test $t(67 \text{ ddl}) = 0,87$, $p = 0,3867$; au post-test différé $t(67 \text{ ddl}) = 0,05$, $p = 0,9575$;
- /ɛ t/ et /s j ɔ̃/ : au prétest $t(67 \text{ ddl}) = 1,65$, $p = 0,1033$; au post-test $t(67 \text{ ddl}) = 0,35$, $p = 0,7258$; au post-test différé $t(67 \text{ ddl}) = 0,49$, $p = 0,6254$;

Pour finir, les résultats des analyses statistiques inférentielles des indices phonologiques indiquent qu'aucune terminaison en particulier ne se distingue significativement quant à la reconnaissance du genre par les élèves du groupe expérimental au prétest, au post-test et au post-test différé.

4.8 Quelques valeurs élevées

Nous terminons ce chapitre en présentant quelques moyennes très élevées d'assignation correcte du genre à certains noms, particulièrement, ceux dont le taux de réussite est supérieur à 90%. Les diagrammes suivants nous donnent une image de toutes les valeurs obtenues par le groupe expérimental.

Par exemple, au prétest (figure 4.5), les meilleures moyennes se situent près du seuil de 70% pour trois noms : *cabillot* (nom inconnu), *dessin* et *lapin* (noms connus). Il est à noter qu'ils possèdent des terminaisons indiquant le genre masculin, /o/ et /ɛ̃/.

Au post-test (figure 4.6), un tiers de noms a obtenu des moyennes supérieures à 80%. Parmi ceux-ci, nous remarquons les mieux réussis : six noms connus – *solution* (92%), *planète* (92%), *chaussette* (92%), *bateau* (90,7%), *piano* (92 %) et *canot* (96%), et trois noms inconnus – *prodution* (92%), *rogation* (92%) et *caudrette* (96%). Dans ce cas, nous notons plus de noms à terminaison de genre féminin : /ɛ t/ et /s j ɔ̃/. Des noms masculins, tous connus, il ressort seulement la terminaison /o/.

Au post-test différé (figure 4.7), la moyenne des noms a baissé par rapport au post-test, mais pour la majorité, elle reste très proche de 80%. De cet ensemble, deux noms connus et un inconnu ont retenu notre attention par des valeurs dépassant 90% : *violette* et *fourchette* (92%), puis *torquette* (96%). Ces mots ont en commun la terminaison féminine /ɛ t/. Aucun nom masculin n'a atteint le seuil de 90%.

Moyenne de chaque nom au prétest

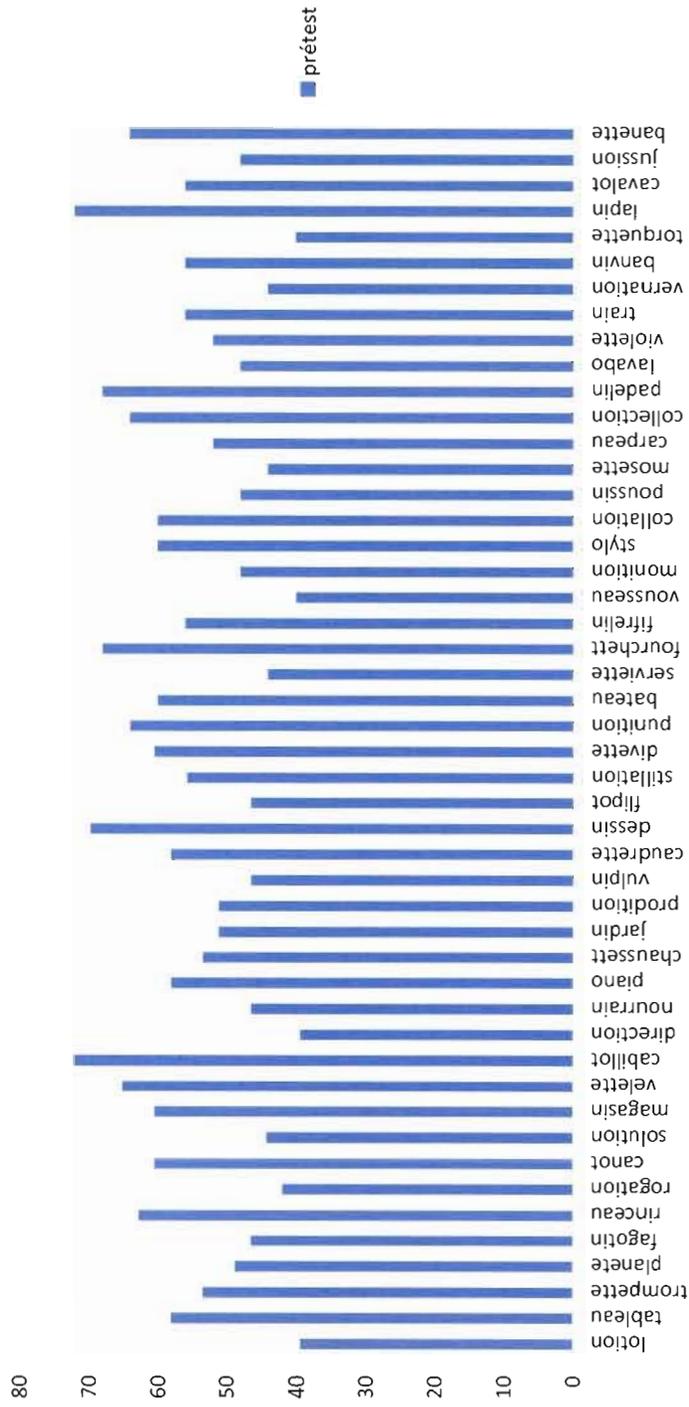


Figure 4.6 Moyenne de chaque nom au prétest chez le groupe expérimental.

