



HAL
open science

Stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du genre grammatical en français langue étrangère ou seconde

Yannick Nombalier

► **To cite this version:**

Yannick Nombalier. Stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du genre grammatical en français langue étrangère ou seconde. Linguistique. 2020. dumas-03248074

HAL Id: dumas-03248074

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03248074>

Submitted on 3 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du genre grammatical en français langue étrangère ou seconde

Yannick NOMBALIER

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Madame Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Madame Cristelle CAVALLA

Année universitaire 2019-2020

Stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du genre grammatical en français langue étrangère ou seconde

Yannick NOMBALIER

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Madame Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Madame Cristelle CAVALLA

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier, tout d'abord, Madame Pascale Trévisiol-Okamura, ma Directrice de mémoire, Maître de conférences en sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle, pour m'avoir donné l'opportunité de travailler sur ce sujet de recherche. Merci pour votre disponibilité, votre bienveillance, vos conseils avisés, vos relectures attentives et votre accompagnement précieux tout au long de mon cheminement réflexif.

Je remercie Madame Stolz, Maître de conférences en Langue française et co-directrice du Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues (SIAL) / Français Langue Étrangère de la faculté des Lettres de Sorbonne Université, pour son accueil au sein de l'institution me permettant de réaliser mon stage de Master 2 *Didactique des Langues, du français langue étrangère et seconde*.

Je remercie Mesdames Borgé, Allaneau Rajaud et Burrows, professeures en didactique des langues et des cultures dans le département de Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Sorbonne Nouvelle, pour leur coordination efficace m'ayant permis d'entrer en contact avec des étudiants inscrits au Diplôme Universitaire de Langue Française de l'Université.

Je remercie mes amis Édith Hennebique-Rouvreau, Salvio Illiano et Michèle Rosa pour leur aide linguistique indispensable et hautement appréciée au regard de la vérification des traductions, en italien et en portugais, des noms communs référencés dans ce travail et du contrôle du genre grammatical de chacun d'eux dans ces langues.

Je remercie Camilla Vásquez, Maître de conférences et professeure de linguistique appliquée à l'Université de Floride du Sud (USF), pour avoir gentiment accepté d'assurer une relecture de notre abstract.

Je remercie tous les étudiants qui ont pris de leur temps pour contribuer à ce travail et sans lesquels celui-ci n'aurait pu aboutir.

Je remercie Hoël, mon partenaire de travail et soutien tout au long de l'accomplissement de ce Master, pour le partage des expériences professionnelles, les échanges constructifs qui contribuent à me faire avancer et pour son amitié.

Un remerciement tout personnel à Michael, mon conjoint, pour sa présence, sa patience, ses encouragements constants et son soutien inconditionnel.

Je remercie enfin mes parents pour leur soutien indéfectible, leur intérêt marqué à ce travail, la relecture de ce dernier et la pertinence de leurs commentaires.

Table des matières

Introduction	7
PARTIE I – LE GENRE GRAMMATICAL : DE LA GENÈSE DE LA RECHERCHE À LA PROBLÉMATIQUE	9
1. Aux origines de la recherche	10
1.1 Une réflexion sociologique dans le champ de la formation infirmière.....	10
1.2 Un constat dans le domaine du FLE source de recherches et d’interrogations	11
2. L’acquisition du genre grammatical – Cadre théorique	12
2.1 Délimitation de la recherche autour de la question du genre grammatical.....	12
2.1.1 La catégorie du genre en italien et en portugais.....	14
2.1.2 Le genre dans la langue anglaise.....	16
2.2 La question de recherche principale	16
2.3 La morphologie du genre en français	17
2.3.1 Genre et sexe.....	17
2.3.2 L’attribution du genre aux mots du lexique	18
2.4 L’acquisition du genre grammatical en français L1/L2.....	20
2.5 Stratégies d’apprentissage dans l’attribution du genre en FLE/S.....	22
2.5.1 Le transfert dans le champ de l’influence translinguistique.....	22
2.5.1.1 Le transfert.....	22
2.5.1.2 L’influence translinguistique	22
2.5.1.3 Le transfert et l’acquisition du genre grammatical	23
2.5.1.4 Le transfert et le cas des mots apparentés interlinguaux.....	24
2.5.2 Les terminaisons nominales prédictives du genre.....	28
2.5.3 La surgénéralisation dans l’application d’une règle.....	31
2.5.3.1 L’attribution du féminin aux mots qui se terminent par un -e muet	32
2.5.3.2 L’attribution du genre masculin par défaut.....	32
2.6 Questions de recherche et hypothèses	33
2.6.1 Stratégie du recours au transfert.....	34
2.6.2 Stratégie du recours aux terminaisons nominales	35
2.6.3 Stratégie du recours au masculin attribué par défaut	36
PARTIE II – MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	37
1. Les terrains d’enquête	38
1.1 Le Service d’Innovation pour l’Apprentissage des Langues de Sorbonne Université	38
1.2 L’UFR <i>Littérature, Linguistique, Didactique</i> de l’Université Sorbonne Nouvelle.....	39
2. Les informateurs	39
3. Le protocole d’enquête	41
3.1 Une tâche orale en production libre semi-guidée	42
3.2 Un test d’attribution du genre à des noms communs.....	42

4. Le procédé d'analyse	48
PARTIE III – RÉSULTATS, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	49
1. Réponse à la question de recherche principale	50
2. Transfert de la L1 et impact des mots apparentés interlinguaux	53
3. Impact des terminaisons nominales sur la performance des apprenants de FLE/S ...	59
3.1 Les terminaisons marquées par le genre et les terminaisons ambiguës.....	59
3.2 Le cas de la terminaison finale en <i>-e</i> muet	62
4. Tendance des apprenants de FLE/S vis-à-vis du genre masculin	67
PARTIE IV – DISCUSSION - BILAN	74
1. Bilan sur la question de recherche principale relative à la performance globale des deux groupes linguistiques.....	75
2. Bilan sur la question de recherche relative à l'impact des mots apparentés	76
3. Bilan sur la question de recherche relative à l'impact des terminaisons nominales ...	79
4. Bilan sur la question de recherche relative à l'attribution du genre masculin par défaut	81
5. Bilan général	83
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	88
Sitographie	93
Table des annexes	94
Annexe 1 – Image « Scène de vie » en ville	95
Annexe 2 – Tableau 76 : Notions – du niveau A1 au niveau C2	96
Annexe 3 – Tableau d'ensemble des mots du corpus et leur traduction en italien/portugais.....	97
Annexe 4 – Test d'attribution du genre à des noms communs : fiche de réponses.....	98
Annexe 5 – Transcription de l'entretien avec ANN.....	99
Annexe 6 – Transcription de l'entretien avec CAR	101
Annexe 7 – Transcription de l'entretien avec DIO	103
Annexe 8 – Transcription de l'entretien avec GIU	105
Annexe 9 – Transcription de l'entretien avec INA	106
Annexe 10 – Transcription de l'entretien avec REB.....	107
Annexe 11 – Transcription de l'entretien avec LIL	108
Annexe 12 – Transcription de l'entretien avec ANI	110

Annexe 13 – Transcription de l’entretien avec OLI.....	112
Annexe 14 – Transcription de l’entretien avec JAM	113
Annexe 15 – Tâche orale en production libre semi-guidée : résultats globaux.....	114
Annexe 16 – Réponses des participants au test d’attribution du genre à des noms communs.....	117
Annexe 17 – Test d’attribution du genre à des noms communs : résultats globaux	122
Sigles et abréviations utilisés	124
Résumé	125
Abstract	125

Introduction

Ce mémoire de Master 2 en Didactique des langues s'intéresse aux stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du genre grammatical en français langue étrangère ou seconde. Il porte plus spécifiquement sur l'attribution du genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne.

Parmi les caractéristiques linguistiques de la langue française reconnues comme particulièrement difficiles à acquérir par les apprenants du français langue étrangère ou seconde, celle relative au genre grammatical est souvent rapportée (Taft et Meunier, 1998 : 23 ; Dewaele et Véronique, 2001 : 275 ; Lyster, 2004 : 325). Les erreurs d'attribution du genre en français langue seconde (désormais L2) sont fréquentes (Dewaele et Véronique, 2000) et Harley (1998) précise même que cette acquisition peut être difficile pour les apprenants dont la langue première (désormais L1) est dépourvue de la catégorie du genre. Intervenant au quotidien auprès d'un public anglophone pour lequel l'anglais L1 ne dispose pas de cette catégorie, du moins pour ce qui concerne notre objet d'étude que sont les noms communs d'entités inanimées, nous nous sommes demandé dans quelle mesure, au regard de la catégorisation dans la bonne classe (masculine / féminine), les apprenants du français langue étrangère ou seconde ayant une L1 à genre grammatical auraient un avantage sur les apprenants pour lesquels ce n'est pas le cas.

En commençant nos recherches à partir de cette question provisoire, quelques hypothèses ont émergé autour du recours à de potentielles stratégies d'apprentissage dont nous nous proposons d'étudier l'impact sur la performance à attribuer le genre qui convient aux noms communs du lexique du français L2/L3 : le transfert de la langue première, en tant que processus interlinguistique, comparé à l'utilisation des terminaisons nominales prédictives du genre (Lyster, 2006), en tant que processus intralinguistique. Notre cheminement réflexif nous amènera à également étudier le recours possible à une autre stratégie : l'attribution du genre masculin par défaut, en tant que représentation de la forme non marquée.

Nous évaluerons la performance d'un groupe d'apprenants anglophones de niveau B1 visé, dont l'anglais L1 ne dispose pas de la catégorie du genre grammatical (bien que le genre sémantique soit marqué), en confrontant les résultats obtenus à ceux d'un groupe d'apprenants de même niveau, dont l'italien L1 et le portugais L1 la possèdent. Dans la perspective d'un recours à telle ou telle stratégie, selon les possibles, notre question principale

de recherche sera celle-ci :

Quel groupe linguistique aura plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne : celui dont la L1 dispose d'un genre grammatical (les locuteurs italophones et lusophones) ou celui dont la L1 n'en dispose pas (les locuteurs anglophones) ?

Nous mènerons une étude transversale afin d'évaluer ce que ces apprenants sont capables de produire dans le cadre à la fois d'une tâche orale en production libre semi-guidée sur document déclencheur et d'une tâche expérimentale contrôlée consistant en un test d'attribution du genre à des noms communs. Dans une sorte de croisement méthodologique, les données recueillies nous permettront de vérifier six hypothèses de recherche, formulées au regard des stratégies précédemment énoncées.

Notre mémoire se compose de quatre parties. Dans une première partie, intitulée *Le genre grammatical : de la genèse de la recherche à la problématique*, nous revenons sur les origines du choix de notre thème. Nous présentons le cheminement réflexif participant à notre questionnement et construisons notre problématique en prenant appui sur un cadre théorique. À l'issue de cette partie, nous formulons et justifions nos questions de recherche et les hypothèses associées. Dans une deuxième partie, nommée *Méthodologie de la recherche*, nous présentons, tout d'abord, les terrains de notre enquête et les informateurs, puis, nous décrivons la conception de notre protocole. Dans une troisième partie, titrée *Résultats, analyse et interprétation des données*, nous présentons et analysons nos résultats. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, intitulée *Discussion – Bilan*, nous revenons sur nos hypothèses par une discussion de nos résultats autour d'un bilan de notre recherche accompagné de préconisations d'ordre didactique pour l'enseignement du genre. Une conclusion générale, qui ouvrira des perspectives nouvelles, terminera notre mémoire.

PARTIE I

—

LE GENRE GRAMMATICAL : DE LA GENÈSE DE LA RECHERCHE À LA PROBLÉMATIQUE

1. Aux origines de la recherche

1.1 Une réflexion sociologique dans le champ de la formation infirmière

Nul doute que notre choix de thématique de travail pour ce présent projet de recherche a été influencé par une réflexion sociologique initiée il y a quelques années dans le domaine de la santé et plus précisément dans le contexte de la formation des étudiants infirmiers.

Cadre de santé formateur en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI), nous nous étions intéressé, dans une réflexion sociologique, aux effets du genre sur les représentations professionnelles des étudiants en soins infirmiers, en lien notamment avec la construction du métier dans l'histoire. Plus exactement, l'idée avait été de se demander ce que le fait d'être homme ou femme (ou de se reconnaître ou bien encore d'agir comme tel en tout cas), pouvait avoir comme influence sur :

- la manière dont les étudiants infirmiers se représentent leur futur métier ;
- leur parcours de formation durant leurs trois années d'études, notamment au regard de leurs choix de terrains de stage (lorsqu'ils ont la possibilité de choisir) qui se révèlent instructifs en raison de la nature multidisciplinaire de ces derniers et des milieux d'exercice variés (hôpital, secteur libéral, entreprise, lieux de vie) ;
- leur relation dans le groupe-étudiants, où les promotions sont majoritairement féminines : 83 % des élèves infirmiers en 2014 en France sont des femmes (DREES, 2016 : 3).

Travailler avec les étudiants autour de leur conception de la fonction soignante et de la construction de leur identité professionnelle permet de les inviter à rompre avec des représentations sur le métier qui mettent en jeu, indépendamment de la qualification, sexe et qualités requises pour envisager la pratique professionnelle. Cette fonction soignante, justement, guidée par une culture professionnelle qui repose sur le principe et concept du « prendre soin », tend naturellement à exclure de certaines disciplines, de certains milieux, sur un plan idéologique et, par voie de conséquence, sur un plan pratique, l'être humain qu'il soit sexué en homme ou femme, quand ce n'est pas ce même être humain qui cherche à s'en exclure volontairement dans d'autres cas sous le poids de représentations sociales élevées.

Ainsi, de cette réflexion sociologique sur cette question du genre qui donne à voir la dimension sociale de la différence des sexes, nous passons à son interprétation en tant que stricte catégorie grammaticale qui, dans le champ de la linguistique acquisitionnelle, se partage des noms de lexique sexualisés et affublés, en français, des deux termes sans équivoque relatifs aux deux sexes : *masculin* et *féminin*.

1.2 Un constat dans le domaine du FLE source de recherches et d'interrogations

Dans le cadre de notre pratique de l'enseignement du Français Langue Étrangère ou Seconde (désormais FLE/S), nous remarquons que les apprenants anglophones, auprès desquels nous sommes en contact (car nous résidons aux États-Unis), éprouvent régulièrement des difficultés à attribuer correctement le genre aux noms communs de la langue française. Ils le reconnaissent d'ailleurs aisément eux-mêmes comme une véritable difficulté. Ensuite, c'est auprès de notre entourage anglophone personnel que nous remarquons ces mêmes difficultés, qui perdurent après des années d'apprentissage du français et de pratique langagière, et qui se retrouvent encore parfois, certes dans une moindre mesure, à des niveaux avancés de maîtrise de la langue. Il n'est ainsi pas exceptionnel d'observer des erreurs d'attribution du genre à un niveau C1, par exemple, même sur des mots pour lesquels nous ne nous y attendrions pas.

En nous intéressant à ce problème pour tenter de le comprendre, nous nous sommes rendu compte que cette difficulté de l'acquisition du genre grammatical éprouvée par les apprenants de FLE/S s'inscrit dans de nombreuses études qui la rapportent et ne se limite pas aux seuls apprenants anglophones (Carroll, 1989 : 574 ; Lessard, 1996 ; Taft et Meunier, 1998 : 23 ; Dewaele et Véronique, 2001 : 275 ; Lyster, 2004 : 325, 2006 : 71-72). Ceci semble, par conséquent, poser le fait que le processus d'acquisition du genre grammatical diffère entre un locuteur natif, enfant en français langue maternelle, et un apprenant de FLE/S non précoce. Si l'acquisition du genre pour le premier nous porte à croire (et nous y reviendrons) qu'elle se réalise de façon naturelle, voire inconsciente, dès le tout jeune âge, nous pouvons spéculer que le second va devoir mettre en place des stratégies particulières et que ces dernières ne seront peut-être pas les mêmes d'un apprenant de FLE à un autre ou même, pour aller plus loin, d'un groupe linguistique à un autre. C'est en tout cas l'hypothèse que nous faisons et que nous fait suggérer Harley (1998) lorsqu'il précise que cette acquisition peut être difficile pour les apprenants dont la L1 est dépourvue de la catégorie du genre. Cette précision, au final,

nous interroge davantage et nous conduit à poser la question de recherche provisoire suivante :

Au regard de la catégorisation dans la bonne classe (masculine / féminine), dans quelle mesure les apprenants de FLE/S ayant une L1 à genre grammatical ont-ils un avantage sur les apprenants pour lesquels ce n'est pas le cas ?

2. L'acquisition du genre grammatical – Cadre théorique

2.1 Délimitation de la recherche autour de la question du genre grammatical

L'acquisition du genre grammatical est liée à l'apprentissage de toute langue qui dispose de cette catégorie. Corbett (2014) indique que le genre grammatical est un micro-système présent dans de nombreuses langues, mais que beaucoup d'entre elles, probablement un peu plus de la moitié, n'en disposent pas. Dans le cas de la langue française, cela en fait un élément incontournable de l'enseignement-apprentissage en classe de FLE/S. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en fait d'ailleurs une évidence dans son chapitre consacré à la compétence grammaticale, avant d'identifier et de définir les « catégories », dont le genre fait partie, utilisées pour la description de l'organisation grammaticale.

Formellement, la **grammaire de la langue** peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au *Cadre de référence* de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique. (CECRL, 2001 : 89)

Sans entrer dans la question de la logique ou de l'utilité linguistique de la catégorie du genre, l'intérêt de notre travail réside dans la prise en compte de sa grammaticalisation dans la langue française en vue de son appropriation par les apprenants de FLE/S en général et par les apprenants de FLE/S anglophones plus particulièrement car non confrontés à cette question dans leur L1, du moins pour les référents inanimés. Lorsque nous aborderons un peu plus loin dans cet écrit l'acquisition du genre en français L2, nous découvrirons que pour ces apprenants, comme pour tous ceux dont la L1 ne dispose pas de la catégorie du genre, l'attribution de ce dernier aux noms communs est une véritable démarche à construire. Ainsi, la compétence grammaticale de l'apprenant en tant que sa « capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées » (CECRL, *ibid.*) fait qu'il doit alors se demander, au regard de la particularité structurelle de la langue française, si la catégorisation dans la bonne classe (masculine ou féminine) concerne les noms, les entités auxquels les noms se rapportent ou bien encore au deux. De plus, en matière d'erreurs d'attribution du genre aux noms communs, sa capacité interroge également sa motivation à investir totalement le genre grammatical. En effet, ce dernier peut très bien aussi ne pas représenter pour cet apprenant, tout comme pour son interlocuteur, un obstacle à la fonction communicative de la langue, se sachant à l'évidence relativement compris par les natifs.

Parce que la description du genre grammatical est complexe, ce dernier est encore souvent traité de façon implicite en classe de FLE. En effet, la présentation du genre des noms communs n'en explicite généralement pas les principes car ce dernier reste souvent considéré comme arbitraire par les enseignants de FLE, les auteurs de manuels de FLE et même parfois ceux des grammaires descriptives (Aguerre, 2018 : 5) malgré des travaux montrant, depuis quelques années, qu'il peut être régulier et prévisible (Lyster, 2006). Il n'est donc pas étonnant qu'il soit identifié et élevé au rang des principales difficultés de la langue française à acquérir. Ainsi, par exemple, bien qu'ils évoquent l'existence de quelques cas de régularités orthographico-phonétiques prédictives du genre de certains noms communs, Riegel *et al.* (1994 : 172), dans la *Grammaire méthodique du français*, affirment que « Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (*le sable*) ou féminin (*la table*). [...] Les erreurs commises par les étrangers sur le genre de ces mots témoignent de son caractère largement imprévisible. ». Cet aspect se voit confirmer par Lyster (2004 ; 2010) que nous citons ci-dessous et qui y voit là la raison pour laquelle les apprenants anglophones sont prédisposés à apprendre les termes lexicaux du français séparément de leurs marques

d'attribution du genre et encouragés à apprendre l'attribution du genre élément lexical par élément lexical, s'inscrivant ainsi dans les pas de Carroll (1989) comme nous le verrons plus loin dans la section consacrée à l'acquisition du genre en français L2.

Anglophone learners of French are thus predisposed to learn lexical items separately from their gender attribution, and are encouraged to learn gender attribution on an item-by-item basis, because most French grammarians claim that grammatical gender is arbitrary and unsystematic in the case of inanimate nouns (e.g., Bérard and Lavenne, 1991; Jacob and Laurin, 1994; Dubois and Lagane, 1995; Grevisse and Goosse, 1995; Bosquart, 1998)¹. (Lyster, 2004 : 330)

Notre recherche qui explore l'acquisition du genre grammatical vise donc à examiner le recours à des stratégies d'apprentissage potentiellement mises en œuvre dans le cadre de l'attribution du genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne. Ainsi, nous nous interrogeons sur le rôle, les effets et l'efficacité du transfert en tant que processus interlinguistique comparé, dans une stratégie intralinguistique, à l'utilisation des terminaisons nominales prédictives du genre, en lien avec les travaux de Lyster (2006) autour des régularités orthographico-phonétiques. Nous envisageons d'évaluer la performance d'un groupe d'apprenants dont la L1 dispose de la catégorie du genre en confrontant les résultats obtenus à ceux d'un groupe linguistique de même niveau dont la L1 ne possède pas cette catégorie ou, du moins, ne la grammaticalise pas de la même façon.