Moyenne de chaque nom au post-test

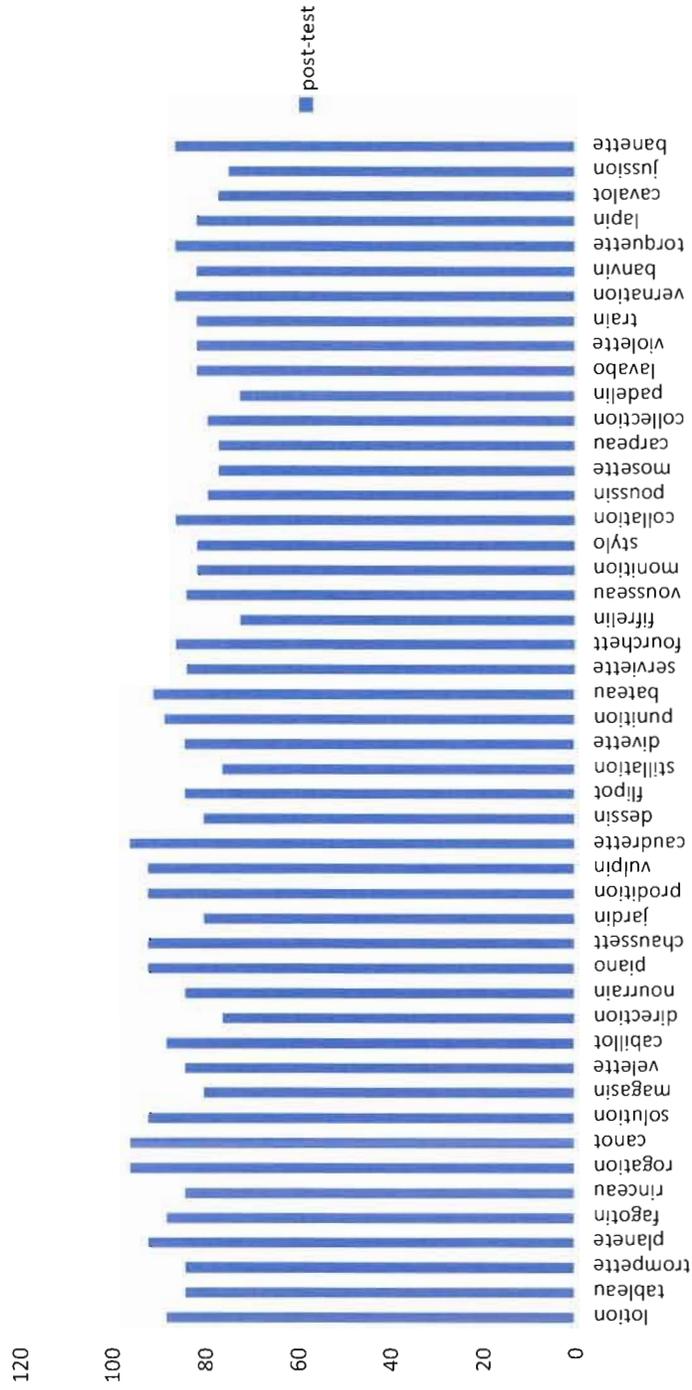


Figure 4.7 Moyenne de chaque nom au post-test chez le groupe expérimental

Moyenne de chaque nom au post-test différé

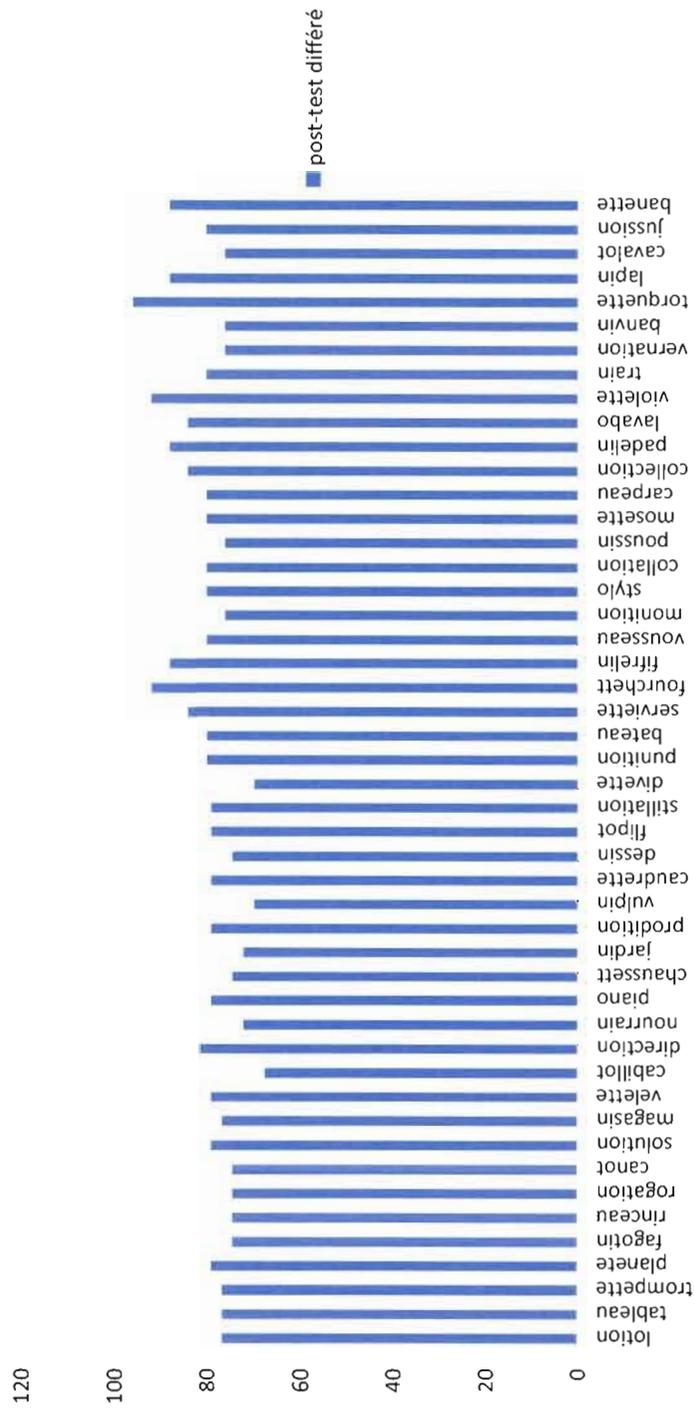


Figure 4.8 Moyenne de chaque nom au post-test différé chez le groupe expérimental

Après ce survol du taux de réussite pour chaque nom, nous constatons que les noms ayant obtenu de très bons résultats après l'expérimentation se regroupent sous trois terminaisons : /ɛ t/ /s j ɔ̃/ et /o/. La quatrième terminaison enseignée, /ē/, ne se distingue point par des valeurs très élevées.

En résumé, nous avons présenté les résultats obtenus par les élèves du groupe contrôle et expérimental au prétest, au post-test et au post-test différé, et les résultats des analyses statistiques ANOVA et du test t pairé de Student des noms connus *versus* inconnus, du genre masculin *versus* féminin et des terminaisons nominales qui ont fait l'objet de notre expérimentation. Nous poursuivons avec la discussion de ces résultats dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Après avoir présenté les résultats obtenus par les élèves et les résultats des analyses statistiques dans le chapitre antérieur, nous ferons dans le présent chapitre l'interprétation de ces résultats et les comparerons lorsque cela est pertinent aux résultats obtenus dans des recherches antérieures.

Sur la base des résultats des analyses statistiques, nous chercherons à voir si notre enseignement explicite réalisé en immersion française précoce a aidé les apprenants dans leur aptitude à reconnaître le genre des noms grâce à l'apprentissage des indices fiables retrouvés dans les terminaisons. Nous procéderons à une discussion de ces résultats selon les questions de recherche formulées dans le cadre théorique.

Située dans une perspective cognitiviste, notre recherche a eu pour objectif l'amélioration de l'aptitude des jeunes en immersion française précoce à reconnaître correctement le genre des noms. En ce sens, nous avons proposé une intervention didactique basée sur la présentation explicite des règles d'assignation du genre aux noms pour attirer l'attention des élèves sur quelques terminaisons nominales régulières fortement associées au masculin et au féminin.

Les recherches en FL2 ont démontré que les apprenants ont de la difficulté à apprendre le genre des noms; pour les élèves en immersion française où le contexte d'acquisition se veut similaire à celui des natifs, le problème de l'assignation incorrecte du genre aux noms a été

plusieurs fois mis en évidence (Carroll, 1989; SurrIDGE, 1993; Harley, 1998; Warden, 1997; Lyster, 2004a, 2006, 2010). Ce problème semble découler de la faible saillance des traits spécifiques du genre dans l'input en L2 (VanPatten, 1996) et de l'absence de la catégorie du genre dans la L1 des apprenants, en l'occurrence l'anglais (Carroll, 1989). Ces facteurs détermineraient chez les élèves concernés une tendance à ignorer les indices du genre ou une acquisition erronée, fossilisée par l'absence de rétroaction de la part de l'enseignant ou de l'input correct de la part des pairs (SurrIDGE, 1993; Harley, 1998).

De plus, le programme d'immersion est axé davantage sur le contenu véhiculé en classe et sous-tend l'acquisition implicite des structures formelles à travers la communication en L2. Pourtant, les structures et les marques du genre semblent être très résistantes à l'acquisition et les élèves n'arrivent pas à les maîtriser après dix ans de scolarité en immersion (Warden, 1997). Alors que le modèle de l'acquisition implicite fonctionne très bien chez les natifs et les bilingues, en L2 il faut intervenir par des stratégies plus explicites. Selon Tucker, Lambert et Rigault (1977), l'enseignement explicite des marques fiables du genre mènerait à la maîtrise rapide du genre en FL2 : « This suggest that non-native who receives explicit training similar to the indirect training received by the native may quickly master this feature of the language » (p. 61).

C'est ce que nous avons vérifié avec notre recherche, plus précisément, les effets positifs de l'enseignement déductif et explicite des indices fiables du genre sur l'aptitude des élèves en 2^e année d'immersion française à reconnaître le genre des noms.

5.1 Première question de recherche

La première question de recherche visait l'aptitude des jeunes à apprendre les marques phonologiques du genre retrouvées dans les terminaisons des noms. L'apprentissage s'est réalisé dans le contexte d'un enseignement grammatical explicite, plus précisément à partir des règles concernant l'assignation du genre aux noms selon leur terminaison. Rappelons la première question de recherche :

Q1 : Est-ce qu'un enseignement explicite et déductif aura un effet sur l'aptitude des élèves de 2^e année en immersion française précoce à reconnaître à assigner correctement à

l'oral le genre grammatical des noms ? Si oui, des différences existeront-elles entre les terminaisons masculines et les terminaisons féminines ?

Dans notre expérimentation, l'enseignement explicite a suivi le modèle d'acquisition des habiletés (DeKeyser, 1995, 1998, 2005). L'apprentissage a commencé avec une connaissance déclarative, qui correspond à la présentation explicite des règles d'assignation du genre. Ces règles sont énoncées sur la base de la fiabilité des indices phonologiques prédicteurs du genre, supérieure à 90% (Surrige, 1993; Lyster, 2006). Puis, la pratique en classe a permis le passage vers la procéduralisation de cette connaissance et, plus tard, vers son automatisation. Dans cette logique, les élèves ayant compris et/ou appris ces règles devraient améliorer leur aptitude à reconnaître le genre des noms appris en classe et de ceux qui sont inconnus selon que leur terminaison indique le masculin ou le féminin. Les résultats obtenus au prétest, post-test et post-test différé allaient donner une réponse affirmative à notre première question de recherche.

Tout d'abord, le groupe expérimental semble avoir bénéficié de l'enseignement explicite du genre, car les élèves ont nettement amélioré leur précision à assigner le genre aux noms au post-test par rapport au prétest. En effet, la différence entre les résultats obtenus est hautement significative entre le prétest et le post-test. Cette différence se maintient entre le prétest et le post-test différé, ce qui permet d'affirmer que l'effet de l'enseignement perdure à plus long terme. Cependant, une perte est observée entre le post-test et le post-test différé chez ce groupe, due probablement au fait que, durant ce laps de temps, à notre demande, les enseignantes ont évité d'attirer l'attention des élèves sur les terminaisons nominales.

Ensuite, par rapport au groupe contrôle, qui n'a pas reçu de traitement, nous avons de nouveau pu vérifier l'efficacité de notre enseignement explicite. Au prétest, la différence entre le groupe contrôle et le groupe expérimental n'est pas significative. Généralement, les scores obtenus indiquent pour les deux groupes une compétence plutôt faible à identifier le genre intrinsèque des noms. L'expérimentation en classe a fait en sorte que la différence entre les résultats des deux groupes devienne significative au post-test et à plus long terme, au post-test différé : les élèves du groupe expérimental ont nettement mieux réussi l'assignation du genre aux noms que les élèves du groupe contrôle.

Dans les recherches précédentes sur l'enseignement des indices du genre nominal, Tucker, Lambert et Rigault (1977), Warden (1997), Harley (1998) et Lyster (2004a) rapportent la même évolution des résultats du prétest au post-test et au post-test différé pour les groupes expérimentaux et par rapport aux groupes témoins, d'où la conclusion des auteurs sur le rôle facilitateur de l'enseignement ciblé sur les terminaisons nominales dans l'identification du genre des noms.

À la lumière des résultats analysés, nous pourrions affirmer que les élèves participant au traitement ont appris à identifier le genre de la majorité des noms grâce aux indices enseignés explicitement en classe. À l'opposé, le groupe contrôle ayant reçu un enseignement centré sur le contenu, selon le curriculum courant, n'a pas du tout avancé dans la maîtrise du genre nominal. En conclusion, nous pouvons répondre par l'affirmative à notre première question de recherche, plus précisément, l'enseignement explicite des indices phonologiques du genre a eu un effet positif sur l'aptitude des élèves en immersion précoce à reconnaître correctement le genre des noms.

5.2 Deuxième question de recherche

Pour répondre à la deuxième question de recherche, nous nous rapportons aux résultats obtenus en distinguant les noms connus des noms inconnus. Si pour les noms connus, on pouvait supposer un apprentissage en classe, item par item, tout comme dans l'étude en immersion précoce de Harley (1998), la précision dans l'assignation des noms inconnus serait due principalement à l'apprentissage des règles sur les indices fiables prédicteurs du genre retrouvés dans les terminaisons nominales. Nous parlerons dans ce cas de généralisation dans l'aptitude des élèves à identifier le genre des noms selon les indices enseignés explicitement. Rappelons cette question :

Q2 : Si un effet sur l'apprentissage des règles d'assignation du genre est constaté, sera-t-il transféré à l'identification du genre des noms inconnus, non vus dans l'intervention? Si oui, des différences existeront-elles entre les terminaisons masculines et les terminaisons féminines ?