Pour ce faire, notre recherche va mettre au contact de la langue française des locuteurs de langues premières italienne et portugaise, qui disposent de la catégorie du genre grammatical, et des locuteurs anglophones monolingues dont l'anglais L1 est dépourvu de cette catégorie. Lorsque nous qualifions ces apprenants de monolingues, nous entendons que le français L2 est leur unique langue étrangère/seconde en cours d'acquisition.

2.1.1 La catégorie du genre en italien et en portugais

L'italien et le portugais sont, avec le français, des langues romanes. Le genre est une catégorie qui oscille entre la syntaxe et la sémantique. On y retrouve un système de classification des noms répartis en deux genres, le masculin et le féminin, avec un volet syntaxique relatif au

¹ (*Notre traduction*) : « Les apprenants anglophones du français sont donc prédisposés à apprendre les éléments lexicaux séparément de leur attribution du genre, et sont encouragés à apprendre l'attribution du genre élément par élément, parce que la plupart des grammairiens français affirment que le genre grammatical est arbitraire et non systématique dans le cas des noms inanimés (par ex., Bérard et Lavenne, 1991 ; Jacob et Laurin, 1994 ; Dubois et Lagane, 1995 ; Grevisse et Goosse, 1995 ; Bosquart, 1998). »

processus de l'accord en genre (Chini, 1995 : 2 ; Borba & Carvalho Lopes, 2018 : 256-257). Nous rappelons que l'accord en genre n'est pas l'objet de notre travail.

Au niveau du lexique, une certaine similarité orthographique, voire orthographico-phonétique, existe également parfois entre les mots italiens et les mots français, comme entre les mots portugais et les mots français. Cela est manifeste en particulier avec les mots apparentés remontant aux déclinaisons latines de ces trois langues romanes. À titre d'exemples, « *une/la carte* », nom féminin en français, est « *una/la carta* », nom féminin en italien et « *un/le journal* », nom masculin en français, est « *um/o jornal* », nom masculin en portugais. Mais les noms apparentés peuvent ne pas systématiquement, voire ne pas nécessairement, partager le même genre entre les langues, ainsi que les exemples suivants en témoignent : « *une/la planète* » (nom féminin en français) versus « *un/il pianeta* » (nom masculin en italien), « *la mer* » (nom féminin en français) versus « *o mar* » (nom masculin en portugais). Nous nous interrogeons sur les caractéristiques du lexique nominal de ces trois langues car, selon Odlin (1989 : 77), « De nombreux professeurs de langues et linguistes pensent que les similitudes et les dissemblances dans les formes des mots, ainsi que les similitudes et les dissemblances dans la signification des mots, jouent un rôle majeur dans la rapidité avec laquelle une langue étrangère peut être apprise par les locuteurs d'une autre langue. ». Ainsi, si ces ressemblances et dissemblances lexicales influent sur l'acquisition d'une langue, nous pensons qu'elles vont également influencer l'attribution du genre.

Ces caractéristiques du genre grammatical des langues italienne et portugaise établies et mises en perspective de celles du français nous amènent à poursuivre notre réflexion dans la continuité de notre question de recherche provisoire : les apprenants italophones et lusophones, parce qu'ils ont (1) la connaissance des mécanismes du genre grammatical, (2) que leurs langues partagent les mêmes caractéristiques de genre que la langue française et, (3) qu'ils ont la possibilité de reconnaître des noms communs par les aspects orthographico-phonétiques, notamment dans le cas des mots apparentés, sont-ils donc plus à même d'attribuer correctement le genre aux noms communs de la langue française que les apprenants anglophones ? En effet, les apprenants anglophones, de leur côté, ne connaissent pas les mécanismes de la catégorie du genre pour les entités non animées.

2.1.2 Le genre dans la langue anglaise

Le système du genre de l'anglais est très différent de celui du français, sur le plan de la grammaticalité d'une part, c'est-à-dire au regard de ce qui matérialise les marques du genre, et sur le nombre de catégories classificatoires d'autre part, qui permettent ou non un dépassement de la logique oppositionnelle et binaire du masculin/féminin. À l'exception des formes nouvelles de personnification d'objets (mais on s'écarte de la linguistique), la langue anglaise ne connaît que le genre sémantique (avec les pronoms *he* et *she*, en équivalence respective à *il* et *elle* en français, attribués aux référents animés humain et animal, et *it* dans les autres cas) et les règles d'accord en genre sont inexistantes.

L'anglais se situe au carrefour des langues latines et germaniques. La proximité linguistique du lexique des langues anglaise et française se concentre autour des mots d'emprunt interlinguaux et des mots apparentés plus ou moins transparents. Robert (2016 : 110), citant Malherbe (1983) et Stévanovitch, (1997), indique que « le vocabulaire anglais aurait pour ses deux tiers une origine française et latine ». Clairbonne (1990 : 104-105), cité par Singleton et Ó Laoire (2006 : 5), estime qu' « entre 1200 et 1500 ap. J.-C., plus de 10 000 mots français sont passés dans le vocabulaire anglais » et que, parmi ces mots, « 75 pourcent sont toujours utilisés ». Mais si ces mots sont éventuellement, et plus ou moins facilement, reconnaissables par l'apprenant d'une langue à l'autre pour la compréhension lexicale et l'acquisition du vocabulaire du français, ils ne lui sont d'aucune aide lorsqu'il s'agit de leur attribuer un genre en français. En effet, le transfert interlinguistique sur ce point n'est tout simplement pas possible puisqu'il n'y a pas de déclencheur pour la fonction de genre dans la catégorie relative aux noms communs (Carroll, 1989). En revanche, le recours intralinguistique aux terminaisons nominales prédictives du genre est, quant à lui, possible, sous réserve que les apprenants soient sensibilisés à ces possibilités prédictives.

2.2 La question de recherche principale

Dans la perspective d'un recours à l'une et/ou à l'autre de ces stratégies d'apprentissage évoquées plus haut, selon les possibles, et sans pour autant en exclure d'autres, nous sommes maintenant en mesure de poser notre question de recherche définitive :

Quel groupe linguistique aura plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne : celui dont la L1 dispose d'un genre

grammatical (les locuteurs italophones et lusophones) ou celui dont la L1 n'en dispose pas (les locuteurs anglophones) ?

Notre cheminement vient de nous conduire à poser la question de recherche sur laquelle tout notre travail repose désormais. Afin de consolider ce dernier, nous allons, dans la continuité, aller à la rencontre des concepts théoriques convoqués jusque-là pour apporter l'éclairage pertinent dont nous avons besoin pour concrétiser la délimitation de notre recherche et finaliser son orientation. Ainsi, à l'issue de cette nouvelle étape, nous serons à même de formuler les questions de recherche secondaires qui s'imposeront s'il y a lieu, et de proposer au regard de celles-ci un corps d'hypothèses adaptées.

2.3 La morphologie du genre en français

2.3.1 Genre et sexe

« *The use of masculine and feminine in reference to gender in French induces the average speaker of the language to identify gender and sex.*² ». C'est par cet énoncé qui distingue les termes *genre* et *sexe* que le linguiste français André Martinet (1985) introduisait la présentation des résultats de sa recherche consacrée à la valeur informative qu'apporte aux usagers de la langue l'existence des genres féminin et masculin. Comprendre le sujet dont il est question dans ce travail nécessite de nous intéresser d'abord à cette distinction.

Dans le champ de la linguistique, le dictionnaire en ligne *Larousse* définit le terme *genre* comme suit : « Catégorie grammaticale fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (masculin, féminin, neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (*genre grammatical*) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques relevant de la représentation des objets du monde (*genre naturel*). ». Cette définition illustre qu'il est assez traditionnel de traiter le genre comme s'il s'agissait d'une catégorie sémantique. Ce *genre naturel*, dont il est question, correspond au sexe, la caractéristique des êtres animés qui se limite a priori à deux possibilités – mâle ou femelle – ou exceptionnellement androgyne. Il fait donc référence aux données biologiques. Le genre grammatical, quant à lui, correspond à un ensemble de structures linguistiques propres à la langue, permettant son fonctionnement et qui se manifestent par une chaîne d'accord ou encore par l'utilisation d'un déterminant (Det)

² (Notre traduction) : « L'utilisation du masculin et du féminin en référence au genre en français incite le locuteur de la langue à identifier le genre et le sexe. »

du nom (N), élément antéposé par rapport au nom, également appelé *spécifieur* du nom en grammaire distributionnelle, indispensable à la référence du nom et qui constitue avec lui le syntagme nominal minimal. Ainsi, ces deux constituants (Det + N) sont-ils solidaires et interdépendants. En définitions traditionnelles, ce déterminant peut être un article défini, indéfini ou partitif, un adjectif possessif, démonstratif, indéfini ou numéral. Les pronoms personnels sujets *il* et *elle* sont également utilisés en référence à un nom, sans être exclusivement sémantiques, voire pas du tout comme dans *il* pour *le crayon* et *elle* pour *la gomme*. Le genre des objets n'a donc rien à voir avec le sexe. Leur catégorisation en « nom masculin » ou en « nom féminin » est d'ordre morphosyntaxique mais ce sont ces mêmes formes qui sont appliquées aux êtres humains comme aux animaux, avec pour ces derniers, dans certains cas, l'utilisation d'un mot épicène qui a pour principal effet de les masculiniser ou de les féminiser quel que soit leur sexe. À cet égard, Martinet (1985 : 6) cite, à titre d'exemples, *la souris, le rat, le pinson, la girafe, la baleine*. Ainsi, ici, *il* ou *elle* s'emploient en référence à un substantif de la langue mais également à un être réel, mâle ou femelle.

Dans son cours « *Introduction à la linguistique française, Chapitre 4 : La morphologie* », Lessard (1996) indique qu'une concordance peut exister entre le genre masculin et le sexe mâle comme entre le genre féminin et le sexe femelle. C'est le cas de certains noms de profession dont le genre indique, en même temps, le sexe biologique, avec modification morphologique du suffixe comme dans *un infirmier / une infirmière*. Parfois, c'est un même mot (considéré comme épicène) qui aura deux genres concordants pour une même signification (*un élève / une élève*, où le changement de classe (masculine ou féminine) concorde avec le changement de genre sémantique) ou une signification différente (*un voile / une voile*). Le genre a donc dans certains cas valeur d'indice au regard de la fonction communicative de la langue.

2.3.2 L'attribution du genre aux mots du lexique

Les enjeux de l'acquisition du genre grammatical ont, selon Aguerre (2018), trois niveaux :

- Intégration du concept ;
- Catégorisation dans la bonne classe (masculine et féminine dans le cas du français) ;
- Application du genre grammatical dans les chaînes d'accord.

Cette distinction à trois niveaux permet de mettre en évidence que le genre est avant tout une propriété linguistique dont la connaissance même de l'existence ne relève pas nécessairement de l'évidence pour un apprenant de langue seconde ou étrangère confronté à ce phénomène pour la première fois. Cela signifie qu'envisager son acquisition implique préalablement d'en concevoir le principe et de se l'approprier.

L'attribution du genre, en tant qu'objet de notre recherche, correspondrait au deuxième niveau puisqu'il s'agit pour le locuteur de catégoriser les mots du lexique d'une langue dans la classe d'appartenance qui convient. Ainsi, dans la phrase *c'est une journée idéale*, *une* et *idéale* ont des marques d'accord (*une* sur le déterminant et *idéale* sur l'adjectif) permettant d'identifier le genre féminin du nom *journée*. Lyster (2006) indique que si les grammaires françaises abordent bien le genre grammatical, ces dernières mettent principalement l'accent sur l'accord en genre, soit le troisième niveau. En effet, alors qu'elles transmettent des règles de transformation gouvernant, entre autres, les différences entre les formes adjectivales du masculin et du féminin, elles focalisent moins l'attention sur l'attribution du genre (deuxième niveau). Carroll (1989 : 546) explique ce phénomène par le fait que l'accord en genre est une caractéristique variable des modificateurs qui est systématiquement dérivée et dépendante de leur occurrence avec un élément nominal quelque part dans la phrase, tandis que l'attribution du genre est une caractéristique inhérente des noms qui reste invariable et indépendante de leur contexte d'apparition. Ainsi, pour Lyster, accroître les connaissances des apprenants en matière d'attribution du genre est beaucoup plus efficace que d'appeler leur attention sur les règles d'accord car ces dernières peuvent être contournées en compréhension et ne sont seulement applicables en production que lorsque la connaissance de l'attribution du genre est accessible.

In other words, knowledge of gender attribution needs to precede knowledge of gender agreement rules³. (Lyster, 2006 : 86)

Il poursuit en précisant que l'attention des apprenants est systématiquement attirée sur les différences entre les adjectifs masculins et féminins tels que *nouveau* et *nouvelle* pour illustrer comment le genre grammatical affecte la formation des adjectifs alors que leur attention n'est généralement pas attirée sur la façon dont ces mêmes différences structurelles affectent le genre des noms inanimés tels que *château* et *chandelle* ou bien encore *rideau* et *rondelle*. Nous observons ici que les règles transformationnelles valables sur les terminaisons des

³ (Notre traduction) : « En d'autres mots, la connaissance de l'attribution du genre doit précéder la connaissance des règles de l'accord en genre. »

adjectifs peuvent être étendues pour illustrer l'exacte similitude au regard des terminaisons des noms en fonction du genre. Pour lui, les apprenants auraient ainsi tout à y gagner si leur attention n'était pas seulement attirée sur les différences entre les adjectifs masculins et féminins (par exemples : cruel / cruelle, alpin / alpine, sain / saine, secret / secrète) mais qu'elle l'était aussi sur la façon dont ces mêmes modèles peuvent être observés au regard de l'attribution du genre des noms inanimés tels que : le sel / la pelle, le jardin / la comptine, le pain / la laine, le jouet / la planète (Lyster, 2006 : 86).

Lessard (1996) explique que le choix du genre pour un nom donné n'est pas aléatoire. Plusieurs facteurs interviennent. Ainsi, au niveau morphologique, les noms composés à base verbale (la suite V + N) sont masculins même si les noms sont féminins (exemples : un brise-glace, un ouvre-boîte). Au niveau sémantique, certaines classes de noms ont toutes le même genre. C'est le cas des jours de la semaine qui sont masculins ainsi que les noms d'arbres alors que les noms de fruits sont, le plus souvent, féminins. Damourette et Pichon (1911-1927 : 380), quant à eux, constatent la prééminence du féminin pour les noms de machines-outils (la balayeuse, la perceuse, la moissonneuse, la raboteuse, la couveuse, la perforatrice). De son côté, Yaguello (1978 : 129-130), tout en précisant de se garder de tout psychologisme excessif qui conduirait à interpréter tout fait de langue en termes de mentalités qui pourrait être ridicules voire dangereuses, ajoute que lorsque *la machine* devient plus sophistiquée, plus complexe, plus autonome, au point que l'homme se sente dépassé par elle, celle-ci se fait supplanter par *l'appareil* et les noms ont une certaine tendance à devenir masculins : l'ordinateur, l'autocuisseuse, le projecteur, l'incinérateur. Ainsi, nous voyons que l'attribution du genre peut nourrir les représentations de l'inconscient collectif tout en répondant au besoin de rationalisation qui habite tout être humain, et ce n'est pas anodin. Enfin, au niveau phonologique, Lessard signale que certaines terminaisons nominales peuvent donner une indication du genre des mots. À ce sujet, il affirme que les mots ayant un phonème final en /œ/, /ã/ et /ẽ/, comme dans respectivement *défunt*, *banc* et *vin*, sont en principe masculins et que les mots au phonème final en /õ/, comme dans *émotion* ou *friction*, sont en général féminins.

2.4 L'acquisition du genre grammatical en français L1/L2

Pour expliquer l'acquisition du genre grammatical en français L2, Carroll (1989) marque la distinction de son acquisition en français L1 dans le cadre de l'apprentissage précoce. Ainsi,

pour les enfants francophones, l'acquisition se joue de façon inconsciente par l'association première et temporaire du déterminant, quel qu'il soit, avec le nom comme un tout indissocié (exemple : *lepyjama pour *le pyjama*, *savalise pour *sa valise*) sur la base des propriétés acoustiques des indices de genre. Carroll explique que lorsque l'enfant reconnaît que la même séquence phonologique apparaît encore et encore comme la partie initiale du nom, il l'extrait de la représentation phonologique sous-jacente. Ces preuves répétées le forcent alors à réaliser les déterminants comme des mots syntaxiques distincts. Ces derniers nécessiteront une représentation conceptuelle que l'enfant construira sur la base de régularités primitives universellement disponibles dans les situations de communication. Ceci le conduit à émettre l'hypothèse que, donnés à titre d'exemple, /lə/ et /la/, /œ/ et /yn/, /mɔ̃/ et /ma/, etc. sont des variantes des catégories respectivement des articles (définis et indéfinis) et des adjectifs possessifs. Une fois que ces lexèmes sont indépendamment représentés, la caractéristique de genre pertinente universellement disponible pour définir la classe de nom dans le lexique morphosyntaxique est déclenchée. Carroll précise qu'à ce stade aucune expression nominale ne peut être codée lexicalement sans caractéristique de genre parce que la caractéristique de genre fait partie de la spécification de ce qu'est un nom (Carroll, 1989 : 571-572).

Si le concept du genre s'intègre naturellement en français L1, il n'en va pas de même en français L2, et en particulier pour les apprenants dont la L1 ne dispose pas de cette caractéristique linguistique. Carroll (1989 : 576) explique qu'il n'y a pas de déclencheur pour la fonction de genre dans la classe des noms communs. Par conséquent, les apprenants anglophones, par exemple, doivent acquérir et traiter les déterminants et les noms en tant qu'unités syntaxiques et phonologiques distinctes et indépendantes. Elle renforce son explication en faisant valoir que « [...] *the linguistic and cognitive maturity of these children at the point at which they begin their French acquisition drives lexical acquisition in such a way that they ignore crucial clues regarding the phonological status of determiners and other clitics.*⁴ » (Carroll, 1989 : 577).

⁴ (Notre traduction) : « [...] la maturité linguistique et cognitive de ces enfants au point où ils commencent leur acquisition du français entraîne l'acquisition lexicale de telle manière qu'ils ignorent des indices cruciaux concernant le statut phonologique des déterminants et autres clitiques. »

2.5 Stratégies d'apprentissage dans l'attribution du genre en FLE/S

2.5.1 Le transfert dans le champ de l'influence translinguistique

2.5.1.1 Le transfert

Le transfert fait l'objet de nombreux travaux de recherches en acquisition des langues mais la notion même de transfert n'est apparue que secondairement, après celle d'interférence mise en évidence pour la première fois par Weinreich, en 1953, alors qu'il intervenait auprès d'apprenants bilingues. Cette notion d'interférence ayant une connotation négative, et insinuant que la connaissance de la L1 entravait le développement de la L2, a été remplacée plus tard par celle de transfert puisque l'influence d'une langue sur une autre peut aussi être positive lorsque celle-ci facilite l'acquisition de la langue cible (Selinker, 1969).

Nous reprenons la définition du transfert donnée par Odlin, dont les travaux de recherches menés en la matière font souvent référence : « Une influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et toute autre langue précédemment (et peut-être imparfaitement) acquise. » (Odlin, 1989 : 27).

À ce jour, la notion s'inscrit dans une dimension plus globale, celle de l'influence translinguistique, adoptée en 1983 par Sharwood-Smith pour renvoyer à l'interaction entre des langues acquises antérieurement et ultérieurement. En effet, le transfert n'est pas l'unique stratégie mise en œuvre par l'apprenant pour lui faciliter l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère puisqu'il peut, par exemple, user de stratégies d'évitement ou bien encore faire appel à des emprunts linguistiques (Kellerman & Sharwood-Smith, 1986).

2.5.1.2 L'influence translinguistique

Lindqvist (2006 : 13) définit l'influence translinguistique comme « le contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur, qui laisse des traces dans l'interlangue ». Pour Trévisiol-Okamura et Marquilló Larruy (2017 : 1), l'influence translinguistique « renvoie à des phénomènes variés tels que des changements de code, des transferts interlingues se manifestant sous forme d'emprunts à la langue maternelle (LM) ou à une autre langue

étrangère (LE) (avec ou sans adaptation morphophonologique à la langue cible), ou de façon plus neutre à des *marques transcodiques* (Lüdi, 1987) ». Cette influence peut s'opérer positivement durant l'apprentissage des langues, mais également négativement en fonction des différences/similitudes entre chaque langue (Monville-Burston, 2013 : 103).