5.2.1 Noms connus

Le premier volet de la question porte sur les noms connus, plus précisément inclus dans l'enseignement et la pratique des quatre indices du genre nominal. En ce point, notre recherche se rapproche de l'étude de Lyster (2004a) qui a élaboré les cahiers d'apprentissage à partir du matériel didactique en usage dans les classes d'immersion. Nous nous sommes éloignée des choix méthodologiques de Harley (1998) dont le traitement reposait sur un nombre considérable de nouveaux noms, ce qui a allongé et alourdi la pratique en classe. En sélectionnant attentivement les noms connus pour l'expérimentation, nous avons évité les explications du vocabulaire et nous avons pu inciter les élèves à focaliser leur attention uniquement sur les marques du genre. Donc, notre traitement a porté exclusivement sur l'enseignement des indices phonologiques ciblés.

Tout d'abord, pour les noms connus, nos résultats confirment chez le groupe expérimental l'effet positif de l'enseignement explicite des marques du genre tel que vu dans les études précédentes en immersion canadienne. Harley (1998) note que les jeunes apprenants des groupes expérimentaux ont clairement mieux réussi à repérer les indices du genre pour les noms enseignés en classe au post-test immédiat, les gains restant stables au post-test différé aussi. Toujours suite à l'expérimentation, Lyster (2004a) indique que l'enseignement centré sur la forme a rendu les élèves des classes expérimentales plus habiles à attribuer correctement le genre aux noms à haute fréquence, supposément des noms connus, puisque puisés dans des manuels scolaires ayant servi à l'élaboration du matériel didactique dans son étude.

Ensuite, chez notre groupe contrôle, aucun effet n'est visible entre le moment du prétest et celui du post-test, puis du post-test différé, pour ce qui est de l'identification du genre des noms connus. Les moyennes obtenues ne varient pas de manière significative et nous en avons constaté une baisse constante du prétest au post-test différé. Cette situation n'a rien de surprenant : elle réitère les résultats notés dans les recherches antérieures de Harley (1994) et de Lyster (2004a).

En comparant les scores du groupe contrôle et du groupe expérimental, nous n'avons pas trouvé de différences significatives au prétest. Il en résulte que l'aptitude à reconnaître le

genre des noms était pareille pour tous les élèves. Selon les résultats obtenus au post-test et au post-test différé, les différences entre les deux groupes sont hautement significatives, ce qui nous permet d'affirmer que l'enseignement explicite dispensé aux élèves du groupe expérimental a nettement amélioré leur aptitude à assigner le genre aux noms connus.

Pour approfondir notre analyse, il reste à vérifier l'effet de l'enseignement explicite des terminaisons régulières en comparant les résultats obtenus selon le genre, masculin et féminin. Rappelons que l'étude de Harley (1998) a montré une tendance chez les apprenants en immersion à surgénéraliser l'usage du déterminant masculin sans tenir compte du genre intrinsèque des noms. En analysant les productions des élèves à l'oral, elle a observé qu'ils employaient davantage *un/le* devant les noms; alors, pour les analyses des résultats, elle a choisi seulement les noms féminins correctement accordés avec leur déterminant.

Pour contrebalancer cette tendance considérée comme naturelle en FL2, Lyster (2004a) a choisi plus d'indices du féminin avec l'intention de rendre l'input plus riche en terminaisons féminines et la distinction entre le masculin et le féminin plus saillante. Les auteurs ne détaillent pas leurs résultats par genre ou par indices du genre utilisés dans leurs expérimentations. Quant à notre recherche, nous avons utilisé le même nombre d'indices pour chacun des genres, comme l'a recommandé Warden (1997). Dans ces conditions, il nous semble opportun de voir si les résultats des élèves montrent une tendance à mieux maîtriser le masculin que le féminin.

Alors, nous avons utilisé quatre indices forts prédicteurs du genre : les phonèmes /o/ et /ɛ/ pour le masculin et les rimes /ɛt/ et /sjɔ̃/ pour le féminin. Les indices masculins sont constitués d'un seul phonème, ceux féminins étant des rimes, donc plus complexes, plus proches des indices morphologiques. Quant à la complexité des indices, en L1, la latence d'identification du genre par des indices morphologiques est plus longue que par les indices phonologiques (Holmes et Segui, 2004). Nous avons vu que l'acquisition du système du genre en L1 se ferait en fonction d'une hiérarchie où la base consiste dans les indices phonologiques (à un phonème), plus faciles à maîtriser, et à l'échelon supérieur se trouvant les indices morphologiques, structurellement plus complexes, plus difficiles, donc acquis plus tard (SurrIDGE, 1993). De ce point de vue, les indices du féminin que nous avons choisis

seraient considérés plus difficiles que les indices masculins. Pour les apprenants de FL2, ce fait expliquerait les éventuelles différences selon le genre dans l'apprentissage des indices retrouvés dans les terminaisons nominales, autrement dit une tendance à maîtriser davantage le masculin que le féminin.

Par conséquent, nous n'avons pas été surprise de trouver un effet en faveur des noms masculins au prétest où les élèves du groupe expérimental ont assigné significativement avec plus de précision le masculin que le féminin aux noms connus. Toutefois, après l'enseignement explicite des quatre indices du genre, la situation devient plus équilibrée : au post-test et au post-test différé les élèves identifient pareillement les noms masculins et féminins. Bref, les analyses statistiques montrent chez notre groupe expérimental que l'apprentissage du genre des noms connus s'est réalisé sans distinction entre le masculin et le féminin quant à la précision d'assignation.

En conclusion du premier volet de notre question de recherche, nos analyses statistiques des résultats confirment que l'enseignement explicite a permis une amélioration de l'aptitude à reconnaître le genre des noms connus, masculins et féminins en égale mesure, chez les élèves en immersion précoce.

5.2.2 Noms inconnus

Le deuxième volet de la question porte sur la reconnaissance du genre selon les mêmes indices formels dans le cas des noms inconnus. La fréquence très basse de ces noms en L1 indique qu'ils sont rarement utilisés, alors il est fort probable qu'ils sont absents du lexique usuel en L2. La réaction de surprise chez nos élèves en immersion précoce en écoutant ces noms démontre qu'ils ne les connaissaient pas. Dans leur cas, la précision d'assignation du genre pour les noms inconnus est entièrement dépendante de l'apprentissage des règles concernant les indices du genre enseignés explicitement.

Tout d'abord, la différence hautement significative entre les scores obtenus par le groupe expérimental au prétest et au post-test immédiat indique une amélioration dans l'aptitude des élèves à indiquer correctement le genre. La différence reste significative entre le prétest et le post-test différé, ce qui signifie que l'effet de l'enseignement explicite est notable après

l'expérimentation et qu'il continue à être présent à plus long terme. Nous avons toutefois constaté une baisse des moyennes obtenues au post-test différé par rapport au post-test immédiat. Ce fait serait justifié par l'interruption du traitement, comme pour les noms connus. En plus, la recherche du sens des noms inconnus aurait pu détourner l'attention des indices formels du genre.

Ensuite, le groupe expérimental a fait des progrès significatifs par rapport au groupe contrôle grâce à l'enseignement explicite des quatre indices du genre nominal : au prétest, les deux groupes ne se distinguent pas significativement, alors qu'au post-test et au post-test différé le groupe expérimental a affiché un meilleur rendement. Donc, les élèves de ce groupe ont été capables de généraliser ce qu'ils ont appris sur les indices du genre par l'intermédiaire des noms connus. Le fait que le groupe contrôle ait obtenu des scores nettement inférieurs au groupe expérimental au post-test immédiat et au post-test différé constituerait une preuve de l'efficacité de l'enseignement explicite sur la reconnaissance correcte du genre des noms à partir de l'input.

Des résultats similaires concernant l'assignation correcte du genre à des noms peu familiers ont été rapportés par Lyster (2004a) suite à l'enseignement centré sur les terminaisons régulières des noms. Il faut remarquer que la tâche utilisée était différente, puisque le chercheur voulait vérifier l'aptitude des élèves en production : ceux-ci étaient donc incités à produire le singulier des noms inconnus après que l'évaluateur leur en avait fourni la forme du pluriel (selon la méthode de Kamirloff-Smith (1979) en français L1). Dans les mêmes conditions d'enseignement et d'évaluation, Harley (1998) n'a pas trouvé les mêmes effets chez les apprenants plus jeunes, de 2^e année en immersion. Lyster (2004a) a justifié l'aptitude à généraliser chez les élèves de 5^e année par la maîtrise d'un vocabulaire plus étendu et plus riche. Dans notre cas, puisque ce n'est sûrement pas ce facteur qui est entré en jeu, nous n'avons d'autre explication à la réussite de nos participants que le fait qu'un enseignement explicite et déductif très ciblé permet une certaine forme de généralisation des connaissances.

Par ailleurs, après avoir constaté les gains du groupe expérimental concernant l'assignation du genre aux noms inconnus, il nous intéresse de voir s'il existe des différences

selon le genre de ces noms, car il a été dit plus tôt que, dans les recherches antérieures, le genre masculin semble plus facilement assigné que le genre féminin. Si pour les noms connus, le masculin identifié correctement l'emportait sur le féminin au prétest, pour ensuite être rattrapé par le féminin au post-test et au post-test différé, dans le cas des noms inconnus, la situation est stable aux trois moments d'évaluation : plus précisément, aucune différence entre la précision à reconnaître le masculin et le féminin n'a été trouvée au prétest, au post-test et au post-test différé. La tendance à surgénéraliser le genre masculin ne se retrouve pas chez les noms inconnus au prétest. Pour les noms connus, la différence entre le masculin et le féminin serait l'effet de la méconnaissance ou de l'absence de l'attention portée au genre des noms par les élèves. Or, pour ceux qui sont inconnus, il serait très compliqué d'expliquer la similarité de scores selon le genre : les élèves ne connaissaient pas ces noms, mais en choisissant entre deux éléments seulement (en occurrence, les déterminants *un* et *une*), il est fort probable que les élèves ont deviné le genre correct, fait déjà mentionné dans les études en immersion de Warden (1997) et de Harley (1998). Des recherches sur les stratégies d'assignation du genre par les élèves en immersion précoce devraient être reconduites pour éclaircir ces résultats sur les noms inconnus.

En ce qui concerne les résultats au post-test et au post-test différé, le fait que les élèves du groupe expérimental aient connu une amélioration de l'habileté à reconnaître le genre des noms vus en classe, sans distinction selon le genre, et que cette habileté soit mise à l'oeuvre aussi pour les noms inconnus prouve l'efficacité de l'enseignement explicite des règles et de la pratique intensive en classe à engendrer la généralisation. Une étude longitudinale pourrait vérifier si à long terme l'enseignement explicite des indices fiables du genre débutant en immersion précoce mènerait à la maîtrise du système du genre en français par les élèves à la fin de leur scolarité.

Avançant dans notre analyse, nous avons comparé les scores de réussite pour les deux catégories de noms, connus et inconnus, chez le groupe expérimental et le groupe contrôle. Pour le groupe expérimental, les noms connus et inconnus ont été réussis de manière similaire au prétest, comme indiqué par le test t pairé de Student. L'absence des différences au prétest se retrouve aussi chez le groupe contrôle. Ce qui suggère que les élèves des deux groupes ont deviné le genre correct de certains noms inconnus.

Mais quels facteurs ont fait en sorte que chez le groupe contrôle des différences significatives se soient trouvées entre les noms connus et inconnus au post-test immédiat et au post-test différé? Comment les élèves ont-ils réussi à mieux identifier le genre des noms inconnus que des noms connus vu qu'ils ont suivi le programme régulier en classe? Si l'on pose l'hypothèse que les élèves ont deviné le genre des noms inconnus (probabilité de 1 sur 2 de réussite), mais qu'ils ont utilisé leurs connaissances implicites pour assigner le genre aux noms connus, cette observation renforcerait l'idée qu'il est très difficile de retenir le genre des noms sans attirer l'attention sur celui-ci à l'aide d'un enseignement explicite.

Regardons ces différences notées pour le groupe contrôle d'un autre point de vue. En effet, elles pourraient jouer en faveur de la réponse affirmative à notre question de recherche. Bref, l'absence de différences significatives chez le groupe expérimental au post-test et au post-test immédiat suggère que l'apprentissage des indices phonologiques du genre s'est réalisé sans regard au caractère connu ou inconnu des noms : l'attention des élèves s'est dirigée vers les indices. De plus, le taux de réussite significativement supérieur pour tous les noms, connus et inconnus, au post-test et au post-test différé par rapport au prétest montrent que les élèves ont appliqué les règles d'assignation selon les indices appris en classe. Le groupe contrôle n'a pas du tout amélioré son rendement, ni pour les noms connus, ni pour les noms inconnus.

Finalement, le rendement supérieur du groupe expérimental, avec des taux de précision similaires pour les noms connus et inconnus, s'explique par le type d'intervention explicite et déductive pour l'enseignement des indices du genre. Dans la section suivante, nous allons terminer la discussion de notre étude en analysant les résultats statistiques pour les quatre indices phonologiques prédicteurs du genre nominal en français.

5.2.3 Indices phonologiques

Nous avons vu que le test ANOVA à mesures répétées a montré un effet significatif de l'enseignement explicite des indices phonologiques, prédicteurs fiables du genre nominal du prétest au post-test et au post-test différé. Pourtant, à chaque moment du test les différences selon le genre ne sont pas significatives (à une seule exception, la différence significative en

faveur des noms connus masculins), ce qui nous amène à analyser plus en détail les scores par terminaison nominale (ceci par curiosité, car nos questions de recherche n'abordaient pas ce point de façon spécifique). Nous avons considéré ces terminaisons selon leur ordre de présentation lors de l'expérimentation (en paires distinctives, /o/ et /ɛ t/, le premier jour, /ē/ et /s jō/, le deuxième jour) et d'après leur regroupement par genre, d'un côté /o/ et /ē/ pour le masculin et de l'autre /ɛ t/ et /s jō/ pour le féminin. Il est à remarquer que les terminaisons féminines ont été moins bien réussies au prétest que les masculines, mais mieux identifiées au post-test et au post-test différé.

Premièrement, le fait d'avoir enseigné les terminaisons en respectant un certain ordre n'a pas engendré de différences significatives entre les indices quant à l'assignation correcte du genre, que ce soit au prétest, au post-test ou au post-test différé. Les élèves du groupe expérimental ont amélioré leur rendement du prétest au post-test et au post-test différé, mais pour chaque test ils ont associé correctement le genre à chaque indice de manière similaire.

Deuxièmement, pour les indices du même genre, à chaque moment de la mesure, nous n'avons pas trouvé de différences significatives. Même si la terminaison phonologique du masculin /ē/ a semblé problématique durant le traitement et qu'elle n'a pas connu des valeurs très élevées au post-test ou post-test différé, en termes de réussite globale, nous ne pourrions pas la distinguer de l'autre terminaison masculine /o/. En ce qui a trait aux indices du genre féminin, malgré la difficulté supposée des noms se terminant par /s jō/, du fait de leur longueur ou de leur nature moins familière, les élèves ont identifié aussi précisément les deux terminaisons féminines enseignées.

En conclusion, l'analyse des résultats au niveau des indices phonologiques ne fait que confirmer encore l'efficacité de l'enseignement explicite et déductif des indices fiables du genre nominal avec les élèves en 2^e année d'immersion précoce. Le nombre réduit des indices ne permet pas de faire une analyse des indices en séparant les noms connus et inconnus. Il serait souhaitable de réaliser une étude avec un nombre plus important d'indices afin de procéder à une telle analyse. Nous passerons maintenant au dernier chapitre pour formuler nos conclusions générales et discuter des limites de notre recherche, des implications pédagogiques et des pistes de recherche.

CONCLUSION

L'expérimentation que nous avons conçue autour de quatre indices phonologiques, autrement dit des terminaisons nominales régulières dans l'input oral, a visé à attirer l'attention des élèves sur le genre des noms, plus précisément sur la distinction entre le masculin et le féminin. Afin de favoriser le repérage rapide de ces indices, nous avons explicitement énoncé des règles en indiquant que chaque indice est généralement associé à un des deux genres. Pour illustrer les règles, nous avons employé un corpus de noms provenant des matériels scolaires en usage dans les classes d'immersion. Puisque les élèves connaissaient la grande majorité de ces noms, nous n'avons pas dû expliquer le nouveau vocabulaire, alors ils ont pu focaliser leur attention sur les indices enseignés.

L'évaluation de notre enseignement explicite a consisté en un test de compréhension orale avec une tâche d'assignation du genre aux quarante-huit noms codés comme connus, présents dans le traitement, et inconnus, très rares en français et absents du traitement. Les élèves n'ont jamais vu les noms, le volet orthographique ne faisant pas l'objet de notre recherche. Plusieurs raisons nous ont poussée à opter uniquement pour le volet oral des indices du genre nominal : d'abord, les indices phonologiques priment dans le modèle d'acquisition en français L1; puis, le fait que les jeunes apprenants auraient un avantage phonologique (Harley, 1998); et enfin, la compétence en lecture et en écriture assez limitée des élèves en 2^e année d'immersion.

Dans le choix des terminaisons nominales, en l'occurrence des indices phonologiques à enseigner par des règles d'assignation, nous nous sommes laissé guider par les études antérieures, principalement celles de Surridge (1993) et Lyster (2006). En effet, la fiabilité des règles d'assignation dépend intégralement de la valeur prédictive de ces noms. Cette dernière est exprimée en pourcentages qui indiquent en fait la proportion de noms d'un groupe de noms possédant la même terminaison associée à un genre. Plus la proportion est grande, plus la valeur prédictive est forte.

La réussite de notre enseignement était en lien direct avec la valeur prédictive des indices phonologiques. Lyster (2006) recommande d'utiliser en classe de L2 des règles d'assignation sur des valeurs prédictives dépassant 90%. Avec ce critère, nous avons la certitude de choisir quatre indices très fiables.

Mais, comme le remarque Schmidt (1990), la pratique des formes de la L2 en classe a un rôle aussi important que les explications de l'enseignant. Nous avons prévu de modeler notre expérimentation selon la théorie de l'acquisition des habiletés d'Anderson (1982); dans ce cas, la pratique était essentielle à l'automatisation de la reconnaissance du genre nominal selon les terminaisons ciblées. Il est vrai qu'attirer l'attention des jeunes élèves anglophones en immersion sur des éléments si peu saillants, comme les indices retrouvés dans la partie finale des noms, représente un vrai défi (Harley, 1998). Nous avons donc insisté sur le côté ludique des activités pour entraîner les élèves à déceler les indices et, par conséquent, à identifier le genre des noms.

À part l'enseignement explicite et la pratique en classe, notre plan expérimental comprenait trois moments d'évaluation : prétest, post-test et post-test différé. Nous avons utilisé un test, en deux versions A et B, portant sur les deux catégories de noms : connus et inconnus. Nous avons appliqué ce plan expérimental dans quatre classes. Une classe a servi de groupe contrôle faisant seulement les tests. Après les expérimentations, nous avons compilé les données, c'est-à-dire les résultats obtenus par les élèves au prétest, au post-test et au post-test différé, et nous avons procédé à des tests statistiques.

Nos analyses indiquent que nos questions de recherche ont été vérifiées : les élèves participant à notre traitement ont eu un rendement nettement supérieur dans la reconnaissance du genre nominal selon les indices phonologiques enseignés. L'effet de l'enseignement des indices a fait en sorte que la précision d'assignation du genre a significativement augmenté pour les noms connus au post-test. De plus, cette précision est similaire pour les noms inconnus. Les résultats du groupe expérimental au post-test différé indiquent que les effets étaient encore présents à plus long terme, bien que moins fortement. Par contre, le groupe contrôle n'a connu aucune amélioration de l'habileté à identifier correctement le genre des noms.

Comme il ressort encore des analyses, il n'existe pas de différences significatives entre les noms connus et inconnus ou entre les indices phonologiques chez le groupe expérimental, à une seule exception au prétest, donc avant l'expérimentation, une tendance à assigner plus correctement le masculin que le féminin des noms, tendance déjà rapportée par des études précédentes (Harley, 1998; Lyster, 2004a). Au post-test et au post-test différé, les noms masculins et féminins ont été identifiés avec la même précision.