2.5.1.3 Le transfert et l'acquisition du genre grammatical

La question que nous nous posons maintenant est celle de savoir comment mettre en évidence le recours à la stratégie du transfert, par l'apprenant de FLE/S, dans le cadre de l'acquisition du genre grammatical en L2. Sabourin *et al.* (2006), qui ont examiné le rôle du transfert dans l'acquisition du système grammatical du genre en néerlandais L2 auprès de locuteurs adultes de l'allemand L1, de l'anglais L1 et de trois langues romanes L1 (français, italien et espagnol), relèvent tout d'abord que peu de recherches ont été menées sur les effets de la L1 sur l'acquisition du genre en L2. L'expérimentation qu'elles ont conduite portait sur la réalisation de deux tâches distinctes : la première consistait en un test d'attribution du genre à 160 noms communs et la seconde visait à étudier le processus de l'accord en genre.

L'étude permet à leurs auteures de décrire le phénomène de transfert sous deux aspects distincts qu'elles nomment : « transfert de surface » et « transfert profond ». Le premier implique une similarité dans la distribution du genre d'une langue à une autre ainsi que la présence de nombreux noms apparentés. Le second ne prend en considération que l'existence partagée de la catégorie du genre entre les langues, sans s'intéresser à sa distribution. La distinction entre ces deux types de transfert porte à faire remarquer qu'il ne peut exister de transfert de surface sans transfert profond.

La langue néerlandaise possède deux genres, le commun et le neutre. Le potentiel de transfert s'équilibre donc différemment entre les groupes linguistiques de l'étude. Les apprenants allemands, tout d'abord, disposent d'une langue à trois genres (masculin, féminin et neutre) qui partage beaucoup de mots de même genre avec le néerlandais. En effet, les genres masculin et féminin des noms du lexique allemand correspondent au genre commun du néerlandais et le genre neutre des mots allemands est calqué sur le genre neutre des mots du néerlandais. Il y a donc là un potentiel de transfert à la fois de surface et profond. Les apprenants des trois langues romanes, quant à eux, ont en commun un genre grammatical dont la distribution identique entre ces langues (masculin et féminin) ne montre aucune corrélation avec le système d'attribution du genre en néerlandais pour les noms communs et les concepts.

Par conséquent, seul existe un potentiel de transfert profond. Les apprenants anglophones, pour finir, qui ne disposent pas de la catégorie du genre dans leur langue, ne peuvent pas avoir recours au transfert interlinguistique, ce qui leur donne également, par ailleurs, l'avantage de ne pas pouvoir être induits en erreur.

Les résultats de la première expérimentation (et nous n'aborderons que cette partie compte tenu de notre objet d'étude) montrent que tous les groupes ont obtenu en moyenne un taux d'exactitude supérieur à 80 %, concluant que (1) les locuteurs de L2 peuvent attribuer correctement le genre aux noms et que (2) l'acquisition du genre au niveau lexical semble être possible pour tous les groupes L1. Il ressort de l'étude que le transfert n'est pas nécessaire pour attribuer correctement le genre à un mot car le groupe anglophone qui n'a pas de genre dans sa L1 obtient des résultats comparables aux autres groupes. Toutefois, le transfert semble malgré tout jouer un rôle par l'effet significatif de la L1 qui donne un avantage premier aux locuteurs allemands suivis des locuteurs des langues romanes, qui réussissent mieux que les locuteurs anglophones.

L'étude de Sabourin *et al.* nous éclaire sur l'existence de deux types de transfert à considérer lorsque l'on mène une recherche sur l'attribution du genre, bien que notre recherche n'aura pas vocation à comparer la performance de groupes linguistiques aux profils de langues premières différents quant à la distribution du genre vis-à-vis de la distribution de celui de la LC. En effet, notre étude mettra en avant un seul groupe linguistique composé de locuteurs de deux langues romanes dont le genre grammatical de ces L1 est en tout point comparable au genre grammatical du français L2/L3. En faisant référence à cette étude, nous pouvons indiquer que le potentiel de transfert sera à la fois de surface et profond. Enfin, cette étude nous donne une indication au regard des résultats obtenus par différents groupes linguistiques sur cette question de l'attribution du genre à des noms communs.

2.5.1.4 Le transfert et le cas des mots apparentés interlinguaux

Les mots apparentés interlinguaux sont l'occasion d'offrir à l'apprenant un sentiment de proximité entre les langues en contact. En tant que facteur contribuant à expliquer l'influence translinguistique, la psychotypologie de l'apprenant (Kellermann, 1983), représente l'évaluation subjective que réalise l'apprenant lui-même de la distance typologique entre les langues (Williams & Hammarberg, 1998). Cette distance, réelle ou imaginée par l'apprenant, peut s'avérer être différente de la distance linguistique qui existe réellement entre ces langues.

Rothman et Cabrelli Amaro (2010 : 214) donnent une définition précise de la psychotypologie :

Psychotypology is defined here as a learner's perception of relative similarity between any two languages, which might or might not coincide with actual typology, the legitimate structural similarity between the two languages⁵. (Rothman et Cabrelli Amaro, 2010 : 214)

Définir ce qu'est un mot apparenté semble relever du tour de force. En effet, Granger (1993) indique que le terme *cognate*, mot anglais utilisé pour désigner les mots apparentés, est diversement défini dans la littérature. Groot et Keijzer (2000), par exemple, qui ont étudié le statut des mots apparentés vis-à-vis des mots non apparentés au regard de la capacité de l'apprenant à apprendre le vocabulaire d'une langue étrangère mais aussi à l'oublier une fois appris, les définissent comme suit :

Cognate words share (parts of) their orthographic and/or phonological form with their translations, whereas noncognate words are dissimilar in form to their translations⁶. (Groot et Keijzer, 2000 : 3)

Cette définition nous laisse relativement perplexe car les auteures ne font pas directement référence à l'origine étymologique de ces mots comme nous nous y attendions au regard de notre représentation du statut de ces mots. Hall (2002), de son côté, suit Groot et Keijzer (*op. cit.*) dans leur définition mais apporte une précision :

Cognates are words in two or more languages which share phonological and/or orthographic form, and normally (but not necessarily) are also related semantically⁷. (Hall, 2002 : 69)

Nous remarquons que l'auteur prend en considération l'aspect sémantique des mots apparentés, bien qu'il ne fournisse pas de critères de sens qui auraient permis d'affiner la définition. Finalement, Tréville (1993), à partir d'une distinction entre les termes *homographe* et *parographe*, donne une définition plus aboutie de ces mots apparentés et introduit le terme *congénère* qui permet également de les désigner :

⁵ (Notre traduction) : « La psychotypologie est définie ici comme la perception par l'apprenant d'une similitude relative entre deux langues quelconques, qui pourrait coïncider ou non avec la typologie réelle, la similitude structurelle légitime entre les deux langues. »

⁶ (Notre traduction) : « Les mots apparentés partagent (des parties de) leur forme orthographique et/ou phonologique avec leurs traductions, tandis que les mots non apparentés sont de forme différente avec leurs traductions. »

⁷ (Notre traduction) : « Les mots apparentés sont des mots dans deux langues ou plus qui partagent une forme phonologique et/ou orthographique, et qui sont normalement (mais pas nécessairement) également liés sémantiquement. »

Si ces appellations évoquent une forme graphique identique ou semblable, les termes « congénères » ou « mots apparentés » reflètent clairement le lien étymologique d'où provient généralement une certaine valeur sémantique commune. Lorsqu'entre deux mots ce lien étymologique, parfois lointain, n'est plus reconnaissable par la plupart des locuteurs des deux langues (choose / choisir) ces mots ne sont pas considérés comme des congénères pas plus que les mots d'origine commune et de forme similaire n'ayant gardé aucun sens en commun (attendre / attend). Ces derniers mots auxquels s'ajoutent ceux qui ne partagent rien d'autre qu'une apparence graphique identique ou semblable (pain / pain) sont désignés par l'expression évocatrice de « faux-amis ». (Tréville, 1993 : 38)

Mais là encore, la définition nous interpelle car l'auteure retire à ces mots leur caractère de transparence lorsque leur lien étymologique n'est plus reconnu des locuteurs des langues concernées.

Au vu des distinctions mises en avant par chacune des trois définitions, nous comprenons en effet maintenant toute la complexité du phénomène de similitude de forme des mots apparentés entre deux ou plusieurs langues. Nous pensons toujours que le critère étymologique est le plus recevable, mais nous savons maintenant qu'il ne sera pas le plus simple à mettre en lumière. Le mot *coquillage*, qui se dit *conchiglia* en italien et *concha* en portugais (et dont l'élevage a donné le mot *conchyliculture* en français), en est une bonne illustration. Quant à Granger (1993), par qui nous avons commencé notre propos, voici ce qu'elle en dit :

In view of the fact that the term « cognate » has been diversely defined in the literature, it may be useful to point out that I use the term to refer to historically related words (including borrowings), whether they have the same meaning or not⁸.
(Granger, 1993 : 43)

Granger complète sa définition d'une note pour préciser qu'elle exclut les homonymes fortuits tels que *pain* (français) / *pain* (anglais) ou *son* (français) / *son* (anglais), dont la similitude formelle est purement accidentelle. L'auteure s'est néanmoins intéressée aux critères de sens pour expliquer le rôle de ces mots à consonance et/ou à ressemblance identique. Elle indique que si reconnaître leur effet facilitateur est une chose, encourager une approche par le mot apparenté pour acquérir du vocabulaire en L2 en est une autre. En effet, elle prévient que les mots apparentés représentent à la fois une aide et un obstacle, en distinguant les « bons mots

⁸ (Notre traduction) : « Étant donné que le terme *cognate* a été diversement défini dans la littérature, il peut être utile de souligner que j'utilise le terme pour désigner des mots liés historiquement (y compris les emprunts), qu'ils aient ou non la même signification. »

apparentés » (*good cognates*) des « mauvais mots apparentés » (*deceptive cognates*). Les premiers sont représentés par des mots similaires ou identiques en forme et en sens entre deux ou plusieurs langues. Les seconds, quant à eux, sont représentés par des mots de forme identique mais de sens différent. Ce sont traditionnellement les mots désignés de « faux-amis ». Pour aller plus loin, elle relève au sein même de la catégorie des mauvais mots apparentés deux sous catégories : les mots partiellement mauvais, correspondant aux faux-amis sous certaines acceptions (expérience pour *experience* en anglais mais aussi *experiment*), et les mots totalement mauvais, correspondant aux faux-amis de toute acception possible (le mot *éventuellement* en français n'a pas le même sens que le mot *eventually* en anglais). Granger souligne que les mots apparentés de sens totalement différent donnent lieu à de fréquentes erreurs aux débuts des apprentissages et sont généralement bien maîtrisés aux niveaux plus avancés si les enseignants ont pris soin d'y faire porter l'attention. En revanche, les mots partiellement mauvais sont plus difficiles à déjouer et conduisent à des erreurs extrêmement fréquentes dans les productions orales comme écrites des apprenants de niveau avancé.

Au regard de ce que nous avons décrit à leur sujet, les mots apparentés interlinguaux partagent, sur des critères de transparence, de nombreuses informations et sont donc de nature à influencer les apprenants de FLE/S dans leur attribution du genre aux noms communs de cette langue, que ces mots aient ou non le même genre dans les langues source et cible. C'est, du moins, ce que nous pensons. Cet éclairage théorique consacré au transfert dans le cas des mots apparentés va nous permettre d'examiner nos critères d'inclusion et d'exclusion au regard de la sélection des mots qui viendront constituer notre corpus. Notre étude ne proposera pas, par exemple, de « faux-amis » qui risqueraient d'entraîner une mauvaise compréhension et, par conséquent, d'occasionner un biais dans les résultats.

Notre section théorique consacrée au transfert interlinguistique nous procure une base solide sur laquelle nous appuyer pour questionner et délimiter le champ de notre étude sur l'attribution du genre grammatical. Nous allons maintenant nous placer dans une perspective intralinguistique et porter notre attention sur la structure même des noms communs de la langue française.

2.5.2 Les terminaisons nominales prédictives du genre

Explorer l'acquisition du genre grammatical en français L2 ne peut s'effectuer sans faire référence aux travaux de Roy Lyster dont les recherches portent notamment sur l'enseignement centré sur le contenu en langue seconde et les effets des interventions pédagogiques conçues pour contrebalancer les approches axées à la fois sur la forme et sur le contenu⁹. En d'autres termes, il s'agit, pour Lyster, de permettre aux apprenants de traiter la langue à travers le contenu au moyen de mécanismes tels que la sensibilisation, la compréhension, la production, et d'autres stratégies. Spada (1997 : 73) explique qu'un enseignement centré sur la forme signifie (*notre traduction*) « tout effort pédagogique utilisé pour attirer l'attention des apprenants sur la forme de la langue, implicitement ou explicitement. Cela peut inclure l'enseignement direct de la langue (par exemple à travers des règles grammaticales) et/ou des réactions aux erreurs des apprenants (par exemple une rétroaction corrective). ». Parce que l'enseignement axé sur la forme fait référence aux options pédagogiques centrées sur le sens mais dans lesquelles l'accent est mis sur la langue, l'auteure nous montre par l'expression « *attirer l'attention des apprenants* » que ces derniers ne remarqueraient pas (et n'utiliseraient donc probablement pas) d'eux-mêmes ces traits langagiers cibles dans un contexte d'apprentissage orienté sur la communication. Les chercheurs comme Spada et Lyster considèrent cette approche comme plus efficace lorsqu'elle est appliquée dans des contextes communicationnels, car l'objectif est de faire en sorte que les apprenants soient en capacité de transférer leurs acquis en classe à l'interaction communicative qui se joue en dehors de la classe. Voici ce que Lyster (2010) indiquait à propos du genre grammatical en français L2 dans un article le mettant en lien avec l'enseignement centré sur la forme :

On tient souvent pour acquis que la relation entre un nom et son genre est purement arbitraire, sauf bien sûr quand le nom désigne un référent animé, auquel cas le sexe du référent correspond au genre du nom. Allant à l'encontre de cette impression, pourtant très répandue chez les francophones et omniprésente dans les grammaires françaises (p. ex., Bosquart, 1998 ; Jacob et Laurin, 1994), il existe de nombreux éléments prouvant que le genre des noms, qu'ils soient animés ou inanimés, est déterminé en grande partie par des règles et fondée [*sic*] sur des propriétés structurelles des mots. Tucker et al. (1977) ont montré que le genre grammatical comporte un sous-système déterminé par des règles et au sein

⁹ Éléments de biographie de Roy Lyster (*notre traduction*) disponibles sur le site Internet de l'université McGill : <https://www.mcgill.ca/dise/roy-lyster>

duquel il existe une « relation systématique entre les traits distinctifs de la terminaison d'un nom et son genre grammatical (p.64). ». (Lyster, 2010 : 76)

Prenant le contrepied d'une considération arbitraire du genre des noms communs, ce caractère même du genre que nous avons évoqué au début de notre écrit et derrière lequel certains professionnels de l'enseignement-apprentissage du FLE, mais aussi des grammairiens (nous avons cité Riegel *et al.*, 1994), se retranchent (Aguerre, 2018), Lyster indique que la structure des mots, à partir de laquelle il est possible de déterminer des règles, est de nature à révéler le genre des noms qu'ils désignent. Inscrivant ses travaux dans les pas de Tucker, Lambert et Rigault (1977), il propose en 2006 un nouveau classement lexicologique des noms du français pour déterminer dans quelle mesure les terminaisons nominales des mots de cette langue sont des prédicteurs fiables du genre grammatical (Lyster, 2006). À la différence de Tucker *et al.*, il n'effectue pas d'étude, à proprement parler, sur l'attribution du genre à des noms communs auprès d'apprenants de FLE/S ou même auprès de locuteurs francophones comme l'ont fait Tucker *et al.* pour mettre en lumière, à partir de non-mots, la relation qui unit les traits distinctifs des terminaisons des noms du français avec le genre.

Lyster (2006) analyse donc un corpus de 9 961 noms communs de la version numérique du dictionnaire *Le Robert Junior Illustré* (1999) qui comprend environ 20 000 mots. L'auteur considère comme prédicteur fiable du genre grammatical toute terminaison nominale qui prédit le genre d'au moins 90 % de tous les noms du corpus ayant cette terminaison. Les terminaisons qui n'atteignent pas cette cible sont alors considérées comme « ambiguës ». Les résultats, en contradiction avec les grammaires traditionnelles, révèlent que 81 % de tous les noms féminins et 80 % de tous les noms masculins du corpus constitué sont régis par des règles avec des terminaisons qui prédisent systématiquement leur genre. Ainsi, il classe les terminaisons nominales orthographiques selon trois groupes : les terminaisons typiquement féminines (n=79), les terminaisons typiquement masculines (n=92) et les terminaisons typiquement ambiguës (n=68). De ces trois groupes contenant des mots aux phonèmes finaux tantôt vocaliques, tantôt consonantiques, il observe la tendance suivante (tableaux 1 et 2) :

- une grande partie des mots ayant un phonème vocalique final correspondent à des noms de genre masculin et, inversement,
- une grande partie des mots ayant un phonème consonantique final correspondent à des noms de genre féminin.

Lyster avertit néanmoins qu' « [...] il existe des schémas internes aux mots qui prédisent le genre grammatical de manière plus fiable que les phonèmes finaux seuls. Autrement dit, les phonèmes finaux ne sont pas, à eux seuls, les prédicteurs les plus fiables ; au lieu de cela, ils interagissent avec des représentations orthographiques, qui dépassent les représentations phonologiques en termes de valeur prédictive. » (Lyster, 2006 : 74). Cette information nous est particulièrement précieuse dans la mesure où nous envisageons, notamment, un test d'attribution du genre à des noms communs.

TABLEAU 1 – Terminaisons typiquement féminines. (Lyster, 2006 : 87)

Vocalic
• -aie, -oue, -eue, -ion, -té, -ée, -ie, -ue
Consonantal
• -asse, -ace, -esse, -èce, -aïsse, -isse/-ice, -ousse, -ance, -anse, -ence, -once
• -enne, -onne, -une, -îne, -aine, -eine, -erne
• -ande, -ende, -onde, -ade, -ude, -arde, -orde
• -euse, -ouse, -ase, -aise, -èse, -oïse, -ise, -yse, -ose, -use
• -ache, -iche, -èche, -oche, -uche, -ouche, -anche
• -ave, -ève, -ive
• -ière, -ure, -eure
• -ette, -ête, -ète, -atte, -otte, -oute, -orte, -ante, -ente, -inte, -onte
• -alle, -elle, -ille, -olle
• -aille, -eille, -ouille
• -appe, -ampe, -ombe
• -igue

TABLEAU 2 – Terminaisons typiquement masculines. (Lyster, 2006 : 87)

Vocalic
• -an, -and, -ant, -ent, -in, -int, -om, -ond, -ont, -on (but not after s/ç)
• -eau, -au, -aud, -aut, -o, -os, -ot
• -ai, -ais, -ait, -ès, -et
• -ou, -oût, -out, -oux
• -i, -il, -it, -is, -y
• -at, -as, -oïs, -oît
• -u, -us, -ut, -eu
• -er, -é after C (C≠t)
Consonantal
• -age, -ège, -ème, -ome/-ôme, -aume, -isme
• -as, -is, -os, -us, -ex
• -it, -est
• -al, -el, -il, -ol, -eul, -all
• -if, -ef
• -ac, -ic, -oc, -uc
• -am, -um, -en
• -air, -er, -erf, -ert, -ar, -arc, -ars, -art, -our, -ours, -or, -ord, -ors, -ort, -ir, -oir, -eur (if animate)
• -ail, -eil, -euil, -ueil
• -ing

Les terminaisons typiquement ambiguës, quant à elles (tableau 3), permettent de mettre en lumière l'importance du nombre de terminaisons ambiguës avec un *-e* muet final (60/68). En effet, si l'on s'arrêtait à une comparaison des terminaisons typiquement féminines et masculines des tableaux 1 et 2, cela conduirait à valider la règle empirique souvent citée selon laquelle les terminaisons nominales avec un *-e* muet final sont féminines, puisque seules les terminaisons en *-age*, *-ège*, *-ème*, *-ome/ôme*, *-aume* et *-isme* sont typiquement prédictives du genre masculin, soit 7 terminaisons sur un total de 171. Mais en considérant les trois types de terminaisons, la règle empirique concernant le cas du *-e* muet final devient alors peu fiable, prévient Lyster, qui affirme, par conséquent, qu'une règle empirique qui dirait que les terminaisons nominales sans *-e* muet final sont de forts prédicteurs du genre masculin (les exceptions notables étant *-té* et *-ion*) serait, quant à elle, plus fiable.

TABLEAU 3 – Terminaisons typiquement ambiguës. (Lyster, 2006 : 88)

Vocalic
• <i>-a, -ia, -oi/-oix, -çon/-son</i>
Consonantal
• <i>-erce/-erse, -orce/-orse</i>
• <i>-aque, -èque, -ïque, -oque</i>
• <i>-ane, -ène, -one, -oine</i>
• <i>-amme, -omme, -ame, -ime, -ume, -arme, -erme, -orme</i>
• <i>-uge, -ige, -erge, -ange, -onge</i>
• <i>-erbe, -ape, -ipe, -ope, -oupe, -aphe</i>
• <i>-are, -ore, -oire, -ir, -ère, -re after V(C)C, -eur (if inanimate)</i>
• <i>-ède, -ide, -ode</i>
• <i>-ate, -ite, -ote, -ute, -ecte, -ulte, -este, -iste, -epte</i>
• <i>-ale, -èle/-êle, -ile, -ole, -(V)ule, -le after V(C)C (C≠l),</i>
• <i>-agne, -igne, -ogne, -aigne/-eigne</i>

À la lumière de ces éléments théoriques, il apparaît que l'identification de la terminaison des mots est, pour l'apprenant de FLE/S, une option possible pour l'aider à déterminer, dans un processus intralinguistique, le genre des noms qu'ils désignent. Intéressons-nous maintenant à une autre forme de stratégie.

2.5.3 La surgénéralisation dans l'application d'une règle

Nous savons que la maîtrise du genre est reconnue comme difficile pour les apprenants du français langue étrangère ou seconde et que les erreurs d'attribution du genre sont nombreuses. Lessard donne pour explication que les apprenants ont accès à un plus petit nombre de stratégies et que, par conséquent, ces dernières sont souvent surgénéralisées.

2.5.3.1 L'attribution du féminin aux mots qui se terminent par un -e muet

La tendance des apprenants anglophones du FLE/S, dit Lessard (1996), est de mettre au féminin les mots qui se terminent par un -e à l'écrit (exemples : **la disque*, **la thème*). Il précise que les erreurs d'attribution du genre s'expliquent en partie par le fait qu'il existe, en français, un grand nombre de mots se terminant par un -e muet et qui sont effectivement féminins : *la chaise*, *la banquise*, *la table*. Cet aspect est aussi confirmé par Lyster (2006) qui, comme nous l'avons vu, a observé parmi 239 terminaisons nominales étudiées que celles finissant par un -e muet sont majoritairement féminines et que les terminaisons ne finissant pas par un -e muet sont presque exclusivement masculines. Ainsi, les apprenants étendent cette règle empirique souvent mentionnée en enseignement-apprentissage du français et maintiennent cette pratique puisque très souvent cette stratégie donne la bonne réponse.

2.5.3.2 L'attribution du genre masculin par défaut

Une autre erreur fréquemment retrouvée chez les apprenants de FLE/S est, en cas de doute, de recourir à la forme dite non marquée. Lessard (1996) précise que la forme non marquée correspond, en linguistique, à une forme plus simple que la forme dite marquée, laquelle peut d'ailleurs assez souvent être remplacée par une forme non marquée. Dans la catégorie du genre grammatical, la forme non marquée est représentée par le masculin, pour essentiellement trois raisons :

- Il est d'une plus grande simplicité d'usage au niveau orthographico-phonétique (exemples : *froid – froide*, *secret – secrète*) ;
- Il est d'une plus grande fréquence dans les textes ;
- La combinaison du masculin et du féminin donne le masculin dans les chaînes d'accord (exemple : *Pierre et Valérie sont contents car ils partent en vacances*), sachant que cette règle est remise en cause par certains linguistes promouvant l'accord dit de proximité.

Lessard indique que le masculin représente la forme par défaut, attribuée sans nécessairement choisir, expliquant pourquoi elle est retrouvée fréquemment dans les productions des apprenants, même lorsque ces derniers ont des doutes sur le genre.

En nous intéressant aux systèmes d'attribution du genre selon les langues, Klassen (2016), qui a étudié la représentation des systèmes de genre grammaticaux asymétriques dans le lexique mental bilingue, suggère que les noms de genres différents dans la L1 et la L2 ne sont pas tous soumis aux mêmes niveaux d'interférence. Selon elle, les valeurs de genre présentes uniquement dans la L2 ont une représentation distincte qui est significativement moins affectée par l'activation d'une caractéristique de genre partagée L1-L2 différente. Autrement dit, l'attribution du genre masculin par défaut supplante la stratégie du transfert à partir de la L1 lorsque les systèmes de genre grammatical entre L1 et L2 ne sont pas symétriques. Puisque les systèmes de genre entre l'italien et le français, d'une part et le portugais et le français, d'autre part, sont symétriques, nous tâcherons d'observer ce qu'il en sera, sur ce point, pour les apprenants de notre recherche. Concernant les apprenants anglophones, nous tâcherons d'observer si l'absence de système d'attribution du genre grammatical dans le cas de l'anglais ira de pair ou non avec une éventuelle attribution du genre masculin par défaut, si cette stratégie est observée.

2.6 Questions de recherche et hypothèses

L'éclairage théorique que nous venons de présenter nous aide à orienter notre travail et nous permet maintenant d'envisager nos questions de recherche secondaires à notre question de recherche principale et, lorsque cela est pertinent, nos hypothèses de réponse. Nous organisons nos questions en trois lots distincts, correspondant :

- pour le premier, au transfert ;
- pour le second, aux terminaisons nominales prédictives du genre, incluant le cas du *-e* muet final ;
- pour le troisième, au masculin attribué par défaut, agissant comme la représentation de la forme non marquée et stratégie possible non initialement envisagée mais que nous ne pouvons pas exclure.

Nous rappelons notre question de recherche principale (question 1) :

Question 1 : Quel groupe linguistique aura plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne : celui dont la L1 dispose d'un genre grammatical (les locuteurs italophones et lusophones) ou celui dont la L1 n'en dispose pas (les locuteurs anglophones) ?

Pour cette question, nous ne formulons pas d'hypothèse de réponse. En effet, il s'agit de la question générale de notre travail de recherche et nous considérons que les deux groupes linguistiques ont, d'une manière globale et pour des raisons différentes et précédemment avancées, toutes leurs chances de réussite.

2.6.1 Stratégie du recours au transfert

Nous pensons que les locuteurs des langues romanes useront de la stratégie du transfert chaque fois que celle-ci sera possible, notamment lorsqu'ils seront en présence des mots apparentés interlinguaux, plus facilement reconnaissables mais pas nécessairement plus facilement identifiables d'un point de vue du genre, leur donnant alors dans cette situation un potentiel d'avantage aléatoire sur les locuteurs anglophones. Concernant les mots non apparentés, nous pensons que le phénomène de transfert se produira également mais dans une moindre mesure. Ainsi, nous pensons que l'attribution du genre sur ces mots-ci sera mieux réussie si ces derniers partagent le même genre entre les LS et la LC, bien qu'il ne nous devrait pas être possible d'attribuer cette réussite au seul effet d'un transfert positif (l'apprenant pourrait avoir acquis la connaissance antérieurement en sachant la mettre en œuvre, de manière conforme, en situation lorsque celle-ci se présente). Autrement dit, nous pensons observer davantage d'erreurs d'attribution du genre sur les mots apparentés de genre différent entre les langues que sur les mots apparentés de même genre. Notre question de recherche est celle-ci :

Question 2 : Quel impact les mots apparentés interlinguaux auront-ils sur la performance globale des locuteurs des langues romanes à attribuer le genre qui convient aux noms communs de la langue française ?

Parce que nous pensons que l'attribution du genre aux mots apparentés interlinguaux devrait être bien réussie par ces apprenants, avec un résultat final meilleur sur ces mots-ci plutôt que sur les autres (mots non apparentés), notre hypothèse numéro 1 est la suivante :

Hypothèse 1 : Les locuteurs des langues romanes présenteront de meilleurs résultats d'attribution du genre aux mots apparentés interlinguaux plutôt qu'aux mots non apparentés.

Mais nous pensons également, dans le même temps, que si ces mots apparentés interlinguaux représentent une aide pour l'apprenant pour lui faciliter l'acquisition du genre grammatical, cela ne peut se produire que dans un seul et unique contexte de réussite : celui où

l'apprenant sait faire face aux mots apparentés de genre différent entre sa L1 et la langue cible en cours d'acquisition. Or, nous formulons l'hypothèse numéro 2 suivante :

Hypothèse 2 : Mis en présence de mots apparentés interlinguaux n'ayant pas le même genre entre leur L1 et le français L3 en cours d'acquisition, les locuteurs des langues romanes attribueront aux noms communs de la langue française le genre qui correspond à celui des noms communs de leur L1.

Par cette hypothèse numéro 2, nous préfigurons que les apprenants :

- 1) vont se placer dans l'erreur d'attribution du genre en réalisant un transfert négatif, l'unique manière de pouvoir témoigner de façon fiable et pertinente de la mise en œuvre d'une stratégie de transfert interlinguistique ;
- 2) ne sont donc pas plus avantagés que les apprenants anglophones, lesquels ne disposent pas de la catégorie du genre dans leur L1. Les deux groupes linguistiques sont alors au même niveau de difficulté lorsqu'ils font face à ce même type de mots. Le groupe des locuteurs anglophones nous servira donc de groupe contrôle vis-à-vis des résultats des locuteurs des langues romanes.

2.6.2 Stratégie du recours aux terminaisons nominales

La stratégie intralinguistique qui consiste à recourir aux terminaisons nominales pour attribuer le genre qui convient aux noms communs de la langue française apparaît possible pour les apprenants des deux groupes linguistiques. Elle concerne à la fois les terminaisons prédictives du genre masculin et du genre féminin et le cas des mots qui se terminent par un *-e* muet que l'on retrouve tout autant dans les terminaisons marquées par le genre comme non marquées par le genre. En effet, il existe un certain nombre de terminaisons nominales qui ne permettent pas de déterminer de façon certaine le genre des noms. Voici notre question de recherche numéro 3 :

Question 3 : Quel impact les terminaisons nominales auront-elles sur la performance globale des apprenants des deux groupes linguistiques ?

Nous considérons sur ce point que les deux groupes linguistiques ont les mêmes chances de réussite au départ. Voici nos hypothèses :

Hypothèse 3 : Les noms dont les terminaisons sont marquées par le genre susciteront de meilleurs résultats d'attribution du genre que les noms dont les terminaisons ne le sont pas.

Hypothèse 4 : Les noms qui se terminent par un -e muet inciteront les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre féminin. (Règle empirique)

Hypothèse 5 : Les noms qui ne se terminent pas par un -e muet inciteront les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre masculin. (Lyster, 2006)

2.6.3 Stratégie du recours au masculin attribué par défaut

Bien que nous ayons focalisé notre recherche sur le transfert interlinguistique et les terminaisons nominales prédictives du genre, notre travail devrait nous permettre d'apprécier le recours possible à cette autre stratégie d'apprentissage : l'attribution, par défaut, du genre masculin comme représentation de la forme non marquée. Voici notre dernière question de recherche :

Question 4 : Les apprenants des deux groupes linguistiques auront-ils tendance à attribuer le genre masculin par défaut aux noms communs de la langue française ?

Nous pensons que les erreurs des apprenants devraient témoigner d'un recours excessif au genre masculin en tant que représentation de la forme non marquée (Lessard, 1996 ; Lyster, 2006). Voici notre hypothèse :

Hypothèse 6 : Les erreurs produites par les apprenants tendront vers le genre masculin, attribué par défaut.

Nous voici arrivés au terme de notre première partie. Après avoir exposé les éléments qui sont à l'origine de notre recherche, nous avons construit notre problématique en nous appuyant sur un cadre théorique. Nous avons posé nos questions de recherche et formulé un corps d'hypothèses. Nous allons maintenant contextualiser notre recherche.

PARTIE II

—

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie du travail, nous présentons tout d'abord, les terrains d'enquête puis, les participants et enfin, notre protocole d'enquête composé d'une tâche orale en production libre semi-guidée et d'un test d'attribution du genre à des noms communs.

1. Les terrains d'enquête

1.1 Le Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues de Sorbonne Université

Le Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues (SIAL), où nous réalisons notre stage de Master 2, est une composante de la faculté des Lettres de Sorbonne Université avec une vocation d'ouverture vers les autres institutions d'enseignement supérieur et de recherche de Sorbonne Université qui regroupe, entre autres :

- la faculté des Lettres – Sorbonne Université,
- la faculté des Sciences et Ingénierie – Sorbonne Université,
- le Muséum national d'Histoire naturelle,

en collaboration avec l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Paris (INSPÉ).

Le SIAL est piloté par des enseignants-chercheurs membres des établissements partenaires de Sorbonne Université. Ils mettent leurs compétences à la disposition des étudiants de Licence et de Master, des Doctorants, des enseignants-chercheurs et des personnels de Sorbonne Université.

La structure offre des cours de FLE/S, de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) et de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) répartis sur six sites parisiens. L'activité s'organise autour d'un enseignement universitaire innovant à base de cours hybrides en plus de cours en présentiel. Un cours hybride est un cours qui combine de manière réfléchie et complémentaire des heures d'activités en classe avec des heures en ligne sur une plateforme Moodle. Le SIAL propose également des ateliers de conversation pour développer l'oral et du tutorat pour apporter une aide personnalisée.

En quelques chiffres clés¹⁰, le SIAL-FLE compte :

- 1250 étudiants par an ;
- 42 nationalités d'apprenants ;
- 30 cours proposés aux apprenants.

1.2 L'UFR *Littérature, Linguistique, Didactique* de l'Université Sorbonne Nouvelle

L'Unité de Formation et de Recherche (UFR) *Littérature, Linguistique, Didactique* (LLD) de l'Université Sorbonne Nouvelle propose, par l'intermédiaire de ses quatre départements, une offre de formations diversifiées, centrées au domaine des études linguistiques et littéraires générales et comparées. Les enseignements sont orientés autour de la langue française, de la littérature française et de la didactique du français.

Au sein de cette UFR, le Département de Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE) propose, entre autres, aux étudiants étrangers d'intégrer une formation linguistique les conduisant au Diplôme Universitaire de Langue Française (DULF). Cette formation, qui vise l'apprentissage et le perfectionnement de la langue française, a pour objectifs de leur permettre de communiquer en français pour les activités relevant de la vie quotidienne comme pour des usages académiques. Certains informateurs de notre recherche sont inscrits à ce diplôme.

2. Les informateurs

Nous situons notre recherche dans une dimension comparative, aussi, pour une analyse recevable, devons-nous constituer deux groupes linguistiques de niveau homogène (CECRL). Les informateurs sont des étudiants inscrits en classe de FLE de niveau B1 visé sur l'échelle du CECRL. Pour les identifier dans ce travail et garantir leur anonymat, nous avons opté pour l'utilisation des trois premières lettres de leur prénom.

¹⁰ Source : Brochure Cours de Français Langue Étrangère SIAL-FLE, Semestre 2, du 27 janvier au 15 mai 2020. Récupéré sur le site du SIAL le 12 mai 2020 : http://sial.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2020/01/brochure-cours-S2-19-20-INT_MAJ190120.pdf

Un groupe linguistique, identifié « *genre +* », est ainsi composé de cinq locuteurs ayant une L1 disposant de la catégorie du genre grammatical (tableau 4). Ces informateurs (trois italophones et deux lusophones) sont plurilingues, c'est-à-dire que le français L3 en cours d'apprentissage fait suite, pour tous, à celui de l'anglais L2 par le passé.

Les trois étudiantes italophones inscrites au SIAL depuis janvier 2020 ont cinq heures de FLE par semaine : quatre heures de cours en une seule séance et une heure d'atelier de conversation. L'enseignante utilise le manuel de FLE Édito B1 (éditions Didier) référencé au sein de la structure. Les deux étudiants lusophones inscrits au Diplôme Universitaire de Langue Française (DULF) de l'Université Sorbonne Nouvelle depuis janvier 2020 ont 16 heures de FLE par semaine dans leur emploi du temps, et quatre heures de travail personnel hebdomadaires sont attendues. Les manuels de FLE Cosmopolite B1 (éditions Hachette) pour l'un et Édito B1 pour l'autre sont utilisés par leurs enseignantes qui n'hésitent pas à sortir de ces manuels au cours de leur pratique professionnelle. Pour tous, le nombre d'heures d'enseignement du français L3 suivi antérieurement n'est pas précisément connu mais tous ont commencé leur apprentissage de la langue dans leur pays d'origine en 2018, en contexte formel avec, parfois, des interruptions.

TABLEAU 4. Informateurs du groupe linguistique des langues à « *genre +* ».

Apprenants	L1	L2	L3
ANN	Italien	Anglais	Français
GIU	Italien	Anglais	Français
CAR	Italien	Anglais	Français
INA	Portugais (brésilien)	Anglais	Français
DIO	Portugais (brésilien)	Anglais	Français

Un autre groupe linguistique, identifié « *genre -* », est composé de cinq locutrices anglophones (tableau 5), toutes de nationalité américaine et étudiantes à l'Université de Seattle (Seattle University) aux États-Unis. Ces informatrices sont monolingues, c'est-à-dire que le français L2 représente, pour elles, leur première et unique langue étrangère. Le monolinguisme des participants était recherché pour constituer ce groupe linguistique. Cela étant, le plurilinguisme n'était pas pour autant un facteur d'exclusion, à condition que la ou les éventuelles L2 connues ou maîtrisées des participants ne soient pas des langues disposant de la catégorie du genre grammatical de manière à éviter toute influence translinguistique. Ce

groupe, encadré à l'extérieur par leur directeur de programme de l'université américaine présent en France, n'est pas dans le dispositif organisationnel classique du SIAL. Les étudiantes ont intégré le SIAL à la mi-janvier 2020, pour deux mois de formation, dans le cadre d'un semestre d'études à l'étranger consacré à la francophonie, et vont poursuivre leur apprentissage de la langue au Maroc puis au Sénégal. Elles bénéficient de deux fois trois heures de français par semaine. Il n'est pas fait usage de manuel de FLE par leur enseignante. Le nombre d'heures d'enseignement du français L2 suivi antérieurement n'est pas précisément connu mais toutes ont commencé leur apprentissage de la langue en 2018, à l'Université de Seattle. Il n'a pas été relevé d'interruption de leur apprentissage depuis son commencement.

TABLEAU 5. Informatrices du groupe linguistique des langues à « *genre -* ».

Apprenants	L1	L2
REB	Anglais	Français
LIL	Anglais	Français
ANI	Anglais	Français
OLI	Anglais	Français
JAM	Anglais	Français

3. Le protocole d'enquête

Nous allons mener une étude transversale afin d'évaluer ce que les apprenants de FLE/S sont capables de produire au regard de l'attribution du genre à des noms communs. Afin de répondre à nos questions de recherche, les données à recueillir, collectées en contexte de classe, doivent nous permettre de vérifier nos hypothèses de recherche quant au recours potentiel à trois stratégies d'apprentissage :

- le transfert interlinguistique ;
- l'utilisation intralinguistique des terminaisons nominales prédictives du genre, incluant le cas du *-e* muet final ;
- l'utilisation du genre masculin par défaut, comme représentation de la forme non marquée.

Dans une sorte de croisement méthodologique, notre étude va reposer sur un protocole associant une tâche orale en production libre semi-guidée sur document déclencheur et une tâche expérimentale contrôlée consistant en un test d'attribution du genre à des noms communs que nous présentons maintenant.

3.1 Une tâche orale en production libre semi-guidée

La tâche orale en production libre semi-guidée est menée à partir d'un document déclencheur : une image représentant une « scène de vie » en ville (cf. *Annexe 1, p. 95*). Dans un monologue spontané, les participants, en situation de découverte de l'illustration, doivent décrire de la manière la plus détaillée possible ce qu'elle donne à voir dans toutes ses composantes. L'enquêteur peut être amené à intervenir pour orienter la parole. En pratique, c'est par cette tâche que nous débuterons l'étude car elle ne permet pas aux participants d'identifier le sujet de notre recherche.

L'intérêt de cette tâche est de pouvoir analyser des productions en contexte, c'est-à-dire élaborées dans le cadre d'une pratique authentique correspondant à la construction spontanée et naturelle d'un discours descriptif qui implique la formation de syntagmes nominaux minimaux (Det + N) en tant qu'éléments constituants solidaires et interdépendants. L'objectif est de pouvoir ensuite comparer ces productions avec celles élicitées à partir de la tâche suivante : un test d'attribution du genre à des noms communs, plus guidée, et par conséquent davantage contrôlée.

Les dix entretiens sont menés individuellement et enregistrés avec l'accord des participants. La consigne donnée à chaque participant, à l'oral et en français, est la suivante : « *Vous allez observer une image. Indiquez ce que cette image représente. Décrivez de façon très précise ce que vous voyez.* ». L'illustration, imprimée sur papier, est retournée face visible après s'être assurés de la bonne compréhension de la tâche à réaliser.