En résumé, la précision d'assignation du genre nominal s'est vu améliorée grâce à l'enseignement explicite des indices phonologiques : les élèves ont non seulement appris les noms connus traités en classe, ils ont été à même d'appliquer les règles d'assignation à des noms inconnus. Vu l'absence de différences entre les noms connus et inconnus, entre les noms masculins et féminins, ainsi qu'entre les quatre indices après l'expérimentation, il ne reste dans l'équation que l'efficacité de l'enseignement explicite et déductif des indices fiables. Donc, à l'aide d'une séquence d'enseignement courte doublée d'une pratique intensive et adaptée, les élèves en 2^e année d'immersion ont appris et ont généralisé les règles d'assignation du genre en français.

Limites de la recherche et pistes de recherche futures

Premièrement, le nombre de participants à notre recherche ne nous permet pas de généraliser les effets constatés suite à notre expérimentation en milieu scolaire immersif. Nous avons enseigné dans quatre classes expérimentales, mais en raison de l'absentéisme et de l'absence des consentements parentaux, nous avons considéré pour nos analyses seulement 68 participants. Le groupe expérimental était beaucoup plus réduit, soit 19 élèves d'une seule classe. Nos efforts pour trouver une deuxième classe en tant que groupe contrôle n'ont pas porté fruit. L'expérimentation était déjà commencée depuis deux semaines quand nous avons pu finalement contacter l'enseignante de cette classe. En plus, nous devons attendre encore deux semaines pour avoir l'approbation du conseil d'établissement. Le contretemps aurait pu biaiser nos résultats puisque toutes les autres classes auraient déjà fait le post-test différé avant même que la deuxième classe contrôle ne commence le prétest. Bref, nous avons décidé de faire notre projet avec un groupe contrôle restreint.

Deuxièmement, entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, nous avons trouvé une différence significative selon la langue utilisée en maternelle (test Khi-2 (ddl 2) = 7,7379, $p=0,0209$). Dans le groupe contrôle, la plupart des élèves ont étudié en anglais seulement ou en anglais et français. Il est possible que le groupe expérimental ait été avantagé dans son apprentissage par une exposition plus précoce au français, et cela pour une majorité des élèves. Or, la moyenne obtenue au prétest par ce groupe est légèrement inférieure à celle du groupe contrôle. La différence n'est pas pour autant significative ($p = 0,2505$) : en termes de reconnaissance correcte du genre nominal, les élèves des deux groupes présentaient des habiletés similaires avant le traitement expérimental.

Troisièmement, un effet Hawthorne pourrait être présent, puisque nous avons fait l'enseignement nous-mêmes avec les classes expérimentales. Il est possible que notre présence ait détourné les élèves de leur routine et peut-être stimulé les élèves à faire davantage attention pour mieux répondre en classe et aux tests. Nous avons observé aussi que notre prononciation du phonème / $\bar{\epsilon}$ / est sensiblement différente de celle produite par les enseignantes, plus fermée et plus longue, spécifique au Québec. Les enfants ont tout de suite réagi par des moments de réponse plus longs dans la pratique, ainsi qu'au prétest et aux post-tests. Cet indice a connu les valeurs les plus élevées au prétest chez le groupe expérimental, probablement parce que les apprenants connaissaient les noms. Mais au post-test et au post-test différé la terminaison / $\bar{\epsilon}$ / ne se remarque plus de la sorte. En théorie, l'étude quasi-expérimentale devrait respecter les conditions pédagogiques du contexte courant de la classe, donc il aurait fallu que l'enseignant titulaire fasse l'enseignement. Pratiquement, dans notre recherche, nous avons choisi de faire l'enseignement dans le souci d'exposer le plus possible les élèves des quatre classes expérimentales à un traitement égal.

Pour continuer avec les tests, lors de leur passation, nous avons lu nous-même les noms. Il est arrivé que les enfants demandent de répéter ou qu'ils nous regardent en hésitant à répondre. Alors, nous répétions certains mots plusieurs fois même. C'était surtout le cas des noms inconnus (voir section 3.3.2). Il est probable qu'un test enregistré où tous les items sont entendus avec la même fréquence aboutirait à des résultats différents. Il serait aussi intéressant d'explorer le lien entre les moyennes obtenues pour chaque nom et la latence de réponse, comme dans les études d'assignation du genre avec les natifs.

Quant à l'expérimentation, nous avons dû reconsidérer sa durée suite à des refus exprimés par quelques directions d'école. Au début, nous avons prévu d'enseigner et évaluer l'apprentissage de six terminaisons nominales en huit séances de 20 minutes chacune. Le traitement a été considéré trop long, donc nous l'avons organisé en cinq séances totalisant 80 minutes d'enseignement et 45 minutes d'évaluation. Nous avons choisi en conséquence seulement quatre indices à enseigner. Ces indices présentaient des valeurs prédictives supérieures à 90% selon Surridge (1993) et Lyster (2006). L'enseignement des règles a été efficace dans le cas de ces indices, mais nous ne pouvons pas généraliser les mêmes résultats à d'autres indices prédictifs fiables du genre des noms.

Finalement, nous avons limité notre objectif de recherche à l'assignation du genre des noms à partir de l'input seulement pour voir si l'enseignement explicite engendre un rendement supérieur dans la reconnaissance du genre en compréhension orale, avec une attention particulière à la généralisation de l'application des règles aux indices du genre sur les noms inconnus. La séquence pédagogique a été trop courte, selon nous, pour permettre aux élèves de produire spontanément le genre correct des noms; les recherches antérieures ayant évalué la précision d'assignation du genre dans la production orale d'élèves affichaient des durées plus longues. Il revient donc aux recherches ultérieures d'explorer le contrôle automatique du genre nominal en production suite à l'enseignement explicite des indices du genre nominal.

Implications pédagogiques

L'enseignement grammatical explicite est souvent associé à la méthode traditionnelle où le professeur fournit des explications métalinguistiques en énonçant des règles que les élèves apprennent et appliquent dans une pratique dirigée. Cette approche de la grammaire semble persister en classe de L2, même les méthodes dites communicatives y font référence pour l'acquisition de certaines structures formelles de la langue cible (Besse et Porquier, 1991).

Par exemple, le programme d'immersion française au Canada a toujours promu une pédagogie du contenu transmis en et par la L2. Pourtant, il n'est pas rare de voir des leçons de grammaire de type traditionnel. Lyster (2010) rapporte de telles observations : « plusieurs

leçons consacrées principalement à la grammaire au cours desquelles règles formelles, paradigmes et catégories grammaticales étaient présentés » (p. 121).

Durant les vingt dernières années, la recherche en milieu formel a pu constater le rôle facilitateur de l'enseignement grammatical dans l'acquisition plus rapide et précise des formes de la L2. En ce sens, l'enseignement centré sur la forme représente une option avantageuse en immersion permettant aux élèves de repérer consciemment les éléments discrets de la langue (Lyster, 2010). Lorsque la grammaire est explicitement présentée, l'enseignant énonce des règles à partir desquelles les élèves déduisent le fonctionnement des formes en L2.

Pour que les élèves tirent profit d'une séquence grammaticale explicite, l'enseignant doit faire des choix judicieux quant à la structure formelle de la L2 et à la fiabilité des règles à apprendre et à pratiquer. En l'occurrence, pour les indices phonologiques du genre nominal en français, il faut déceler ceux qui ont une large portée, s'appliquant à un grand nombre de noms, et qui sont très fiables, avec peu de cas exceptionnels. Il est recommandé en début d'apprentissage du genre des noms de présenter les règles les plus fiables à partir des noms dont les élèves maîtrisent le sens. De cette manière, l'attention des élèves sera dirigée vers les indices du genre.

Donc, avant d'entamer l'enseignement explicite du rôle des terminaisons nominales dans l'assignation du genre, il faudrait se demander si les noms choisis en exemples et dans la pratique sont familiers ou non. Éventuellement, inclure dans le curriculum suivi auparavant des noms pour que les élèves maîtrisent leur sens lors de la leçon sur leurs terminaisons régulières. Comme le remarquent Harley (1998) et Ellis (2002), le succès d'une intervention directe sur la forme de la L2 dépend beaucoup de l'ancrage dans le curriculum déjà suivi en classe, dans le cas du genre nominal, le bagage lexical des élèves peut influencer sur l'aptitude à généraliser les règles enseignées.

Quant aux indices du genre retrouvés dans les terminaisons nominales, il faudrait encore prendre en considération leur complexité pour prévoir une acquisition des plus faciles aux plus difficiles, d'après le modèle d'acquisition implicite chez les natifs : d'abord, les indices phonologiques à l'oral, ensuite les indices morphologiques et sémantiques, incluant le volet

orthographique. Warden (1997) et Lyster (2004a) indiquent qu'en corroborant les volets phonologique et orthographique, les élèves plus âgés en immersion française ont été capables de déceler plus précisément les indices et d'améliorer leur précision dans l'assignation du genre aux noms.

Pour conclure, notre recherche s'inscrit dans un contexte de changement de pratiques pédagogiques en immersion française au Canada, plaidant en faveur de l'intégration des activités sur les formes langagières dans un programme fortement centré sur le contenu véhiculé par la L2 (Lyster, 2010). Notre séquence d'enseignement grammatical sur le genre en est un autre exemple. Nous avons pris en compte la distinction entre masculin et féminin saisissable seulement dans l'input. Des recherches ultérieures pourraient examiner l'effet de l'enseignement explicite du genre en FL2 sur la production spontanée des jeunes apprenants en immersion précoce.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANT/E

TEACHER'S INFORMED CONSENT STATEMENT

You are invited to participate in a research project. The purpose of the research is to increase our knowledge about the French second language acquisition in immersion class.

Information

The goal of this project is to train your students to better learn grammatical gender by exposing them to rules.

The entire project will take a maximum of 2 hours: 30 minutes for the tests and 3 units of 30 minutes for students training. You will be in charge of your class and the researcher will give you all the materials to use in class.

Risks

There are no risks involved in the study.

Benefits

The results of the study will contribute to our understanding on how French nouns' gender is acquired.

Confidentiality

Rest assured that all information will be strictly confidential.