3.2 Un test d'attribution du genre à des noms communs

Notre test d'attribution du genre à des noms communs s'inscrit dans une démarche de recherche expérimentale qui va nous permettre de contrôler nos hypothèses en les confrontant aux faits. Nous allons inciter les participants à statuer sur différentes possibilités de recours stratégique au regard de leur compétence/performance afin de connaître leur réaction à

l'épreuve de l'expérience. Prenant appui sur le double critère de l'objectif et de la méthodologie selon Gagné *et al.* (1989), Simard (1994) explique la typologie de la recherche expérimentale :

S'inscrivant dans une démarche hypothético-déductive, la recherche expérimentale tente, à la lumière d'un cadre théorique, de vérifier la relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à l'aide d'un dispositif soigneusement contrôlé.
(Simard, 1994 : 487)

Notre première opération a été de composer une liste de noms communs du lexique français. Dans la mesure du possible, nous avons souhaité que les apprenants aient une relative connaissance des termes qui allaient leur être présentés afin de les placer sur un même niveau d'égalité pour l'accomplissement du test. Aussi, nous sommes-nous appuyé sur les thématiques représentatives abordées en classe de FLE/S par les enseignants entre les niveaux A1 et B1.1. Pour ce faire, nous avons consulté les tableaux des contenus des manuels de FLE Alter Ego+ A1 et A2 et Édito B1. Nous avons également utilisé le tableau référentiel des notions du niveau A1 au niveau C2 (Beacco, Bouquet et Porquier, 2004 : 113-114), se référant au CECRL, et cité par Bruley dans le cadre du cours *N7DLC-Méthodologies et pratiques d'enseignement, cours 11 « Élaborer une progression »*, du Master 1 de Didactique des langues (année 2018-2019) de l'Université Sorbonne Nouvelle (cf. *Annexe 2, p. 96*). Nous avons ensuite défini nos critères d'exclusion afin d'éviter :

- les mots tronqués car leur genre est associé à la terminaison du mot abrégé (exemple : *une moto / un motorcycle ou une motocyclette*) ;
- les mots homophones pour éviter tout risque de confusion de genre (exemple : *un père / une paire*) ;
- les mots homographes de genre différent (exemple : *un/une livre*) ;
- les mots polysémiques, qu'ils le soient également ou non en LS, car ils pourraient occasionner de la confusion liée au sens (exemple : *un tuba* en français qui désigne à la fois l'instrument de musique et l'accessoire de plongée est respectivement en italien *una tuba* (nom féminin) et *un boccaglio* (nom masculin) ;
- les faux-amis du français pour les italophones et les lusophones (exemple : *un costume* [français] = *um terno* [portugais (brésilien)] mais *um costume* [portugais (brésilien)] = *une tradition / une coutume* [français]) ;

- les noms appartenant à des classes sémantiques à genre unique telles celles des arbres, des jours et des mois de l'année qui sont masculins ou encore celle des fruits car ces derniers sont généralement féminins ;
- les noms des animés (professions, animaux) pour éviter la possible confusion avec le sexe dans le cas des mots épiciènes (exemple : *un/une alpiniste, un/une collègue*) ;
- les noms composés car il pourrait être difficile d'identifier le morphème auquel se rapporte le genre (exemple : un essuie-main) ;
- les noms empruntés aux langues étrangères, qu'ils aient ou non une terminaison non française.

La sélection des mots est assurément la partie la plus délicate de ce travail de recherche en vue de pouvoir mener une analyse interprétable. Nous avons anticipé dès le départ notre besoin en un nombre de mots suffisamment conséquent. Aussi, en avons-nous répertorié 185 que nous avons, dans un second temps, traduit en italien et en portugais à l'aide de Reverso® traducteur/dictionnaire en ligne (incluant leur genre à partir des articles indéfinis « un » et « une ») avant de soumettre nos traductions à la vérification de trois personnes ressources (dont deux bilingues précoces des L1 concernées) : une enseignante française d'italien dans un lycée français, un enseignant italo-américain, chargé de cours d'italien à l'Université de Floride du Sud (USF) aux États-Unis et une Cadre de santé franco-portugaise, formatrice au sein d'un Institut de Formation en Soins Infirmiers parisien. Pour nous aider dans la tâche, ces personnes ressources nous ont également fourni des mots apparentés interlinguaux de même genre et de genre différent. Ce second temps effectué nous a permis de commencer à constituer notre corpus de mots que nous avons révisé à plusieurs reprises (retrait de mots et ajout de nouveaux en recommençant l'opération de traduction/vérification de la traduction) au fur et à mesure que nous le constituions afin de respecter nos critères d'inclusion suivants :

- un nombre identique de noms masculins et de noms féminins (critère d'égalité de représentation des genres des noms communs du français) ;
- un nombre identique de mots apparentés interlinguaux et de mots non apparentés (critère d'égalité sur la transparence/non transparence des mots) ;
- des noms de même genre avec l'italien et le portugais et de genre différent ;
- un nombre identique de mots aux terminaisons marquées par le genre et de mots aux terminaisons ambiguës (la forme non marquée dite « ambiguë » permet de déceler si le genre masculin est attribué par défaut) ;

- une représentation d'un ensemble de terminaisons nominales masculines, féminines et ambiguës parmi les plus pertinentes (détermination effectuée à partir du nombre de mots dans le corpus de Lyster (2006) ayant ces terminaisons) ;
- une représentation suffisante de mots se terminant pas un *-e* muet final pour nous permettre de détecter si le genre féminin est attribué par défaut selon la règle empirique (Lessard, 1996 ; Lyster, 2006).

Le tableau 6 présente la distribution des terminaisons marquées et non marquées par le genre (terminaisons ambiguës) des 56 mots retenus.

TABLEAU 6 – Distribution des terminaisons marquées et non marquées par le genre des 56 mots retenus.

19 terminaisons vocaliques	
Masculines (5 mots)	<i>-in</i> (1), <i>-et</i> (1), <i>-er</i> (1), <i>-y</i> (1), <i>-at</i> (1)
Féminines (7 mots)	<i>-té</i> (1), <i>-oue</i> (1), <i>-ion</i> (2), <i>-ie</i> (1), <i>-ée</i> (1), <i>-aie</i> (1)
Ambiguës (7 mots)	<i>-son</i> (3), <i>-çon</i> (2), <i>-oi</i> (1), <i>-oix</i> (1)
37 terminaisons consonantiques	
Masculines (9 mots)	<i>-age</i> (3), <i>-ège</i> (1), <i>-oir</i> (1), <i>-ic</i> (1), <i>-ème</i> (1), <i>-al</i> (1), <i>-isme</i> (1)
Féminines (7 mots)	<i>-eille</i> (1), <i>-esse</i> (1), <i>-ante</i> (1), <i>-ampe</i> (1), <i>-ette</i> (1), <i>-ise</i> (1), <i>-once</i> (1)
Ambiguës (21 mots)	<i>-ogue</i> (1), <i>-isque</i> (1), <i>-anque</i> (1), <i>-onge</i> (1), <i>-ère</i> (1), <i>-ale</i> (1), <i>-ule</i> (1), <i>-ane</i> (1), <i>-ode</i> (1), <i>-este</i> (1), <i>-eur</i> (7), <i>-re</i> (2), <i>-eigne</i> (1), <i>-ecte</i> (1)

Les 56 mots retenus pour notre corpus sont présentés dans le tableau 7. Ils sont classés selon un ordre aléatoire élaboré à l'aide du logiciel Microsoft Excel®. C'est en suivant cet ordre qu'ils sont proposés aux participants. Ils se répartissent comme suit :

- 19 mots à terminaisons vocaliques et 37 mots à terminaisons consonantiques ;
- 28 mots apparentés interlinguaux entre le français LC et l'italien et le portugais LS et 28 mots non apparentés ;
- 28 mots aux terminaisons marquées par le genre (14 noms masculins et 14 noms féminins) et 28 mots aux terminaisons ambiguës (14 noms masculins et 14 noms féminins) ;

- 31 mots à terminaison par un *-e* muet final, répartissant les noms communs dans les trois groupes de terminaisons nominales de la manière suivante : 11 noms parmi les terminaisons typiquement féminines, 6 noms parmi les terminaisons typiquement masculines et 14 noms parmi les terminaisons typiquement ambiguës (5 noms masculins et 9 noms féminins).

TABLEAU 7 – Classement aléatoire des 56 noms communs du corpus.

1. virage	15. canicule	29. orchestre	43. poison
2. chagrin	16. secte	30. joue	44. escalier
3. fleur	17. cuillère	31. risque	45. catalogue
4. bougie	18. contrat	32. bonheur	46. oreille
5. village	19. séisme	33. chorale	47. trottoir
6. mâchoire	20. allumette	34. trahison	48. piège
7. lampe	21. journal	35. banque	49. indemnité
8. passion	22. sieste	36. pensée	50. peigne
9. emploi	23. jury	37. plante	51. annonce
10. guichet	24. glaçon	38. monnaie	52. période
11. tracteur	25. adhésion	39. héritage	53. douane
12. rançon	26. diagnostic	40. messe	54. longueur
13. poème	27. fureur	41. choix	55. mensonge
14. capteur	28. crise	42. honneur	56. paillason

Le tableau 8 présente le nombre de mots du corpus (n=56) répartis selon leur genre entre le français L3 et l'italien et le portugais L1.

TABLEAU 8 – Nombre de mots du corpus répartis selon leur genre.

Français L3 (n=56)	Italien L1		Portugais L1	
	Nombre de mots masculins (n=29)	Nombre de mots féminins (n=27)	Nombre de mots masculins (n=25)	Nombre de mots féminins (n=31)
28 mots masculins	17	11	16	12
28 mots féminins	12	16	9	19

Le tableau 9 présente le nombre de mots apparentés interlinguaux et le nombre de mots non apparentés répartis selon leur genre entre le français L3 et l'italien et le portugais L1. Un code couleur est utilisé pour distinguer lorsque le genre des mots masculins (notés *m*) et féminins (notés *f*) fait référence au français L3 (en bleu) ou à l'italien et au portugais L1 (en vert). Par ailleurs, l'ensemble terminaisons nominales / mots et genre en français L3 / traduction des mots et genre en italien et portugais L1 est référencé en annexe 3, page 97. Un code couleur permet de distinguer les mots apparentés (en vert) des mots non apparentés (en noir).

TABLEAU 9 – Nombre de mots apparentés et non apparentés répartis selon leur genre entre le français L3 et l'italien et le portugais L1.

	Mots apparentés L3/L1 (n=28)		Mots non apparentés L3/L1 (n=28)	
	Même genre	Genre ≠	Même genre	Genre ≠
Italien L1	16 (8 m/m + 8 f/f)	12 (6 m/f + 6 f/m)	17 (9 m/m + 8 f/f)	11 (5 m/f + 6 f/m)
Portugais L1	18 (8 m/m + 10 f/f)	10 (6 m/f + 4 f/m)	17 (8 m/m + 9 f/f)	11 (6 m/f + 5 f/m)

Les dix tests d'attribution du genre, réalisés en tâche individuelle, sont menés en contexte de classe, soit de manière individuelle, soit de manière collective, selon les possibilités. Le déroulement du test et son organisation sont entièrement expliqués en amont aux participants. Chacun dispose d'une fiche pré-renseignée pour les réponses (cf. *Annexe 4, p. 98*) : une numérotation de 1 à 56 correspondant au nombre de mots du test présente deux possibilités de réponse en face de chaque numéro : « M » et « F ». La consigne écrite « *Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin)* », qui indique en amont ce qu'il est attendu des participants, est lue à haute voix et la vérification de la bonne compréhension de la tâche à réaliser est effectuée.

À partir d'une présentation projetée des mots au tableau à l'aide du logiciel Microsoft PowerPoint®, les participants renseignent la fiche. Les mots sont présentés un par un (une diapositive – un mot) avec un intervalle programmé de six secondes entre chaque diapositive, sans retour en arrière. Un effet sonore est ajouté pour signaler le changement de diapositive et chaque mot est prononcé, une fois, à haute voix par l'enquêteur, dans le souci de l'interaction morphophonologique dans l'attribution du genre (Lyster, 2006). Chaque diapositive indique dans le coin supérieur gauche le numéro du mot à traiter et, au centre, le mot en lui-même.

4. Le procédé d'analyse

Nous utiliserons le logiciel Microsoft Excel® pour rassembler nos données obtenues et être en capacité de réaliser, si besoin, des tests statistiques à partir, notamment, du test *t* de *Student*. Ce test permet de déterminer si les moyennes de deux échantillons ont des différences suffisamment significatives pour être considérées comme différentes. Il s'agit alors de comparer deux séries de moyennes provenant de deux groupes indépendants ou de deux variables distinctes. Chaque fois que nous avons recours à ce test (ou à son adaptation par le test *t* de Welch en présence de variances non identiques), nous partons de l'hypothèse nulle qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes ou variables testés, et « on calcule alors la probabilité d'observer les résultats obtenus sous cette hypothèse. Si cette probabilité est inférieure à un seuil fixé au départ (en général 5 pour 100) on rejettera l'hypothèse nulle. » (Michel *et al.*, 2002 : 561).

Nous tenons à préciser que nous n'avons que très peu de connaissances en statistiques et aucun logiciel spécifique à part Microsoft Excel®. Dans les tableaux statistiques que nous présentons, et afin de valider ou de rejeter l'hypothèse nulle, nous comparerons deux entrées : la *statistique t* et la *valeur critique de t (bilatéral)*. Cette dernière donnée est la valeur minimum de la *statistique t* pour laquelle l'hypothèse nulle serait rejetée (au seuil de 0.05%). Cela signifie que si la *statistique t* est supérieure ou égale à la *valeur critique de t (bilatéral)*, nous considérons qu'il y a une différence significative entre les deux séries de moyennes testées. De la même façon, si la *statistique t* est inférieure à la *valeur critique de t (bilatéral)*, cela signifie qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux moyennes (Ingrand, 2018).

PARTIE III

—

RÉSULTATS, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans cette partie du travail, nous présentons et analysons, par type de stratégies, les données recueillies dans le cadre de la réalisation, par deux groupes linguistiques de cinq apprenants de FLE/S chacun, de deux tâches constituant un protocole d'enquête autour d'une recherche portant sur l'attribution du genre aux noms communs de la langue française.

Nous confirmerons ou infirmerons nos hypothèses au fur et à mesure que nous répondrons à nos quatre questions de recherche, en reprenant et en respectant l'organisation selon laquelle l'ensemble (questions de recherche et hypothèses) a été conçu. Selon nos besoins et nécessités, nous nous intéresserons aux erreurs d'attribution du genre comme aux réussites.

Nous tenons à signaler que chaque fois que nous parlerons d'un recours à telle ou telle stratégie, par l'apprenant, nous nous baserons uniquement sur les données obtenues grâce aux informateurs et ne ferons, par conséquent, que suggérer la possibilité de mise en œuvre de la dite stratégie.

En ce qui concerne la tâche orale en production libre semi-guidée, la transcription de chacun des dix entretiens est annexée à la fin de ce travail (cf. *Annexes 5 à 14 p. 99 à 113*). La présentation des résultats globaux élaborée à l'aide du logiciel Microsoft Excel® figure en annexe 15 p. 114-116.

En ce qui concerne la tâche expérimentale contrôlée qui consistait en un test d'attribution du genre à des noms communs, les dix fiches renseignées par les informateurs sont référencées en annexe 16, p. 117-121. Les résultats globaux présentés à l'aide du logiciel Microsoft Excel® figurent en annexe 17, p. 122-123.

1. Réponse à la question de recherche principale

Rappelons tout d'abord notre question de recherche principale : Quel groupe linguistique aura plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne : celui dont la L1 dispose d'un genre grammatical (les locuteurs italophones et lusophones) ou celui dont la L1 n'en dispose pas (les locuteurs anglophones) ?

En ce qui concerne la tâche orale en production libre semi-guidée, les dix entretiens permettent d'extraire 95 noms communs différents, prononcés au singulier avec, pour chacun, un déterminant antéposé spécifieur du nom bien identifié, formant ainsi le syntagme nominal

minimal attendu, indispensable pour mener notre recherche. Sur ces 95 noms, quatorze n'entreront pas dans notre corpus pour les motifs suivants :

- Noms d'animés (9) : *dame, femme, fille, homme, madame, mec, mère, père, policier* ;
- Nom composé (1) : *rez-de-chaussée* ;
- Nom emprunté à une langue étrangère et à terminaison non française (1) : *pull* ;
- Noms tronqués où le genre est associé à la terminaison du mot abrégé, même s'il peut correspondre au mot entier (3) : *moto* pour *motocycle* ou *motocyclette*, *photo* pour *photographie* et *vélo* pour *vélocipède*.

Notre corpus contient 81 noms (43 noms de genre féminin et 38 noms de genre masculin). Il nous permet tout d'abord d'attester que les erreurs d'attribution du genre sont bien présentes dans l'élaboration du discours spontané des informateurs.

Sur ces 81 noms, certains sont parfois prononcés plusieurs fois au cours d'un entretien par un même informateur, mais rarement avec un genre différent. Cette dernière situation s'est produite avec ANN et le mot *téléphone* qu'elle énonce une première fois au masculin (*le téléphone*) puis une seconde fois au féminin (**une téléphone*) lorsqu'elle l'associe à l'adjectif [pyblik] et avec INA et le mot *voiture*, qu'elle formule une première fois au masculin (**un voiture*) puis une seconde fois au féminin (*la voiture*).

Parmi les 81 noms du corpus, 49 noms n'ont été prononcés qu'une fois et par un unique informateur à chaque fois (60,50 % des noms). Par contraste, 32 noms ont été prononcés plusieurs fois, par au moins deux informateurs différents et jusqu'à huit informateurs pour certains noms (39,50 % des noms). Nous avons donc la formation d'occurrences hétérogènes par et entre les informateurs, tant sur le plan qualitatif (choix des mots prononcés) que quantitatif (nombre de mots prononcés).

Les données obtenues montrent que les locuteurs italophones et lusophones présentent un taux global de réussite d'attribution du genre aux noms communs de la langue française bien supérieur aux locutrices anglophones (tableau 10). En effet, leur réussite moyenne est de 83 % tandis que celle des locutrices anglophones est de 67,4 %.

TABLEAU 10 – Tâche en production libre semi-guidée : moyenne globale de réussite.

	# occurrences	Moyenne (%)
Informateurs italophones (3) et lusophones (2)	106	83 %
Informatrices anglophones (5)	94	67,4 %

Au regard de la tâche relative au test d'attribution du genre à des noms communs, les données obtenues montrent que les locutrices anglophones présentent un taux global de réussite très légèrement supérieur aux locuteurs des langues romanes (tableau 11). En effet, leur réussite moyenne est de 70 % (écart type de 3,37) tandis que celle des locuteurs des langues romanes est de 68,6 % (écart type de 2,05).

TABLEAU 11 – Test d'attribution du genre : moyenne globale de réussite.

	# occurrences	%	Écart type
Informateurs italophones (3) et lusophones (2)	280	68,6 %	4,09
Informatrices anglophones (5)	280	70,0 %	6,74

Le faible écart entre les résultats des deux groupes nous conduit à effectuer une comparaison de leurs moyennes de réussite. Celle-ci nous permet d'affirmer qu'il n'y a pas de différence significative (tableau 12). Nous notons par ailleurs que chez les locutrices anglophones, le taux de réussite le plus bas est de 62,5 % et le taux de réussite le plus haut est de 80,4 %, avec une médiane à 69,6 %. Du côté des locuteurs des langues romanes, le taux de réussite le plus bas est de 63,4 % et le taux de réussite le plus haut est de 75 %, avec une médiane à 67,9 %.

TABLEAU 12 – Comparaison des moyennes de réussite des deux groupes linguistiques.

	<i>Informateurs italophones (3) et lusophones (2)</i>	<i>Informatrices anglophones (5)</i>
Moyenne	68,6	70
Variance	16,797	45,435
Observations	5	5
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	7	
Statistique t	-0,40250054	
P(T<=t) unilatéral	0,34966185	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,89457861	
P(T<=t) bilatéral	0,6993237	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,36462425	

En conclusion, la réponse à notre question de recherche principale est la suivante :

Lors de la réalisation d'une tâche authentique de production orale, le groupe linguistique des informateurs italophones et lusophones a plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs de la langue française que le groupe linguistique des informatrices anglophones. Nous suggérons que disposer de la catégorie du genre grammatical dans sa L1 est facilitateur et augmente les chances de réussite.

En contexte expérimental, les deux groupes linguistiques présentent des résultats similaires : aucun des deux ne présente plus de succès que l'autre. Nous suggérons alors que disposer ou non de la catégorie du genre grammatical dans sa L1 n'a pas d'influence sur la capacité des apprenants à attribuer le genre qui convient aux noms que la langue française désigne.