Contact

If you have questions at any time about the study or the procedures, you may contact the researcher, Manuela-Elena Tipurita, at _____, or at the following e-mail address: _____

This project has been approved by the UQAM Research Ethics Board with humans. Should you have questions concerning the researcher's ethical responsibilities towards you and yours students, you can direct them to the Ethics Board Chairperson, at _____, or at the following e-mail address: _____.

Participation

Your participation in this study is voluntary; you may refuse to participate without penalty. If you decide to participate, you may withdraw from the study at any time without penalty. If you withdraw from the study before data collection is completed your data will be returned to you and destroyed.

Consent

I have read this form and received a copy of it. I have all my questions answered to my satisfaction. I agree to take part in this study.

Teacher's signature _____ Date _____

APPENDICE B

LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

September ____, 2010

Dear parent(s),

I am conducting a Master project on the acquisition of nouns' gender by grade 2 French Immersion students.

The goal of my research is to train the students to better learn grammatical gender by exposing them to rules.

Here is some information concerning the project:

- The tasks we will ask the students to do are similar to those they encountered in their French class;
- Your child's French teacher will spent about two hours on this experimental task; the material used in this project follows the normal curriculum and use methods and approaches recommended in Quebec schools and includes 2 testing procedures. The results of the testing will not be used to calculate the student's mark in French.
- Your child's participation is voluntary. There is no obligation to participate and she or he can choose to pull out of the project at any time without penalty or pressure;
- All the information gathered concerning your child will remain confidential; neither the school nor the students will be named in presentation or publication;
- The possible risks should your accept to participate following your consent are no greater than those of a typical school day;

I hope that you will give the permission for your child to participate in my project.

It will be my pleasure to answer any question you have. Please do not hesitate to contact me at _____, or at the following e-mail address: _____.

This project has been approved by the UQAM Research Ethics Board with humans. Should you have questions concerning the researcher's ethical responsibilities towards you and yours students, you can direct them to the Ethics Board Chairperson, at _____, or at the following e-mail address: _____.

I would like to extend my most sincere thanks for considering this request. The consent form is attached. **Please return before _____, 2010.**

Yours truly,

Manuela Tipurita

DECLARATION OF INFORMED CONSENT

- I consent that my child participates in the project "Acquisition of nouns' gender by French Immersion students in grade 2."
- I do not consent that my child participates in the project "Acquisition of nouns' gender by French Immersion students in grade 2."

My child's name _____

Language most often spoken at home _____

Other languages spoken at home _____

A couple of questions on the use of French at home (to estimate total contact with French):

1. My child watches television in French. Yes No

2. My child has regular contact (2-3 times per week) with a French speaker outside of school (friends, relative, babysitter) Yes No

3. Language spoken by my child at the kindergarten:

English French Other _____

Signature _____ Date _____

Parent or guardian's name _____ (please print)

(Please sign this form and ask your child to return to his teacher.)

APPENDICE C

DONNÉES SOCIOLINGUISTIQUES

1. Langue la plus parlée à la maison

Langue	Expérimental (n=68)	Contrôle (n=19)
Anglais	68	17
Chinois	0	1
Italien	0	1

2. Autre langue parlée à la maison

Langue	Expérimental (n=68)	Contrôle (n=19)
Allemand	0	1
Anglais	0	1
Espagnol	0	1
Français	26	5
Grec	1	1
Français et grec	1	0
Français, grec et hébreu	1	0
Français et italien	5	0
Français, italien et portugais	1	0
Italien	3	1
Aucune autre langue	30	9

3. Télévision en français

Réponse	Expérimental (n=68)	Contrôle (n=19)
Oui	19	7
Non	49	12

4. Contacts réguliers avec des locuteurs francophones hors du cadre scolaire

Réponse	Expérimental (n=68)	Contrôle (n=19)
Oui	20	3
Non	48	16

5. Langue parlée à la maternelle*

Langue	Expérimental (n=68)	Contrôle (n=19)
Anglais	17	8
Anglais et français	19	8
Français	32	2
Italien	0	1

*Test Khi-2 (ddl 2) = 7,7379, p= 0,0209 indique une différence significative entre les groupes.

APPENDICE D

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Premier jour d'enseignement

Expérimentation sur les terminaisons /ɛ t/ et /o/

Durée : 30 minutes

1. Réviser le vocabulaire à l'aide des images illustrant des noms féminins et masculins avec les terminaisons /ɛ t/ et /o/. Pour chacune des 26 images, les élèves répondent à la question « Qu'est-ce que c'est ? ». Si les noms donnés par les élèves sont accompagnés par des déterminants incorrects, il faut procéder à de la reformulation.
2. Faire découvrir la similarité dans les terminaisons des noms révisés. En affichant deux illustrations comme bicyclette et planète, on demande aux enfants quelle partie est pareille dans les deux mots. Les images ne sont pas accompagnées de noms ou de déterminants. Ils devraient indiquer la terminaison. Faire passer de nouveau les images pour classer les noms selon leurs terminaisons.
3. Dessiner deux cercles au tableau et inscrire dans le tableau à droite le déterminant indéfini masculin **un** et dans celui à gauche le déterminant indéfini féminin **une**. Enseignement explicite du genre des noms à partir des terminaisons. Placer la moitié des images dans les deux cercles pendant l'explication :
 - a. Si l'on écoute bien la fin de certains noms, on peut savoir utiliser correctement **un** et **une** devant ces noms. Par exemple, pour le mot **bicyclette**, on entend à la fin /ɛ t/. Alors, on va dire **une** devant ce mot : **une bicyclette**. De la même façon pour les mots suivants : serviette, fourchette, trompette, toilette, casquette, planète, chaussette, moufette, lunette, tête, fête, raquette, violette.
 - b. Une terminaison différente: /o/, comme dans le mot **bateau**. Quand on entend cette terminaison, on sait qu'il faut choisir **un** devant ce nom. Il y a d'autres mots pareils. On va dire **un** devant ces mots : cadeau, tableau, lavabo, gâteau, robot, château, domino, canot, couteau, piano, chameau, stylo, dos.

Demander aux élèves d'aider à placer dans les cercles l'autre moitié des noms illustrés.

Jeu des étiquettes

a. Coller au dos de chaque élève une étiquette avec une image représentant un nom soit féminin, soit masculin. Ce sont les mêmes images que celles de l'étape d'enseignement explicite.

b. Demander aux élèves quelle image est collée dans leur dos. Par exemple, l'enseignant/e va dire : « Où y a-t-il un robot ? Viens ici ». L'élève qui est identifié par ses camarades selon l'image du robot devrait se déplacer sur une ligne tracée en face du cercle *un* dessiné au tableau. Il va répéter son nom accompagné par le déterminant.

Attirer l'attention sur la terminaison et corriger si le déterminant n'est pas correctement utilisé ou n'est pas du tout utilisé.

4. Reprendre huit images des noms appris et les faire répéter dans une comptine. Pendant la première récitation, l'enseignant/e colle sur une affiche les images, en deux colonnes, selon le genre des noms : à gauche, les noms féminins se terminant par /*ε t*/, à droite, ceux masculins se terminant par /*o*/.

Une jolie moufette

Vit dans un bateau,

Elle porte une chaussette,

Son ami est un chameau.

Ils préparent une fête

Pour un petit robot,

Venu d'une planète

Dans un beau canot.

Réciter encore une fois en grand groupe la comptine et faire ressortir les terminaisons en les répétant : une moufette, ette, ette; un bateau, eau, eau..., etc.

5. Faire suivre d'un minitest rapide de 10 noms vus en classe, dont 5 masculins et 5 féminins.

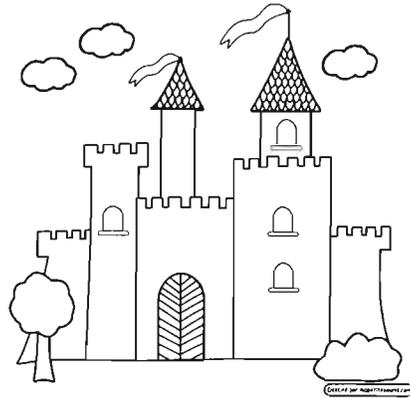
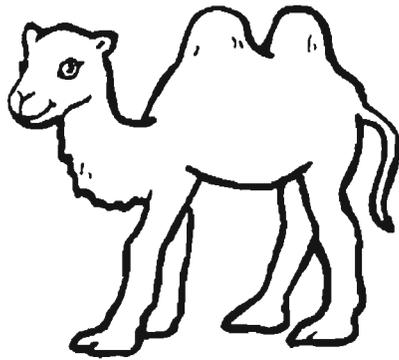
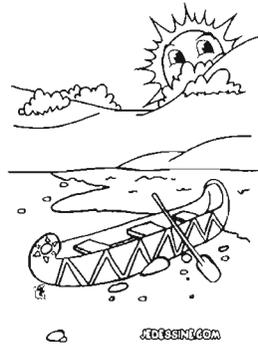
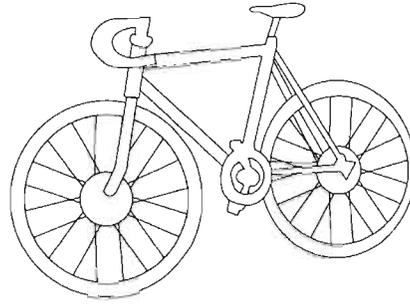
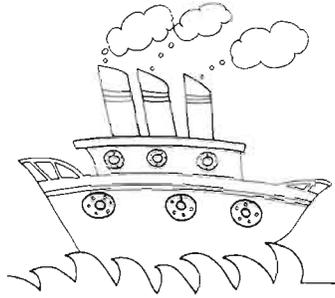
Mots :

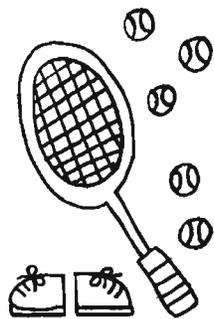
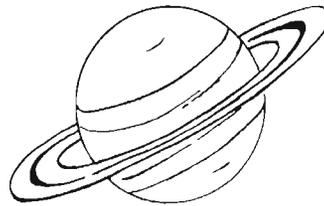
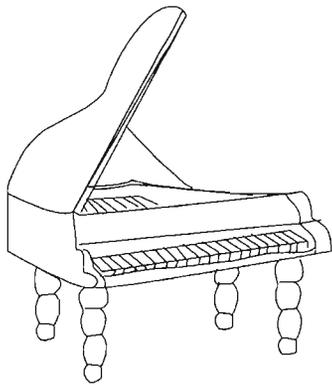
1. serviette
2. château
3. piano
4. tête
5. moufette
6. gâteau
7. toilette
8. tableau
9. stylo
10. violette

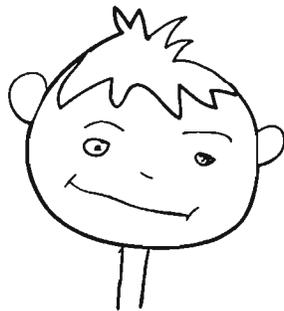
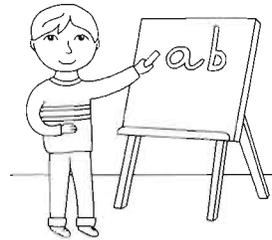
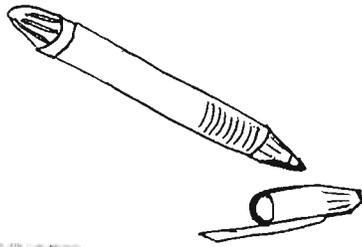
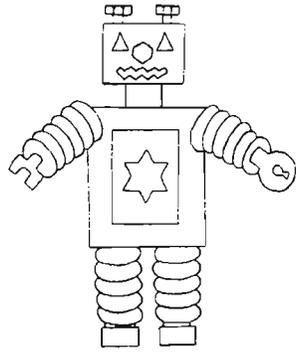
Nom :

Encerle **un** ou **une** pour les mots que tu entends.

1	un	une
2	un	une
3	un	une
4	un	une
5	un	une
6	un	une
7	un	une
8	un	une
9	un	une
10	un	une

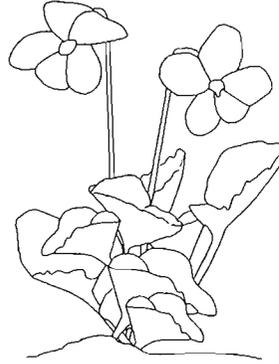








TRUMPET



Deuxième jour d'enseignement

Expérimentation sur les terminaisons /sjɔ̃/ et /ɛ̃/

Durée : 30 minutes

1. Révision du vocabulaire avec des images illustrant des noms féminins et masculins avec les terminaisons /sjɔ̃/ et /ɛ̃/. Pour chacune des 26 images, les élèves répondent à la question « Qu'est-ce que c'est ? ». Si les noms donnés par les élèves sont accompagnés par un déterminant incorrect, il faut procéder à la reformulation.
2. Faire découvrir la similarité dans les terminaisons des noms révisés. En affichant deux illustrations comme lapin et patin, on demande aux enfants quelle partie est pareille dans les deux mots. Ils indiqueront la terminaison. Faire passer de nouveau les images pour classer les noms selon leurs terminaisons.
3. Dessiner deux cercles au tableau et inscrire dans le tableau à droite l'article indéfini masculin **un** et dans celui à gauche l'article indéfini féminin **une**. Enseignement explicite du genre des noms à partir des terminaisons. Placer la moitié des images dans les deux cercles pendant l'explication.
 - a. Si l'on écoute bien la fin de certains noms, on peut savoir utiliser correctement **un** et **une** devant ces noms. Par exemple, pour le mot **collation**, on entend à la fin /sjɔ̃/. Alors, on va dire **une** devant ce mot : **une collation**. De la même façon pour les mots suivants : télévision, soustraction, addition, récréation, question, collection, solution, punition, décoration, direction, conversation, invitation, situation, condition.
 - b. Une autre terminaison : /ɛ̃/, comme dans le mot **jardin**. Quand on entend cette terminaison, on sait qu'il faut choisir **un** devant ce nom. Il y a d'autres mots pareils. On va dire **un** devant ces mots : dessin, dauphin, bulletin, chemin, lapin, lutin, magasin, patin, poussin, raisin, sapin, bain, train, matin.

Demander aux élèves d'aider à placer dans les cercles l'autre moitié des noms illustrés.

Jeu des cercles

a. Tracer sur le plancher deux cercles avec du ruban adhésif. Dans chaque cercle, inscrire un déterminant indéfini. Demander aux élèves de se placer sur deux lignes devant les cercles.

b. Dire aux élèves d'écouter les noms prononcés par l'enseignant/e. Pour chaque mot, un élève se placera entre les deux cercles et devra choisir de sauter sur le déterminant correct. C'est une pratique de l'écoute pour focaliser sur la terminaison phonologique des noms.

c. Chaque élève doit passer 2 fois.

Lorsqu'un saut est incorrect, demander à l'élève de faire attention à la terminaison et de corriger. Si l'erreur persiste, montrer le déterminant correct.

4. Reprendre huit images des noms appris et les faire répéter dans une comptine. Pendant la première récitation, l'enseignant/e colle sur une affiche les images, en deux colonnes, selon le genre des noms : à gauche, les noms féminins se terminant par /s jɔ̃/, à droite, ceux masculins se terminant par /ɛ̃/.

Un matin, dans un jardin,

Plus loin, je vois un poussin,

Pendant une récréation

Qui a eu une punition,

Je vois un petit lutin

Il marche sur un chemin

Prendre une collation.

Et trouve une solution

Réciter la comptine et faire ressortir les terminaisons en les répétant : un jardin, in, in; une récréation, tion, tion..., etc.

5. Faire suivre d'un minitest rapide de 10 noms vus en classe, dont 5 masculins et 5 féminins.

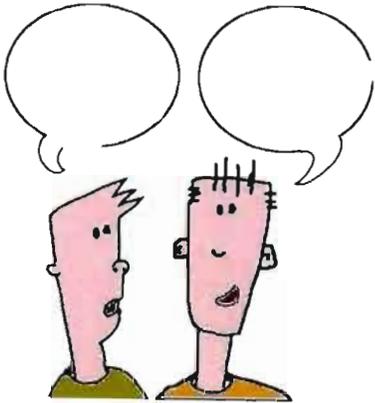
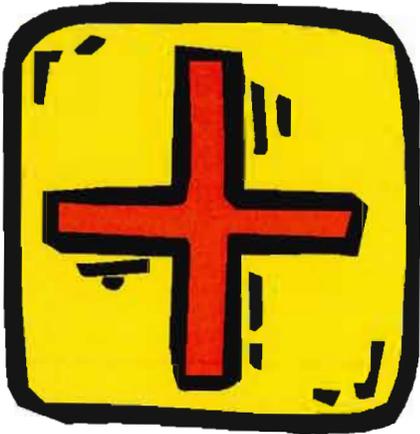
Mots :

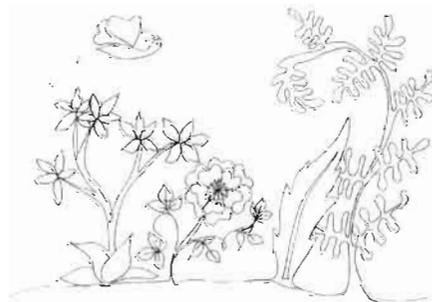
1. direction
2. chemin
3. sapin
4. question
5. dessin
6. punition
7. bain
8. collation
9. soustraction
10. jardin

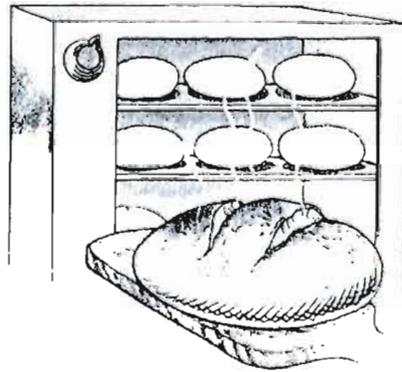
Nom :

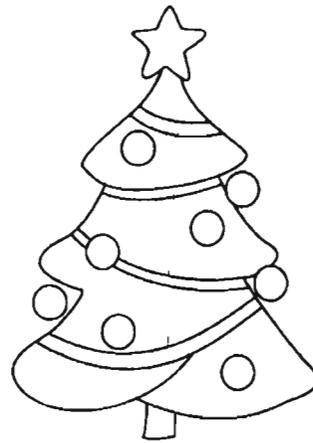
Encerle **un** ou **une** pour les mots que tu entends.

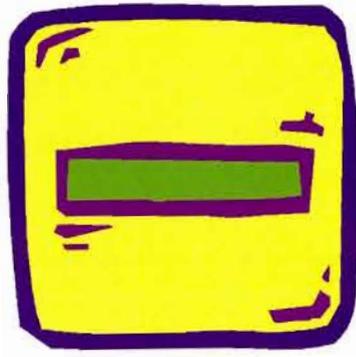
1	un	une
2	un	une
3	un	une
4	un	une
5	un	une
6	un	une
7	un	une
8	un	une
9	un	une
10	un	une











Troisième jour – révision

Durée : 20 minutes

1. Révision des noms appris

2. **Jeu de la cloche** 🛖 (utiliser une cloche de réception)

Révision des noms appris avec le déterminant

- a. Placer la cloche sur une table au milieu de la classe.
 - b. Diviser la classe en deux groupes. Demander à un élève de chaque groupe de se rapprocher de la table.
 - c. L'enseignant/e dit un nom qui se termine par une terminaison apprise durant l'expérimentation.
 - d. Les élèves doivent répéter le nom, mais en le précédant du déterminant indéfini approprié.
 - e. Le premier élève qui fait sonner la cloche répond. Si sa réponse est correcte, son équipe gagne 2 points. Si la réponse n'est pas bonne, l'autre élève répond et peut gagner 1 point pour son équipe. Lorsque les deux réponses sont incorrectes, demander aux élèves de faire attention à la terminaison, donner une deuxième chance pour corriger. Si l'erreur persiste, indiquer le déterminant correct.
- Le jeu continue jusqu'à ce que tous les noms aient été révisés.

APPENDICE E

PRÉTEST / POST-TEST

E.1 Prétest / Post-test (version A et B)

E.2 Cahier de réponses

E.1 Prétest / Post-test (version A et B)

Encerle **un** ou **une** pour indiquer correctement le genre des noms entendus.