2. Transfert de la L1 et impact des mots apparentés interlinguaux

Rappelons tout d'abord notre question de recherche numéro 2 : Quel impact les mots apparentés interlinguaux auront-ils sur la performance globale des locuteurs des langues romanes à attribuer le genre qui convient aux noms communs de la langue française ?

Pour rappel, nous pensons que les informateurs auront recours à la stratégie du transfert chaque fois que possible, et en particulier lorsqu'ils feront face à des mots apparentés interlinguaux qu'ils devraient repérer facilement. Nous pensons, de plus, que si ces mots partagent le même genre grammatical entre les langues sources et cible, alors les informateurs devraient mieux réussir l'attribution du genre, sous l'effet d'un transfert positif. A l'inverse, nous pensons que si ces mots sont de genre différent, alors les informateurs devraient se placer dans l'erreur de genre, sous l'effet d'un transfert négatif. Enfin, d'une manière générale, nous pensons que l'attribution du genre aux mots apparentés interlinguaux devrait être meilleure que l'attribution du genre aux mots non apparentés. C'est ce que nous comptons vérifier à partir de nos deux premières hypothèses :

- Hypothèse 1 : Les locuteurs des langues romanes présenteront de meilleurs résultats d'attribution du genre aux mots apparentés interlinguaux plutôt qu'aux mots non apparentés ;
- Hypothèse 2 : Mis en présence de mots apparentés interlinguaux n'ayant pas le même genre entre leur L1 et le français L3 en cours d'acquisition, les locuteurs des langues romanes attribueront aux noms communs de la langue française le genre qui correspond à celui des noms communs de leur L1.

Au regard de la tâche orale en production libre semi-guidée, nous ne pouvons malheureusement pas répondre à notre question de recherche. En effet, nous n'avons pas pu obtenir la liste complète et vérifiée de l'ensemble des noms de notre corpus traduits en italien et en portugais, et accompagnés de leur genre, masculin ou féminin, dans ces langues, car un évènement sanitaire d'ampleur mondiale (Covid-19) a bousculé les habitudes de vie, les modes de fonctionnement et les pratiques professionnelles de chacun. Face à cela, il n'aurait pas été décent de demander à nos personnes ressources, toutes les trois enseignantes et également, pour l'une d'entre elles, professionnelle de santé, de nous accorder davantage de temps qu'elles ne l'ont déjà fait. L'absence de cette liste nous fait défaut dans la mesure où elle nous aurait permis, après identification des mots apparentés interlinguaux (entre le français L3 et l'italien et le portugais L1) et non apparentés, et prise de connaissance de leur genre grammatical dans ces langues, de vérifier nos deux premières hypothèses.

Nous avons néanmoins pu obtenir quelques données en portant notre attention sur quelques erreurs produites par les informateurs italophones et lusophones. Nous avons tenté d'identifier s'il y avait mise en œuvre d'une stratégie de transfert négatif en nous intéressant en particulier aux noms dont le genre est différent entre les langues en présence.

Au regard des résultats, trois noms communs non apparentés sur lesquels des erreurs d'attribution du genre ont été produites attirent notre attention et nous autorisent à penser qu'une stratégie de transfert négatif a pu être mise en œuvre (tableau 13).

TABLEAU 13 – Cas potentiels de transferts négatifs.

#	Informateurs	Interlangue français L3	Noms (+ genre) en LS	Genre des noms en français LC
(1)	CAR	une arrê[t] (<i>de *bus*</i>)	<i>fermata</i> (nom féminin)	masculin
(2)	DIO	une magasin (<i>de chaussures</i>) x2	<i>loja</i> (nom féminin)	masculin
(3)	DIO	un chaussure	<i>sapato</i> (nom masculin)	féminin

Le cas du mot *magasin* est intéressant chez l'apprenant lusophone (2) qui l'annonce en première intention au féminin : **une magasin de chaussures*. Lorsque l'interviewer lui demande comment il sait qu'il s'agit d'*un magasin* (de chaussures), il répond par une question reprenant l'expression entendue prononcée au masculin par l'interviewer, soit *un magasin ?*, puis utilise une seconde fois le mot en le plaçant au masculin, mais incorrectement, dans

l'expression **la publicité de le magasin*, avant de revenir au féminin en répétant l'expression initialement dite. Dans cette situation, nous suggérons que l'apprenant a pu être « gêné », sans forcément savoir pourquoi, par la forme erronée « *de le* » qu'il construit et utilise peut-être par non maîtrise de la forme contractée « *du* » attendue dans ce contexte. Il revient alors à la structure syntaxique initiale utilisant « *de* », qu'il juge plus sûre car maîtrisée, mais en réattribuant au nom, et à mauvais escient, le genre (féminin) du mot dans sa L1 sur lequel son attention n'est pas focalisée. Ce cas est l'illustration même de l'hypothèse de Corder sur le caractère systématique de l'erreur, où l'apprenant est peu sensible à la correction, laquelle « barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprise par l'apprenant. » (Corder, 1980 : 14).

Sur la base de ces cas en faveur d'un transfert négatif plausible, nous concluons que le recours à la stratégie du transfert est une option possible pour les informateurs lorsqu'il s'agit, en contexte authentique, d'attribuer le genre aux noms communs que la langue française désigne.

La tâche expérimentale contrôlée, quant à elle, a permis de traiter notre question de recherche numéro 2 dans son intégralité puisque nous étions en possession, très tôt, de la liste vérifiée et contrôlée des noms de ce corpus et de leur genre dans les L1 des locuteurs italophones et lusophones.

Vérifions notre première hypothèse.

Le tableau 14 présente les résultats des informateurs italophones et lusophones au regard des mots apparentés et non apparentés. Nous rappelons qu'il existe un équilibre numérique (n=28) entre ces deux variables.

TABLEAU 14 – Pourcentage de réussite autour des mots apparentés et non apparentés.

Informateurs italophones (3) et lusophones (2)	Mots apparentés (n=28)		Mots non apparentés (n=28)	
	% de réussite	moyenne	% de réussite	moyenne
ANN	67,85 %	68,57 %	60,71 %	68,57 %
GIU	64,28 %		75 %	
CAR	78,57 %		71,42 %	
INA	67,85 %		67,85 %	
DIO	64,28 %		67,85 %	

D'un point de vue global, la réussite concernant l'attribution du genre aux mots apparentés est absolument identique à celle des mots non apparentés, malgré des variations individuelles où

l'on peut remarquer un taux de réussite meilleur sur les mots apparentés pour uniquement ANN et CAR, bien que les différences entre toutes les moyennes individuelles au sein d'une même variable (mots apparentés / mots non apparentés) comme entre les deux variables semblent peu significatives. Sur un plan individuel, il est peut-être possible que ANN et CAR tirent profit d'un transfert positif pour attribuer correctement le genre aux noms communs de la langue française. Nous remarquons que GIU et DIO, de leur côté, s'en sortent mieux sur les mots non apparentés. Sur le plan global, nous observons un parfait équilibre entre les deux moyennes auquel nous ne nous attendions pas, ce qui a de quoi relativiser la portée des études sur les mots apparentés.

Nous concluons que les mots apparentés n'ont pas d'impact en faveur d'une meilleure réussite à leur attribuer le genre qui convient par rapport aux mots non apparentés. Les mots de notre corpus sont équilibrés numériquement du point de vue de la représentativité des genres masculin et féminin en français L3 mais cet équilibre numérique sur le genre n'est pas réciproque du côté de ces mêmes mots en italien et en portugais L1. C'est peut-être là une faille de notre corpus, faisant que les informateurs s'en sortent finalement des deux côtés et de manière plutôt équilibrée. Notre hypothèse numéro 1 n'est donc pas confirmée.

Vérifions maintenant notre hypothèse numéro 2 relative aux mots apparentés interlinguaux de genre différent entre le français L3 et l'italien et le portugais L1.

Ici, nous nous attendons à observer la mise en œuvre d'une stratégie de transfert négatif. Pour vérifier notre hypothèse, nous allons également nous intéresser aux mots apparentés de même genre entre les langues sources et cible car la comparaison des résultats des deux variables devrait mieux nous éclairer sur les comportements des informateurs.

Nous remarquons que la réussite des apprenants italophones et lusophones est bien plus importante lorsqu'ils attribuent le genre à des mots apparentés de même genre entre leur L1 et le français L3 que lorsqu'ils attribuent le genre à des mots apparentés de genre différent entre ces deux mêmes langues (tableaux 15 et 16). Les taux d'erreurs particulièrement élevés autour des mots apparentés de genre différent (63,9 % pour les italophones et 70 % pour les lusophones) traduisent clairement la mise en œuvre d'une stratégie de transfert négatif dans ce groupe linguistique, que nous pouvons justifier par des taux d'erreurs plutôt très bas autour des mots apparentés de même genre (4,1 % pour les italophones et 13,9 % pour les lusophones).

TABLEAU 15 – Résultats sur les mots apparentés de genre différent entre les langues sources et cible.

Informateurs	Nombre de mots	Nombre d'occurrences	Résultats			
			Nombre de réussites	% de réussite	Nombre d'erreurs	% d'erreur
italophones (n=3)	12	36	13	36,1 %	23	63,9 %
lusophones (n=2)	10	20	6	30 %	14	70 %

TABLEAU 16 – Résultats sur les mots apparentés de même genre entre les langues sources et cible.

Informateurs	Nombre de mots	Nombre d'occurrences	Résultats			
			Nombre de réussites	% de réussite	Nombre d'erreurs	% d'erreur
italophones (n=3)	16	48	46	95,9 %	2	4,1 %
lusophones (n=2)	18	36	31	86,1 %	5	13,9 %

Les taux de réussite très élevés lorsque les mots apparentés sont de même genre entre les langues sources et cible nous permettent de suggérer sans hésitation qu'une stratégie de transfert positif opère, bien qu'il puisse toujours exister la possibilité qu'elle ne soit pas la seule et unique explication à cette réussite. Cette situation montre néanmoins que les informateurs ont bien tendance à se fier au genre des noms de leur L1 lorsqu'ils sont mis en présence de mots apparentés interlinguaux.

Avant de conclure notre recherche sur la question du transfert, nous avons voulu connaître l'impact de ces mots apparentés interlinguaux sur la performance des locutrices anglophones afin de la comparer à celle des locuteurs des langues romanes. Étant donné que les nombres de mots apparentés de même genre et de genre différent entre les langues sources et cible ne sont pas homogènes (cf. *Tableau 9 p. 47*), nous avons sélectionné les 7 noms communs apparentés de genre différent en français LC et en italien et portugais LS et les 13 noms communs apparentés de même genre en français LC et en italien et portugais LS pour pouvoir mener la comparaison des résultats d'attribution du genre de façon pertinente entre les deux groupes linguistiques (tableau 17). La comparaison porte donc sur un échantillon des noms du corpus. Les 7 noms communs apparentés de genre différent sont : *pensée, annonce, période, escalier, orchestre, honneur, héritage*. Les 13 noms communs apparentés de même genre sont : *messe, plante, passion, crise, monnaie, lampe, adhésion, tracteur, catalogue, poème, journal, risque, contrat*.

TABLEAU 17 – Performance des deux groupes linguistiques sur le cas des mots apparentés.

Performance	Mots apparentés de même genre (n=13)		Mots apparentés de genre différent (n=7)	
	informateurs des langues romanes	informatrices anglophones	informateurs des langues romanes	informatrices anglophones
Nombre d'occurrences réussies %	60 92,30 %	45 69,23 %	12 34,28 %	23 65,71 %
Nombre d'occurrences erronées %	5 7,69 %	20 30,76 %	23 65,71 %	12 34,28 %

Alors que la réussite des locuteurs des langues romanes est bien plus importante lorsqu'ils attribuent le genre aux mots apparentés de même genre entre leur L1 et le français L3 (92,30 %) que lorsqu'ils attribuent le genre aux mots apparentés de genre différent entre ces deux mêmes langues (34,28 %), celle des locutrices anglophones est relativement stable, respectivement de 69,23 % et 65,71 %. Ceci nous permet de relever que les locuteurs des langues romanes s'en sortent mieux sur l'attribution du genre que les locutrices anglophones lorsque les mots apparentés interlinguaux sont de même genre et que c'est le phénomène inverse qui s'observe lorsque les mots apparentés interlinguaux sont de genre différent. Rappelons que, pour ce qui est de la question du genre grammatical, l'effet des mots apparentés ne peut pas jouer sur les résultats obtenus par le groupe des locutrices anglophones.

Notre hypothèse numéro 2 selon laquelle les locuteurs des langues romanes attribueront aux mots apparentés interlinguaux de genre différent entre leur L1 et le français L3 le genre qui correspond à celui de ces mêmes mots dans leur L1 est donc confirmée.

Le rôle du transfert, qu'il soit positif ou négatif, est indéniable sur la performance globale des locuteurs italophones et lusophones. Suivant qu'il y ait ou non correspondance de genre entre les mots apparentés interlinguaux, ces informateurs peuvent être placés en situation de ne pas nécessairement mieux attribuer le genre aux noms communs de la langue française que les locutrices anglophones.

3. Impact des terminaisons nominales sur la performance des apprenants de FLE/S

Rappelons tout d'abord notre question de recherche numéro 3 : Quel impact les terminaisons nominales auront-elles sur la performance globale des apprenants des deux groupes linguistiques ?

3.1 Les terminaisons marquées par le genre et les terminaisons ambiguës

L'hypothèse numéro 3 que nous cherchons à vérifier est celle-ci : Les noms dont les terminaisons sont marquées par le genre susciteront de meilleurs résultats d'attribution du genre que les noms dont les terminaisons ne le sont pas.

L'étude des 81 noms communs du corpus constitué à l'occasion de la tâche orale en production libre semi-guidée met en évidence une très nette majorité de noms aux terminaisons typiquement marquées par le genre féminin (n=37) et masculin (n=32) par rapport au nombre de noms aux terminaisons non marquées par le genre (n=9), dites typiquement ambiguës suivant la dénomination de Lyster (2006). Nous avons retiré les noms *chien*, *jambe* et *buste* de notre corpus car les terminaisons nominales de ces trois mots ne sont pas répertoriées dans le classement de l'auteur. Le tableau 18 présente la moyenne de réussite des informateurs des deux groupes linguistiques.

TABLEAU 18 – Moyenne de réussite selon le type de terminaisons nominales.

Informateurs	Terminaisons marquées par le genre (n=69)			Terminaisons ambiguës (n=9)		
	# d'occurrences		% réussite	# d'occurrences		% réussite
	totales	réussies		totales	réussies	
Locuteurs italophones (3) et lusophones (2)	86	72	83,72	15	11	73,33
Locutrices anglophones (5)	78	57	73,07	11	7	63,63

Il apparaît que les noms aux terminaisons marquées par le genre suscitent de meilleurs résultats d'attribution du genre que les noms aux terminaisons ambiguës. La comparaison des moyennes de réussite des deux groupes linguistiques au regard du type de terminaisons nominales atteste que la différence entre les deux est bien significative pour les deux groupes (tableaux 19 et 20). Cela nous permet de confirmer que les noms aux terminaisons marquées par le genre suscitent de meilleurs résultats d'attribution du genre que les noms aux terminaisons ambiguës. Notre hypothèse numéro 3 est confirmée.

TABLEAU 19 – Comparaison des moyennes de réussite des informateurs italophones et lusophones sur le type de terminaisons nominales.

	<i>Terminaisons marquées par le genre</i>	<i>Terminaisons ambigües</i>
Moyenne	14,4	2,2
Variance	14,8	0,7
Observations	5	5
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	4	
Statistique t	6,92913438	
P(T<=t) unilatéral	0,00113864	
Valeur critique de t (unilatéral)	2,13184679	
P(T<=t) bilatéral	0,00227728	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,77644511	

TABLEAU 20 – Comparaison des moyennes de réussite des informatrices anglophones sur le type de terminaisons nominales.

	<i>Terminaisons marquées par le genre</i>	<i>Terminaisons ambigües</i>
Moyenne	11,4	1,4
Variance	30,3	1,3
Observations	5	5
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	4	
Statistique t	3,97778642	
P(T<=t) unilatéral	0,00821573	
Valeur critique de t (unilatéral)	2,13184679	
P(T<=t) bilatéral	0,01643145	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,77644511	

En ce qui concerne la tâche expérimentale, les deux groupes linguistiques présentent de meilleurs résultats sur l'attribution du genre à des noms dont les terminaisons sont marquées

par le genre (tableau 21) bien que la comparaison, pour chacun, de leurs moyennes de réussite aux deux types de terminaisons montre qu'il n'existe pas de différence significative entre celles-ci (tableau 22).

TABLEAU 21 – Moyennes de réussite des deux groupes d'informateurs à l'attribution du genre selon le type de terminaisons nominales.

	Terminaisons marquées par le genre (28)	Terminaisons non marquées par le genre (28)
Informateurs italophones (n=3) et lusophones (n=2)	69,28 %	67,85 %
Informatrices anglophones (n=5)	73,57 %	66,42 %

Étant donné que les différences entre les moyennes des deux groupes linguistiques ne sont pas statistiquement significatives, nous ne pouvons confirmer notre hypothèse numéro 3.

TABLEAU 22 – Comparaison des moyennes des deux groupes linguistiques selon le type de terminaisons nominales.

	<i>Informateurs italophones et lusophones</i>		<i>Informatrices anglophones</i>	
	marquées par le genre (28)	non marquées par le genre (28)	marquées par le genre (28)	non marquées par le genre (28)
Moyenne	69,28	67,85	73,57	66,42
Variance	89,72	64,083	144,547	10,118
Observations	5	5	5	5
Différence hypothétique des moyennes	0		0	
Degré de liberté	8		5	
Statistique t	0,241605823		1,283769907	
P(T<=t) unilatéral	0,407581669		0,127746848	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,859548038		2,015048373	
P(T<=t) bilatéral	0,815163338		0,255493696	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,306004135		2,570581836	

Lorsque l'on observe les moyennes de réussite selon le genre des noms et le type de terminaisons (tableau 23), nous remarquons que les informatrices anglophones ont plus de succès à attribuer le genre féminin (82,9 %) que le genre masculin (64,3 %) aux noms dont les terminaisons sont marquées par le genre. Pour ce même type de terminaisons, la moyenne est

globalement équilibrée chez les informateurs des langues romanes. Au regard des terminaisons non marquées par le genre, nous notons que les informateurs des langues romanes ont plus de facilité à attribuer le genre aux noms masculins (75,7 %) qu'aux noms féminins (60 %) alors que c'est le phénomène inverse qui s'observe chez les informatrices anglophones. En effet, ces dernières attribuent avec plus de succès le genre aux noms féminins (70 %) qu'aux noms masculins (62,9 %).

TABLEAU 23 – Moyennes de réussite selon le genre des noms et le type de terminaisons.

Informateurs	Terminaisons marquées par le genre (28)				Terminaisons non marquées par le genre (28)			
	noms féminins (14)		noms masculins (14)		noms féminins (14)		noms masculins (14)	
	moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
italophones lusophones	70,0%	1,46	68,6%	1,01	60,0%	1,95	75,7%	1,49
anglophones	82,9%	1,95	64,3%	1,67	70,0%	0,74	62,9%	0,97

Intéressons-nous, maintenant, au cas de la terminaison finale en *-e* muet, souvent décrite comme prédictive du genre féminin (Lessard, 1996), en particulier si l'on considère uniquement les terminaisons marquées par le genre (Lyster, 2006).

3.2 Le cas de la terminaison finale en *-e* muet

Nos hypothèses de recherche 4 et 5 étaient celles-ci :

Hypothèse 4 : Les noms qui se terminent par un *-e* muet inciteront les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre féminin.

Hypothèse 5 : Les noms qui ne se terminent pas par un *-e* muet inciteront les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre masculin.

Commençons par observer les comportements des informateurs des deux groupes linguistiques quant à la distribution de leurs erreurs sur les noms du corpus qui se terminent par un *-e* muet (tableau 24) et sur les noms qui ne se terminent pas par un *-e* muet (tableau 25) dans le cadre de la tâche orale en production libre semi-guidée.

Les mots qui se terminent par un *-e* muet (n=42) représentent 51,9 % de l'ensemble des mots de notre corpus. Trente-sept ont une terminaison marquée par le genre (5 noms masculins et 33 noms féminins) et 5 ont une terminaison ambiguë (3 noms masculins et 2 noms féminins).

TABLEAU 24 – Distribution des erreurs des informateurs sur les noms du corpus qui se terminent par un -e muet.

Informateurs		Nombre de noms selon leur genre		% d'erreur d'attribution du genre
Locuteurs italophones (3) et lusophones (2)	ANN	8	7 F 1 M	0 100 %
	GIU	12	9 F 3 M	55,5 % 0
	CAR	13	12 F 1 M	0 0
	INA	10	9 F 1 M	0 0
	DIO	12	11 F 1 M	63,6 % 0
Locutrices anglophones (5)	REB	8	8 F 0 M	0 0
	LIL	10	10 F 0 M	0 0
	ANI	15	13 F 2 M	23 % 0
	OLI	5	4 F 1 M	0 100 %
	JAM	7	7 F 0 M	14,3 % 0

Légende : M = Masculin ; F = Féminin

Au regard des erreurs d'attribution du genre sur les noms masculins, ANN attribue le genre féminin au nom *téléphone* dont la terminaison *-one* est ambiguë. OLI, pour finir, attribue le genre féminin au nom *buste* dont la terminaison *-uste*, non répertoriée dans le classement de Lyster (2006), ne nous permet pas de nous prononcer.

En ce qui concerne les erreurs d'attribution du genre sur les noms féminins, DIO attribue le genre masculin à 7 noms sur 11 prononcés : *chaise*, *chaussure*, *famille*, *image*, *pharmacie*, *propagande*, *statuette*. Tous ces mots, sauf *image*, ont une terminaison typiquement marquée par le genre féminin. La terminaison *-age* typiquement marquée par le genre masculin peut être une explication de l'erreur. Il en est de même pour GIU au regard des noms *cabine*, *église*, *famille*, *machine*, *personne*, pour ANI au regard des noms *affiche*, *personne*, *statue* et pour JAM au regard du nom *statue*. Tous ces mots ont également une terminaison typiquement féminine.

TABLEAU 25 – Distribution des erreurs des informateurs sur les noms du corpus qui ne se terminent pas par un -e muet.

Informateurs		Nombre de mots selon leur genre		% d'erreur d'attribution du genre
Locuteurs italophones (3) et lusophones (2)	ANN	9	2 F 7 M	0 14,3 %
	GIU	10	1 F 9 M	10 % 0
	CAR	12	2 F 10 M	50 % 10 %
	INA	11	2 F 9 M	0 0
	DIO	9	1 F 8 M	0 12,5 %
Locutrices anglophones (5)	REB	12	2 F 10 M	0 80 %
	LIL	11	2 F 9 M	0 100 %
	ANI	12	1 F 11 M	0 0
	OLI	8	1 F 7 M	0 71,4 %
	JAM	6	1 F 5 M	100 % 20 %

Légende : M = Masculin ; F = Féminin

Les mots qui ne se terminent pas par un -e muet (n=39) représentent 48,1 % des noms du corpus. Sur ces 39 noms, 35 ont une terminaison marquée par le genre (29 noms masculins et 6 noms féminins) et 4 ont une terminaison ambiguë (2 noms masculins et 2 noms féminins). Il y a donc une grande majorité de noms masculins.

En ce qui concerne les informateurs italophones et lusophones, ANN attribue le genre féminin au nom *accident* dont la terminaison *-ent* est typiquement masculine. GIU, de son côté, attribue le genre masculin au nom *maison* dont la terminaison *-son* est ambiguë. Nous pouvons peut-être expliquer cette erreur par la difficulté que représente la terminaison *-on* qui est typiquement masculine mais pas après les lettres *s/ç* (Lyster, 2006). CAR commet la même erreur que GIU sur le nom *maison* et attribue le genre féminin au nom *arrêt* dont la terminaison *-êt* est ambiguë. Quant à DIO, il attribue le genre féminin au nom *magasin* dont la terminaison *-in* est typiquement masculine. Pour ce cas, nous avons vu précédemment que c'est la stratégie du transfert (négatif) qui opère ici.

Du côté des informatrices anglophones, une seule erreur sur les 24 recensées concerne un nom féminin. Il s'agit du mot *croix* que JAM met au masculin. Toutes les autres erreurs produites sur les noms qui ne se terminent pas par un *-e* muet concernent des noms de genre masculin auxquels les informatrices ont attribué le genre féminin. Ces erreurs de genre sont particulièrement nombreuses pour REB, LIL et OLI. Ainsi, REB attribue le genre féminin aux noms *cinéma, monument, parc, magasin, arrêt, endroit, truc, croisement*. LIL se trompe sur tous les noms masculins sans *-e* muet qu'elle prononce : *cinéma, café* (le commerce), *café* (la boisson), *accident, parc, magasin, jardin, chien, quartier*. OLI attribue le genre féminin aux noms *accident, magasin, film, chien, manteau, buste*. Quant à JAM, elle attribue le genre féminin au nom *chien*. Sur ces 17 noms, deux, seulement, ont une terminaison ambiguë : *cinéma* (*-a*) et *arrêt* (*-êt*). Nous n'avons pas connaissance, comme précédemment indiqué, de la nature des terminaisons nominales des mots *chien* et *buste* mais les treize autres noms ont tous une terminaison typiquement marquée par le genre masculin (Lyster, 2006). Ainsi, au vu d'autant d'erreurs d'attribution du genre sur des noms masculins qui ne se terminent pas par un *-e* muet, nous serions tentés de dire que les informatrices anglophones attribuent le genre féminin « par défaut ».

Le tableau 26 présente la moyenne de réussite des deux groupes linguistiques selon le genre des noms et la présence ou non de la terminaison en *-e* muet. Les résultats des locuteurs italo-phones et lusophones sont, de manière globale, supérieurs à 75 % et montrent que la présence ou non d'une terminaison en *-e* muet final ne les influence pas dans leur choix de réponses : il n'y a pas de différence significative entre leurs moyennes. Du côté des informatrices anglophones, l'effet de la terminaison en *-e* muet final exerce, en revanche, une influence sur leurs moyennes de réussite qui varient essentiellement selon le genre des mots, et cette différence est plus notable lorsque ces derniers ne se terminent pas par un *-e* muet comme nous venons de le présenter précédemment à travers la distribution de leurs erreurs. En effet, leur moyenne de réussite sur les noms de genre féminin est supérieure ou égale à 90 %, que leur terminaison présente ou non un *-e* muet final, mais chute à 45,23 % sur les noms de genre masculin qui ne se terminent pas par un *-e* muet. Nous suggérons que ces locutrices attribuent le genre féminin plutôt que le genre masculin aux noms qui ne se terminent par un *-e* muet.

TABLEAU 26 – Moyenne de réussite selon le genre des noms et la présence ou non de la terminaison en -e muet.

Informateurs	Mots qui se terminent par un -e muet						Mots qui ne se terminent pas par un -e muet					
	noms féminins			noms masculins			noms féminins			noms masculins		
	# d'occurrences	# réussites	Moyenne (%)	# d'occurrences	# de réussites	Moyenne (%)	# d'occurrences	# de réussites	Moyenne (%)	# d'occurrences	# de réussites	Moyenne (%)
italophones lusophones	48	36	75,00	7	6	85,71	13	11	84,61	43	40	93,02
anglophones	42	38	90,47	3	2	66,66	10	9	90,00	42	19	45,23

Au regard des données obtenues :

- notre hypothèse numéro 4, selon laquelle les noms qui se terminent par un -e muet inciteront les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre féminin n'est pas confirmée.
- notre hypothèse numéro 5, selon laquelle les noms qui ne se terminent pas par un -e muet inciteront les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre masculin, n'est pas confirmée : la performance des informateurs italo-phones et lusophones à attribuer le genre qui convient sur ces mots est très réussie et les informatrices anglophones, de leur côté, ont tendance à davantage attribuer le genre féminin.

Observons maintenant les comportements des informateurs des deux groupes linguistiques dans le cadre de la réalisation du test d'attribution du genre aux noms communs.

Les mots qui se terminent par un -e muet (n=31) représentent 55,3 % de l'ensemble des mots de notre corpus. Nos résultats (tableau 27) montrent qu'ils influencent relativement peu les informateurs italo-phones et lusophones quant à leur choix de réponses. Ces derniers font d'ailleurs preuve de beaucoup plus de facilité à attribuer le genre aux noms masculins qui ne se terminent pas par un -e muet (81,2 %). Du côté des informatrices anglophones, l'effet d'une terminaison en -e muet est, en revanche, très significatif au vu de leur réussite plutôt très élevée sur les mots de genre féminin (89 %) et très faible sur les mots de genre masculin (23,6 %). Au regard des mots qui ne se terminent pas par un -e muet, leur taux de réussite sur

les noms de genre féminin n'est pas très élevé (42,5 %) alors qu'il l'est (et même supérieurement aux informateurs italophones et lusophones) sur les mots de genre masculin (88,2 %).

TABLEAU 27 – Moyenne de réussite selon le genre des noms et la terminaison en -e.

Informateurs	Mots qui se terminent par un -e muet (n=31)				Mots qui ne se terminent pas par un -e muet (n=25)			
	noms féminins (n=20)		noms masculins (n=11)		noms féminins (n=8)		noms masculins (n=17)	
	moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
italophones lusophones	67,0 %	1,01	58,2 %	1,85	57,5 %	2,05	81,2 %	1,93
anglophones	89,0 %	1,16	23,6 %	1,20	42,5 %	0,80	88,2 %	0,67

Au regard de ces résultats, nos hypothèses 4 et 5 ne sont, par conséquent, que partiellement confirmées. Nous suggérons que les informatrices anglophones attribuent le genre féminin aux noms qui se terminent par un -e muet et le genre masculin aux noms qui ne se terminent pas par un -e muet en en faisant une probable stratégie d'action. Du côté des informateurs italophones et lusophones, nous pensons que la stratégie du transfert, à laquelle nous savons qu'ils ont recours, dominerait, et expliquerait le peu d'influence, sur leurs choix de réponses, de cette terminaison, qu'elle soit présente ou non sur les mots qu'ils rencontrent.

4. Tendance des apprenants de FLE/S vis-à-vis du genre masculin

Notre question de recherche numéro 4 et l'hypothèse numéro 6 associée étaient celles-ci :

Question 4 : Les apprenants des deux groupes linguistiques auront-ils tendance à attribuer le genre masculin « par défaut » aux noms communs de la langue française ?

Hypothèse 6 : Les erreurs produites par les apprenants tendront vers le genre masculin, attribué par défaut.

Dans le cadre de la réalisation de la tâche orale en production libre semi-guidée, le tableau 28 rend compte, au moyen d'un quotient, de la sur-attribution du genre masculin par les informateurs des deux groupes linguistiques. Ce quotient est calculé en divisant le nombre total d'occurrences de genre masculin produites, à partir d'un article défini ou indéfini masculin, par le nombre total de noms de genre masculin prononcés. Ainsi, un quotient supérieur à 1,00 traduit une sur-attribution du genre masculin. Par exemple, un quotient de 1,05 équivaut à un suremploi du genre masculin de 5 %.

TABLEAU 28 – Quotient relatif à l’attribution du genre masculin (tâche orale en production libre).

	Informateurs italophones (n=3) et lusophones (n=2)	Informatrices anglophones (n=5)
Nombre d’occurrences de genre masculin produites à partir d’un article défini ou indéfini masculin	60	26
Nombre total de noms de genre masculin prononcés	50	44
Quotient	1,2	0,59

Les données indiquent que seul le groupe des locuteurs italophones et lusophones sur-attribue le genre masculin, et à hauteur de 20 % (quotient de 1,2). Nous ne pouvons pas effectuer de comparaison avec le groupe des locutrices anglophones puisque ces dernières sous-attribuent le genre masculin (quotient de 0,59). En nous intéressant à cette situation, nous constatons que c’est sur les noms masculins qui ne se terminent pas par un *-e* muet, et relevés précédemment, que se concentrent leurs erreurs. Sur le plan individuel, seuls GIU (italophone) et DIO (lusophone) sur-emploient le genre masculin. Par conséquent, nous allons nous intéresser à leurs erreurs d’attribution du genre aux noms féminins concernés (tableau 29) afin de vérifier s’il y a réellement mise en œuvre d’une stratégie de recours au masculin par défaut ou si c’est l’effet de la mise en œuvre d’une stratégie de transfert interlinguistique.

TABLEAU 29 – Étude des noms féminins prononcés par les informateurs GIU et DIO à partir d’un article masculin.

Informateurs	Mots en Français LC (+ genre)	Terminaison nominale*	Traductions des mots en LS (+ genre)	Mots apparentés (oui/non)	Même genre entre LC et LS (oui/non)
GIU	famille (n.f.)	F	famiglia (n. f.)	Oui	Oui
	cabine (n.f.)	F	cabina (n. f.)	Oui	Oui
	machine (n.f.)	F	macchina (n. f.)	Oui	Oui
	personne (n. f.)	F	persona (n. f.)	Oui	Oui
	église (n. f.)	F	chiesa (n. f.)	Non	Oui
	maison (n.f.)	Ambiguë	casa (n. f.)	Non	Oui
DIO	famille (n.f.)	F	família (n. f.)	Oui	Oui
	pharmacie (n.f.)	F	farmácia (n. f.)	Oui	Oui
	propagande (n.f.)	F	propaganda (n. f.)	Oui	Oui
	statuette (n.f.)	F	estatueta (n. f.)	Oui	Oui
	image (n.f.)	M	imagen (n. f.)	Oui	Oui
	chaise (n.f.)	F	cadeira (n. f.)	Non	Oui
	chaussure (n.f.)	F	sapato (n. m.)	Non	Non

*Détermination à partir de Lyster (2006)

Légende : M = Masculin ; F = Féminin

En ce qui concerne les mots prononcés par GIU, nous avons considéré que 4 mots sur 6 sont apparentés entre l'italien L1 et le français L3, en raison de leur ressemblance à la fois orthographique et phonétique. De plus, ces quatre mots ainsi que les deux autres sont de genre féminin dans les deux langues en présence. Sur la base de ces éléments d'information, les erreurs d'attribution du genre commises par GIU nous font suggérer qu'elles ne sont pas le fait du recours de l'informatrice à une stratégie de transfert interlinguistique mais bien d'un recours à la stratégie du masculin attribué par défaut.

En ce qui concerne les mots prononcés par DIO, nous avons considéré que 5 mots sur 7 sont apparentés entre le portugais L1 et le français L3, en raison de leur ressemblance à la fois sur les plans orthographique et phonétique. Six mots sur sept (incluant les cinq précédents) sont de genre féminin dans les deux langues en présence. Seul, le mot *chaussure* est de genre masculin en portugais. Sur la base de ces éléments d'information, les erreurs d'attribution du genre commises par DIO nous font suggérer qu'elles ne sont pas le fait du recours de l'informateur à une stratégie de transfert interlinguistique mais bien d'un recours à la stratégie du masculin attribué par défaut. De plus, l'erreur de genre commise sur le mot *image* trouve peut-être son explication au regard de la terminaison *-age*, typiquement masculine (Lyster, 2006), qui a peut-être influencé l'apprenant.

En conclusion, dans le cadre authentique d'une production orale libre semi-guidée, notre hypothèse numéro 6 selon laquelle les erreurs produites par les apprenants tendront vers le genre masculin attribué par défaut est partiellement confirmée.

Intéressons-nous maintenant aux données obtenues suite à la réalisation du test d'attribution du genre aux noms communs. Nous avons vérifié notre hypothèse selon le même procédé qu'utilisé précédemment, c'est-à-dire au moyen d'un quotient (tableau 30). Ce dernier est calculé en divisant le nombre total d'occurrences de genre masculin produites par le nombre total d'occurrences de genre masculin attendues. Ainsi, un quotient supérieur à 1,00 traduit une sur-attribution du genre masculin.

TABLEAU 30 – Quotient relatif à l’attribution du genre masculin (tâche expérimentale).

	Informateurs italophones (n=3) et lusophones (n=2)	Informatrices anglophones (n=5)
Nombre d’occurrences de genre masculin produites	150	122
Nombre total d’occurrences de genre masculin attendues	140	140
Quotient	1,07	0,87

Les données indiquent que seuls les locuteurs italophones et lusophones sur-attribuent le genre masculin (quotient de 1,07). Néanmoins, cette sur-attribution est très légère (7 %). La tendance des locutrices anglophones, en revanche, est à la sous-attribution du genre masculin (quotient de 0,87).

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons besoin d’identifier la répartition de l’ensemble des erreurs entre les deux genres, masculin et féminin. À partir du nombre total d’occurrences d’erreurs et de leur distribution entre les deux genres, nous avons calculé, à l’aide d’un rapport, la part d’erreurs qui revient respectivement à l’un et à l’autre (tableau 31). Étant donné que, comme indiqué précédemment, la répartition des noms communs du corpus entre les noms apparentés/noms non apparentés et les noms de même genre/noms de genre différent entre d’une part, le français LC et l’italien LS et, d’autre part, le français LC et le portugais LS, n’est pas tout à fait identique (cf. *Tableau 9 p. 47*), nous devons observer leurs comportements séparément et constituer deux sous-groupes.

TABLEAU 31 – Répartition des erreurs d’attribution du genre aux noms communs du corpus.

Informateurs	Noms féminins (n=28)		Noms masculins (n=28)	
	# d’occurrences d’erreurs	% d’erreur de genre	# d’occurrences d’erreurs	% d’erreur de genre
italophones	28	54,9 %	23	45,0 %
lusophones	21	56,7 %	16	43,2 %
anglophones	33	39,3 %	51	60,7 %

Nous rappelons que notre corpus est équilibré en nombre de mots à la fois de genre féminin (n=28) et de genre masculin (n=28). Les informateurs italophones produisent au total 51

occurrences d'erreurs de genre : 28 attributions de genre erronées sur les noms féminins (54,9 % des erreurs de genre) et 23 sur les noms masculins (45 % des erreurs de genre). Les informateurs lusophones commettent au total 37 occurrences d'erreurs de genre : 21 attributions de genre erronées sur les noms féminins (56,7 % des erreurs de genre) et 16 sur les noms masculins (43,2 % des erreurs de genre). Les informatrices anglophones, quant à elles, réalisent 84 occurrences d'erreurs de genre : 33 attributions de genre erronées sur les noms féminins (39,3 % des erreurs de genre) et 51 sur les noms masculins (60,7 % des erreurs de genre). Ici, nous confirmons qu'elles sur-emploient le genre féminin. Nous pensons que cette tendance globale à attribuer, à tort, le genre féminin, s'explique par leur taux d'erreurs élevé (76,4%) sur les 11 noms masculins du corpus qui se terminent par un *-e* muet (cf. *Tableau 27 p. 67*) : *virage, village, poème, séisme, orchestre, risque, héritage, catalogue, piège, peigne, mensonge*.

Si nous nous arrêtons à cela, notre hypothèse numéro 6 selon laquelle les erreurs des apprenants tendront vers le genre masculin attribué par défaut n'est que partiellement confirmée car, au vu des résultats, cette situation ne concerne que les locuteurs italophones et lusophones. Or, nous pensons que le rôle joué par le transfert négatif n'est peut-être pas à exclure. Nous savons que ces informateurs ont recours à la stratégie du transfert, et ce dernier pourrait bien influencer sur la tendance qui se joue au regard de la stratégie du recours au masculin attribué par défaut. Pour nous en assurer, avant de valider définitivement notre hypothèse, nous allons nous intéresser à la distribution de leurs erreurs au regard des mots de genre féminin.

Pour chacun des deux sous-groupes linguistiques, nous devons identifier, à l'intérieur de leur taux d'erreurs moyen, la part d'erreurs qui revient à la fois aux mots apparentés et aux mots non apparentés, de même genre et de genre différent entre les langues en présence. La distribution des erreurs d'attribution du genre aux noms féminins de notre corpus est présentée dans le tableau 32 pour les informateurs italophones et le tableau 33 pour les informateurs lusophones. Les taux d'erreurs d'attribution du genre sur les mots apparentés et non apparentés de genre différent entre les langues en présence révèlent la mise en œuvre d'un transfert négatif. Les taux d'erreurs d'attribution du genre sur les mots apparentés et non apparentés de même genre entre les langues en présence expriment une attribution du genre masculin par défaut.

TABLEAU 32 – Distribution des erreurs d'attribution du genre aux mots féminins par les informateurs italophones.

Mots de genre féminin en français LC (n=28)		Nombre d'occurrences	Nombre d'occurrences d'erreurs	% d'erreurs de genre
Apparentés à l'italien LS (n=14)	même genre (n=8)	24	1	2 %
	genre ≠ (n=6)	18	13	25,5 %
Non apparentés à l'italien LS (n=14)	même genre (n=8)	24	9	17,6 %
	genre ≠ (n=6)	18	5	9,8 %
TOTAL		84	28	54,9 %

TABLEAU 33 – Distribution des erreurs d'attribution du genre aux mots féminins par les informateurs lusophones.

Mots de genre féminin en français LC (n=28)		Nombre d'occurrences	Nombre d'occurrences d'erreurs	% d'erreurs de genre
Apparentés au portugais LS (n=14)	même genre (n=10)	20	5	13,5 %
	genre ≠ (n=4)	8	6	16,2 %
Non apparentés au portugais LS (n=14)	même genre (n=11)	22	7	18,9 %
	genre ≠ (n=3)	6	3	8,1 %
TOTAL		56	21	56,7 %

À la lumière de ces données, les informateurs italophones sur-emploient le genre masculin à hauteur de 19,6 % (somme des pourcentages d'erreurs de genre sur les mots apparentés et non apparentés de même genre) et usent de la stratégie du transfert à 35,3 % (somme des pourcentages d'erreurs de genre sur les mots apparentés et non apparentés de genre différent). Les informateurs lusophones sur-emploient le genre masculin à hauteur de 32,4 % (somme des pourcentages d'erreurs de genre sur les mots apparentés et non apparentés de même genre) et usent de la stratégie du transfert à 24,3 % (somme des pourcentages d'erreurs de genre sur les mots apparentés et non apparentés de genre différent).

Notre hypothèse numéro 6 est, par conséquent, bien partiellement confirmée car les erreurs des apprenants ne tendent pas toutes vers le genre masculin attribué par défaut : les informatrices anglophones sur-emploient le genre féminin, les informateurs italophones

s'appuient sur la stratégie du transfert du genre des noms de leur L1, laquelle est d'autant plus forte lorsqu'ils sont en mesure de reconnaître les noms. Seuls, les informateurs lusophones attribuent le genre masculin par défaut. Si nous nous étions basé sur le seul calcul du quotient pour chacun des groupes pour identifier si le genre masculin était attribué ou non par défaut, nous n'aurions pas pu mettre au jour que le transfert (négatif) interlinguistique était à l'œuvre et jouait un rôle non négligeable.

PARTIE IV

—

DISCUSSION – BILAN

L'objectif de notre recherche était d'identifier parmi deux groupes linguistiques d'apprenants, distincts par la présence, pour l'un, et par l'absence, pour l'autre, de la catégorie du genre grammatical dans leur L1, celui qui aurait le plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne. Pour ce faire, nous avons examiné l'impact de leur recours aux stratégies d'apprentissage suivantes :

- Le transfert de la langue première, en tant que processus interlinguistique, en nous intéressant de manière comparative aux mots apparentés interlinguaux, qui sont l'occasion d'offrir à l'apprenant un sentiment de proximité entre les langues en contact, et aux mots non apparentés ;
- L'utilisation des terminaisons nominales prédictives du genre, en tant que processus intralinguistique, en nous intéressant aux terminaisons marquées par le genre et aux terminaisons dites ambiguës ;
- La tendance à mettre au féminin les mots qui se terminent par un *-e* muet et celle qui consiste à attribuer le genre masculin par défaut en cas de doute sur le genre d'un mot.

La réalisation de ce travail nous a permis soit de confirmer, parfois partiellement, soit de rejeter nos hypothèses sur lesquelles nous revenons dans cette quatrième et dernière partie de notre mémoire autour d'une discussion des résultats de notre recherche. Nous dressons par là même un bilan de cette dernière nous permettant de présenter ses limites et les difficultés rencontrées, mais aussi de formuler des améliorations possibles et de proposer des préconisations d'ordre didactique pour l'enseignement du genre.

1. Bilan sur la question de recherche principale relative à la performance globale des deux groupes linguistiques

Dans le cadre authentique de la réalisation de la tâche orale en production libre semi-guidée, les résultats de notre recherche montrent que le groupe linguistique composé des locuteurs italophones et lusophones a eu plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs de la langue française que le groupe composé des locutrices anglophones. Nous avons alors suggéré que disposer de la catégorie du genre grammatical dans sa L1 était facilitateur et augmentait les chances de réussite. Cette différence entre l'anglais qui n'a pas de système d'attribution du genre grammatical et l'italien et le portugais qui en ont un, qui

plus est symétrique à celui du français, semble par conséquent jouer un rôle dans la maîtrise de l'attribution du genre en français L2/L3. Ces résultats s'inscrivent en concordance avec ceux de nombreux travaux dont ceux de Sabourin *et al.* (2006). Ils semblent aussi confirmer les travaux de Harley (1998), selon lesquels l'absence de caractéristiques grammaticales du genre dans la L1 des apprenants rend ces dernières plus difficiles à acquérir en L2.

En contexte expérimental de réception écrite et orale, en revanche, les deux groupes linguistiques ne se sont pas démarqués l'un de l'autre, nous faisant alors suggérer que disposer ou non de la catégorie du genre dans sa L1 n'avait pas d'influence sur la performance globale des apprenants. Ces résultats semblent accréditer la thèse que, dans ce contexte-ci, le recours à quelque stratégie d'apprentissage que ce soit, en tant que facteur d'influence, serait bien plus marqué qu'en contexte authentique faisant alors, pour équilibrer les performances des groupes, soit élever celle des locutrices anglophones, soit baisser celle des locuteurs italophones et lusophones, soit les deux à la fois.

Nous n'avons pas émis d'hypothèse sur notre question de recherche principale car nous avons considéré dès le départ que les deux groupes linguistiques d'apprenants avaient, d'une manière globale et pour des raisons différentes, toutes leurs chances de réussite. Cela se vérifie et la suite de notre étude nous permet d'aller explorer, dans le détail des stratégies d'apprentissage, les comportements de ces apprenants.

2. Bilan sur la question de recherche relative à l'impact des mots apparentés

En ce qui concerne notre question de recherche numéro 2 relative à l'impact des mots apparentés sur la performance globale des locuteurs des langues romanes, nous rappelons que nous n'avons pas pu y répondre au regard de la tâche orale en production libre semi-guidée, faute d'éléments d'information suffisants et contrôlés au regard de l'italien L1 et du portugais L1. Nous n'avons par conséquent pas pu vérifier nos deux hypothèses associées. Toutefois, à partir de l'analyse de trois cas d'erreurs, nous avons établi que la mise en œuvre d'une stratégie de transfert (négatif), quand bien même ne pouvait pas être démontrée, ne pouvait pas être pour autant écartée.

Nous avons néanmoins pu traiter notre question recherche dans le cadre expérimental du test d'attribution du genre aux noms communs.

Notre première hypothèse, qui avançait que les locuteurs des langues romanes présenteraient de meilleurs résultats d'attribution du genre aux mots apparentés interlinguaux plutôt qu'aux mots non apparentés, n'a pas été confirmée. En effet, nos résultats ont montré que ces mots n'exerçaient pas d'impact particulier, en comparaison avec les mots non apparentés. Nous avons toutefois identifié que, sur ces mots, une stratégie de transfert négatif s'exerce lorsque ces derniers ne sont pas de même genre entre les langues en présence, confirmant ainsi notre deuxième hypothèse selon laquelle, mis en présence de mots apparentés interlinguaux n'ayant pas le même genre entre leur L1 et le français L3 en cours d'acquisition, les locuteurs des langues romanes attribueront aux noms communs de la langue française le genre qui correspond à celui des noms communs de leur L1. D'une manière globale, les apprenants ont hautement recours à la stratégie du transfert en présence de mots apparentés, et les effets de celui-ci sur leur performance, positifs comme négatifs, sont fonction de l'existence ou non d'une correspondance de genre de ces mots entre les langues en présence.

Par l'hypothèse numéro 2, nous postulons que les apprenants italophones et lusophones allaient d'une part, se placer dans l'erreur d'attribution du genre et, d'autre part, qu'ils n'allaient pas, par voie de conséquence, être plus avantagés que les apprenantes anglophones sur cet aspect. Cela s'est vérifié car, lorsqu'il n'y a pas de correspondance de genre entre les mots apparentés interlinguaux, les locutrices anglophones réussissent mieux que les locuteurs italophones et lusophones dont la performance globale baisse de façon importante lorsqu'ils expriment un transfert négatif. Ainsi, il semble que nous puissions affirmer que le transfert, bien qu'il joue un rôle par l'effet de la L1, ne soit pas nécessaire pour attribuer le genre qui convient à un nom puisque le groupe anglophone obtient, au final, un résultat comparable à l'autre groupe. Dans leurs travaux sur l'attribution du genre en néerlandais L2, Sabourin *et al.* (2006) en étaient déjà arrivés à cette même conclusion car les trois groupes linguistiques de locuteurs adultes de l'allemand L1, de l'anglais L1 et des trois langues romanes L1 (français, italien et espagnol) arrivaient tous à un taux de réussite supérieur à 80 %.

Au final, ces conclusions attirent notre attention sur les mots apparentés interlinguaux sélectionnés pour constituer notre corpus. En effet, si ces mots ont offert aux apprenants italophones et lusophones un sentiment de proximité entre leur L1 et le français L3 en cours d'acquisition, nous avons montré, dans la première partie de notre travail, toute la complexité qu'il y a à déterminer le phénomène de similitude de forme de tels mots entre deux ou plusieurs langues. Nous nous rappelons, notamment, que la caractéristique de transparence leur est retirée lorsque leur lien étymologique n'est plus reconnu des locuteurs des langues

concernées (Tréville, 1993). Nous n'avons donc pas la certitude que l'ensemble des mots que nous avons estimé apparentés entre les langues en contact, et proposé aux apprenants, ont tous été perçus et reconnus comme tels par ces derniers. A posteriori, nous devons même considérer qu'il existe une probabilité que certains ne l'ont pas été. De plus, comment reconnaître un mot apparenté en L2 quand il n'est pas connu de l'apprenant dans sa L1 ? Si cette non-connaissance préalable des mots n'est pas particulièrement gênante pour les mots non apparentés, elle l'est pour les mots apparentés à l'égard de notre recherche, parce que cette dernière s'intéresse, justement, à étudier le comportement des apprenants vis-à-vis de ces deux types de mots. Ceci nous amène, par conséquent, et pour répondre à cette problématique, à nous intéresser à la compétence lexicale de l'apprenant dans sa L1, ce que nous n'avons pas fait. Cela semble toutefois dépasser le cadre de notre mémoire de Master s'il avait fallu l'envisager en amont.

En termes de perspectives didactiques, nous préconisons, en cours de FLE/S, de nous appuyer sur les L1 des apprenants lorsque ces dernières disposent de la catégorie grammaticale du genre. Cette disposition s'inscrit d'ailleurs, d'une façon générale, dans les recommandations du CECRL (2001) qui ouvrait la voie au plurilinguisme en classes de langue. Jamet (2009 : 57) précise même qu'accorder de l'importance à la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue seconde est un facteur positif lorsque celles-ci sont proches. Suivre alors cette voie nous ouvre aujourd'hui à de nouvelles méthodologies d'apprentissage, telle celle relative à l'intercompréhension entre langues apparentées que nous préconisons. En mettant à profit les connaissances des apprenants vis-à-vis de leur L1, nous les invitons à développer leur conscience métalinguistique. C'est très motivant, tant du point de vue des apprentissages que de celui de l'enseignement.

La caractéristique de transparence des mots apparentés, en vue qu'ils soient reconnus par les apprenants, appelle également la notion de fréquence lexicale et/ou lexicographique de ces mots et constitue un autre point marquant les limites de notre travail.

Plus un mot est fréquent en termes d'utilisation dans une langue donnée, plus il a des chances d'être connu voire reconnu. Dans le cadre des effets sur l'interlangue par le facteur de la fréquence, Ellis (2002), notamment, affirme que l'acquisition est très liée aux probabilités d'occurrences. Ceci nous fait dire combien il est important, à l'écrit, de toujours signaler le genre des noms à l'aide d'un déterminant. Une exposition constante et régulière aux régularités de la langue permet de les « enregistrer » plus facilement.

Notre étude n'a pas considéré, au préalable et dans le cadre de la tâche expérimentale, la fréquence lexicale et/ou lexicographique des mots de la langue française sélectionnés (nous l'avions un temps envisagé avant de nous rétracter par manque de temps et de logiciel adapté à cet effet), pas plus qu'elle n'a cherché à identifier le degré de fréquence de leurs équivalents dans les L1 des apprenants. Nous aurions pu nous intéresser à ce facteur d'influence, au moins du côté du lexique de la langue française.

3. Bilan sur la question de recherche relative à l'impact des terminaisons nominales

À l'égard de notre troisième question de recherche relative à l'impact des terminaisons nominales sur la performance globale des apprenants des deux groupes linguistiques, nous avons mis en évidence, en contexte authentique, que les noms aux terminaisons marquées par le genre suscitent de meilleurs résultats que les noms aux terminaisons ambiguës, ce qui confirme notre troisième hypothèse. En contexte expérimental, en revanche, bien que les deux groupes linguistiques présentent de meilleurs résultats d'attribution du genre aux noms dont les terminaisons sont marquées par le genre, il n'existe pas, pour autant, de différence significative entre les résultats portés par chacun des deux types de terminaisons. Nous ne pouvons donc confirmer cette même hypothèse dans cette situation. Ces résultats nous suggèrent que si la tendance des apprenants est de suivre la classification des terminaisons nominales opérée par Lyster (2006), pour attribuer le genre qui convient aux noms communs de la langue française, les terminaisons marquées par le genre sont plus facilitantes que les terminaisons ambiguës pour mener la tâche à bien.

L'analyse des mots du corpus constitué grâce aux apprenants par la réalisation de la tâche orale en production libre semi-guidée a pointé, selon nous, les limites de notre document déclencheur. En effet, ce corpus a mis en lumière une écrasante majorité de mots à terminaisons marquées par le genre (terminaisons typiquement masculines et féminines), au détriment de mots à terminaisons ambiguës. Nous croyons qu'il existe une possibilité que cet important écart quantitatif entre les deux types de terminaisons ait pu instaurer un biais au regard de cette partie de la recherche et, par voie de conséquence, se ressentir sur le résultat final obtenu. Cet état de fait aurait certainement pu être évité en tentant de répertorier, à l'avance, les mots de l'illustration auxquels il était possible de s'attendre être prononcés par

les apprenants, et d'identifier leurs terminaisons pour guider notre choix d'utiliser ou non le document selon sa pertinence. Toutefois, il faut aussi admettre qu'il n'est pas possible de prévoir tous les mots que les apprenants vont réellement prononcer. À titre d'exemple, nous n'aurions jamais imaginé entendre et retenir, pour la description de cette illustration représentant une « scène de vie » en ville, les mots : *anorak, blouse, machine, mot, problème, propagande, publication, raison, structure, truc*.

Au regard de la situation vis-à-vis de la présence ou non d'une terminaison finale en *-e* muet, les deux groupes linguistiques ont tendance, en contexte authentique de production orale, à ne pas se laisser influencer dans leurs choix de réponses par cette lettre finale lorsqu'elle est présente. Sa caractéristique même de lettre muette en est la très probable explication. Notre quatrième hypothèse, selon laquelle les noms qui se terminent par un *-e* muet inciteraient les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre féminin, n'est donc pas confirmée dans ce contexte-ci. Il en va de même au regard de notre cinquième hypothèse qui postulait que les noms qui ne se terminent pas par un *-e* muet inciteraient les apprenants des deux groupes linguistiques à leur attribuer le genre masculin. En effet, en contexte authentique, les apprenants de FLE/S italophones et lusophones ne sont pas plus enclins à attribuer à ces mots-ci le genre masculin qu'ils ne le sont à leur attribuer le genre féminin. Les apprenantes anglophones, au contraire, s'inscrivent dans un processus inverse en leur attribuant plus volontiers le genre féminin. En tâche expérimentale de réception écrite et orale, en revanche, les résultats obtenus sur cette même question du *-e* muet final confirment partiellement nos deux hypothèses. En effet, seules les locutrices anglophones attribuent, dans ce contexte-ci, le genre féminin aux noms qui se terminent par un *-e* muet et le genre masculin aux noms qui ne se terminent pas par un *-e* muet. Leurs résultats s'inscrivent en accord avec, d'une part, les observations rapportées par Lessard (1996) concernant la surgénéralisation, par la majorité des anglophones qui apprennent le français, de la règle empirique qui consiste à mettre au féminin les mots qui se terminent par un *-e* muet à l'écrit et, d'autre part, l'affirmation faite par Lyster (2006) qui dit qu'une règle selon laquelle les terminaisons nominales sans *-e* muet final sont de forts prédicteurs du genre masculin serait plus fiable que celle de la prédiction du *-e* muet si l'on considère, ensemble, les trois types de terminaisons (marquées par les genres féminin et masculin, et les terminaisons ambiguës). Nous suggérons, ici, que ces apprenantes sur-généralisent l'usage de ces règles en en faisant deux véritables stratégies d'action. Quant aux apprenants italophones et lusophones, nous pensons qu'ils sont sous l'influence primordiale du transfert interlinguistique qui explique le peu d'influence de la

terminaison finale en *-e* muet puisque, que les mots qu'ils rencontrent se terminent ou non par un *-e* muet final, leur performance en termes de réussite d'attribution du genre sur les noms du corpus n'en est globalement pas affectée.

Sur le plan didactique, nous pensons que les règles d'attribution du genre basées sur les terminaisons nominales méritent davantage attention, non seulement en classes de FLE/S, par l'enseignant, mais aussi dans les manuels de référence. Sur la question de l'enseignement du genre grammatical, un apprentissage explicite, mené dans une démarche inductive (préconisée en outre par le CECRL), nous apparaît être la meilleure option. Nous rejoignons ainsi Lyster (2006) qui encourage les activités pédagogiques centrées sur la forme parce qu'elles permettent, d'une part, une meilleure sensibilisation aux règles d'attribution du genre et, d'autre part, des opportunités de pratique pour associer le genre grammatical aux représentations orthographiques des noms. Il est manifeste pour nous, enseignant de FLE/S, que des règles d'attribution du genre sont enseignables et apprenables, comme ont pu le montrer Tucker *et al.* (1977). Nous pouvons cibler des terminaisons prédictives du genre et mener un travail sur la langue à leur niveau. Celui-ci sera toujours, et de loin, beaucoup plus efficace pour l'apprenant qu'un processus qui consisterait à (laisser) mémoriser chaque mot et son déterminant, défini ou indéfini, masculin ou féminin, bien trop fastidieux pour être opératoire.

4. Bilan sur la question de recherche relative à l'attribution du genre masculin par défaut

À partir de notre quatrième et dernière question de recherche qui s'intéresse au comportement des apprenants des deux groupes linguistiques vis-à-vis du genre masculin, notre sixième et dernière hypothèse postulait que leurs erreurs tendraient vers le genre masculin attribué « par défaut », en ce sens qu'il représente la forme non marquée, plus simple d'usage et plus fréquemment retrouvée lorsqu'ils ont des doutes sur le genre (Lessard, 1996). Cette hypothèse est partiellement confirmée.

Si, en contexte authentique, les erreurs produites par le groupe des informateurs italophones et lusophones tendent vers le genre masculin attribué par défaut, en contexte expérimental, seuls les locuteurs lusophones sont concernés par cette mise en œuvre. Les locuteurs italophones ont, quant à eux, recours au transfert en utilisant le genre des noms de leur L1. Cette stratégie,

d'autant plus amplifiée lorsqu'ils reconnaissent les noms, supplante donc celle du masculin attribué par défaut, ce qui entre en convergence avec les résultats des travaux menés par Klassen (2016) sur la représentation des systèmes de genre grammaticaux asymétriques dans le lexique mental bilingue. Selon l'auteure, c'est l'attribution du genre masculin par défaut qui supplante la stratégie du transfert à partir de la L1 lorsque les systèmes de genre grammatical entre L1 et L2 ne sont pas symétriques. Dans notre situation, les systèmes de genre entre l'italien et le français, d'une part, comme entre le portugais et le français, d'autre part, sont symétriques. Comment expliquer dès lors cette différence de comportement entre les locuteurs des deux sous-groupes ? Nous pensons que l'explication la plus probable, pour comprendre pourquoi, de leur côté, les locuteurs lusophones sur-attribuent le genre masculin alors que les locuteurs italophones ont surtout recours au transfert, se situe du côté des mots choisis pour constituer notre corpus. En effet, les mots apparentés et non apparentés de genre féminin en français et en portugais et sur lesquels des erreurs d'attribution du genre ont été commises sont numériquement très supérieurs aux mots apparentés et non apparentés de genre féminin en français mais de genre masculin en portugais, alors que l'ensemble est à l'équilibre entre le français et l'italien. Des tests statistiques plus précis nous auraient peut-être permis de « lisser » les résultats entre les deux sous-groupes linguistiques à défaut de n'avoir pu équilibrer, dans notre corpus, les mots et leur genre entre le français et le portugais. En ce qui concerne les informatrices anglophones, leurs erreurs d'attribution du genre tendent, à l'inverse, vers le suremploi du genre féminin. Il est frappant de noter qu'en tâche authentique de production orale, ce suremploi concerne les noms masculins qui ne se terminent pas par un *-e* muet alors qu'en tâche expérimentale de réception écrite et orale, ce suremploi concerne les noms masculins qui se terminent par un *-e* muet.

Au final, l'attribution abusive du masculin est moins prégnante que notre hypothèse ne le postulait et pas nécessairement retrouvée là où nous le pensions, ce qui explique qu'elle ne soit que partiellement confirmée. En effet, nous spéculions que si la stratégie du masculin attribué par défaut s'appliquait, elle s'appliquerait, d'une part, de manière identique entre les italophones et les lusophones et, d'autre part, qu'elle s'imposerait préférentiellement aux apprenantes anglophones du fait de la divergence des systèmes d'attribution