	Version A	Version B
1	Lotion	Punition
2	Tableau	Bateau
3	Trompette	Serviette
4	Planète	Fourchette
5	Fagotin	Fifrelin
6	Rinceau	Vousseau
7	Rogation	Monition
8	Canot	Stylo
9	Solution	Collation
10	Magasin	Poussin
11	Velette	Mosette
12	Cabillot	Carpeau
13	Direction	Collection
14	Nourrain	Padelin
15	Piano	Lavabo
16	Chaussette	Violette

17	Jardin	Train
18	Prodition	Vernation
19	Vulpin	Banvin
20	Caudrette	Torquette
21	Dessin	Lapin
22	Flipot	Cavalot
23	Stillation	Jussion
24	Divette	Banette

E.2 Cahier de réponses

TEST

Version ____



Cahier de l'élève

NOM : _____

Date : _____





Écoute bien le mot dit par ton professeur.



Regarde le tableau et réfléchis à ton choix.



Quand tu as la réponse,
encercle-la dans le tableau :

un	une
----	-----

Encerle un ou une pour les mots que tu entends.

1	un	une
2	un	une
3	un	une
4	un	une
5	un	une
6	un	une
7	un	une
8	un	une
9	un	une
10	un	une
11	un	une
12	un	une

13	un	une
14	un	une
15	un	une
16	un	une
17	un	une
18	un	une
19	un	une
20	un	une
21	un	une
22	un	une
23	un	une
24	un	une

RÉFÉRENCES

- Anderson, J. R. 1982. « Acquisition of Cognitive Skill ». *Psychological Review*, vol. 89, no. 4, p. 369-406.
- Bérard, E., et C. Lavenne. 1991. *Grammaire utile du français*. Paris : Hatier/Didier.
- Besse, H., et R. Porquier. 1991. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Hatier/Didier.
- Boivin, M. C., R. Pinsonneault et M. É. Philippe. 2008. *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.
- Bosquart, M. 1998. *Nouvelle grammaire française*. Montréal : Guérin.
- Brunot, F. 1953. *La pensée et la langue : méthodes, principes et plan d'une nouvelle théorie du langage*. Paris : Masson.
- Carroll, S. 2005. « Input and SLA : Adults' Sensitivity to different Sorts of Cues to French Gender ». *Language Learning*, vol. 55, no. S1, p. 79-138.
- Carroll, S. 1989. « Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm ». *Language Learning*, vol. 39, no. 4, p. 535-594.
- Chantreau, S., A. Rey, L. Laporte et D. Morvan. 2001. *Le Grand Robert de la langue française*. 6 vol. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Chartrand, S. G., D. Aubin, R. Blain et C. Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- DeKeyser, R. 2005. « Implicit and Explicit Learning ». In *The Handbook of Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. J. Doughty et M. H. Long, p. 313-348, Oxford: Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. 1998. « Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar ». In *Focus on form in classroom second language acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et J. Williams, p. 42-63. Cambridge : Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. 1995. « Learning Second Language Grammars Rules ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 17, no. 3, p. 379-410.

- Desrochers, A., A. Paivio et S. Desrochers. 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 ». *Revue canadienne de psychologie*, vol. 43, no. 1, p. 62-73.
- Desrochers, A. 1986. « Genre grammatical et classification nominale ». *Revue canadienne de psychologie*, vol. 40, no. 3, p. 224-250.
- Ellis, R. 2002. « The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum ». In *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, sous la dir. de E. Hinkel et S. Fotos, p. 17-34. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Gardes-Tamine, J. 1990. *La grammaire. 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*. 2^e éd. rev. et corr. Paris : Armand Colin.
- Gareau, F. 2008. « L'assignation du genre grammatical en français langue seconde : transfert ou terminaison des noms? ». Mémoire de maîtrise en ligne, Montréal, Université du Québec à Montréal, 102 p.
<http://virtuose.uqam.ca/primo_library/libweb/action/getItAction.do?indx=2&ct=getit&doc=UQAM_BIB000039129&fn=search&ct=display&vid=UQAM&indx=2&dum=true&doc=UQAM_BIB000039129&vl%28freeText0%29=Gareau%20f&srt=rank&vl%282412283UI1%29=all_items&frbg=&tab=default_tab&vl%2810085058UI0%29=creator&mode=Basic&scp.scps=scope%3A%28%22UQAM%22%29> Consulté le 25 novembre 2010.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Québec : Hurtubise HMN.
- Granfeldt, J. 2005. « The Development of gender Attribution and gender Agreement in French : A Comparison of Bilingual First and Second Language Learners ». In *Focus on French as Foreign Language*, sous la dir. de J. M. Dewaele, p. 164-189. Clevedon : Multilingual Matters.
- Grevisse, M., et A. Goosse. 2008. *Le bon usage : grammaire française*. 14^e éd. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Griggs, P. 2007. *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères. Situation naturelle ou guidée*. Paris: L'Harmattan.
- Harley, B. 1998. « The role of focus-on-form tasks in promoting child acquisition ». In *Focus on form in classroom second language acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et J. Williams, p. 156-173. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hendrix, L., A. Housen et M. Pierrard. 2002. « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation des langues étrangères ». *Aile*, no. 16, p. 73-96.
- Holmes, V. M., et B. Dejean de la Bâtie. 1999. « Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French ». *Applied psycholinguistics*, vol. 20, p. 497-506.

- Holmes, V. M., et J. Segui. 2004. « Sublexical and Lexical influences on gender Assignment in French ». *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 33, no. 6, p. 425-457.
- Housen, A., M. Pierrard et S. Van Daele. 2005. « Structure complexity and the efficacy of explicit grammar instruction ». In *Investigation in instructed second language acquisition*, sous la dir. de A. Housen et M. Pierrard, p. 235-269. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Hulstijn, J. H. 1995. « Not all grammar rules are equal : Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching ». In *Attention and awareness in foreign language learning*, sous la dir. de R. Schmidt, p. 359-386. Honolulu, Hawai'i : University of Hawai'i Press.
- Imbs, P. 1971. *Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue française du XIXe et du Xxe siècle (1789 – 1960)*. 16 vol. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- Jean, G. 2005. « Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, no. 4, p. 519-542.
- Kamirloff-Smith, A. 1979. *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis*. London : Longman.
- Long, M. H. 1991. « Focus on Form : A design feature in language teaching methodology ». In *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, sous la dir. de K. de Bot, R. Ginsberg et C. Kramsch, p. 39-52. Amsterdam : John Benjamins.
- Lyster, R. 2010. « Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contrepois entre forme et contenu ». In *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts? Quelle théorie?*, sous la dir. de R. Carol, p. 101-127. Paris : L'Harmattan.
- Lyster, R. 2009. « Prompts versus Recasts in Dyadic Interaction ». *Language Learning*, vol. 59, no. 2, p. 453-498.
- Lyster, R. 2008. « Evolving perspectives on learning French as a second language through immersion ». In *Studies in French Applied Linguistics*, coll. Language Learning & Language Teaching, vol. 21, sous la dir. de D. Ayoun, p. 3-36. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R. 2006. « Predictability in French gender attribution : A corpus analysis ». *French Language Studies*, vol. 16, p. 69-92.
- Lyster, R. 2004a. « Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, p. 399-432.

- Lyster, R. 2004b. « Research on form-focused instruction in immersion classroom : Implications for theory and practice ». *French Language Studies*, no. 14, p. 321-341.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *Progression des apprentissages. Français langue seconde (Programme d'immersion)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nassaji, H., et S. Fotos. 2004. « Current developments in research of the teaching of grammar ». *Annual Review of Applied Linguistics*, no. 24, p. 126-145.
- Norris, J. M., et L. Ortega. 2001. « Does the type of Instruction Make a Difference? Substantive findings From a Meta-analytic Review ». *Language Learning*, no. 51, p. 157-213.
- Omnilex. 2006 -. Base de données en ligne. Ottawa : Université d'Ottawa. <<http://www.omnilex.uottawa.ca/>> . Consulté le 3 mars 2010.
- Prodeau, M. 2005. « Gender and Number in French L2 : Can We Find Out More About the Constraints on Production in L2 ? ». In *Focus on French as Foreign Language*, sous la direction de J. M. Dewaele, p. 135-163. Clevedon : Multilingual Matters.
- Pruvost, J., E. Littré. 2004. *Le Nouveau Littré : le dictionnaire de référence de la langue française*. Paris : Garnier.
- Riegel, M., J. C. Pellat et R. Rioul. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Schmidt, R. 2001. « Attention ». In *Cognition and Second Language Instruction*, sous la dir. de P. Robinson, p. 3-32. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1995 « Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning ». In *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*, sous la direction de R. Schmidt, p. 1-63. Honolulu, Hawai'i : University of Hawai'i Press.
- Schmidt, R. W. 1990. « The role of Consciousness in Second Language Learning ». *Applied Linguistics*, vol. 11, no. 2, p. 129-158.
- Simard, D. 2008. « Effet de la nature des éléments grammaticaux sur la saisie en français langue seconde ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 64, no. 3, p. 491-522.
- Spada, N., et Y. Tomita. 2010. « Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis ». *Language Learning*, vol. 60, no. 2, p. 263-308.
- Surridge, M. E. 1993. « Gender Assignment in French : The Hierarchy or Rules and the Chronology of Acquisition ». *International Review of Applied linguistics in Language teaching*, vol. 31, no. 2, p. 77-95.

- Surridge, M. E. 1995. *Le ou La? The gender of French Nouns*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Tucker, R. G., W. E. Lambert, et A. A. Rigault. 1977. *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender : An Example of Ruled-Governed Behavior*. The Hague : Mouton.
- Tucker, R. G., W. E. Lambert, A. A. Rigault, et N. Segalowitz. 1968. « A Psychological Investigation of French Speakers' Skill with Grammatical Gender ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 7, p. 312-316.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Warden, M. 1997 «The effect on Form-Focused Instruction on Control over Grammatical Gender by French Immersion Students in Grade 11 ». Thèse de doctorat en ligne, Toronto, Université de Toronto, 183p.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=730837461&SrchMode=1&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1259762046&clientId=13816>> Consulté le 15 novembre 2010.
- Williams, J. N., et P. Lovatt. 2003. « Phonological Memory and Rule Learning ». *Language Learning*, vol. 53, no. 1, p. 67-121.
- Wilmet, M. 2007. *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck.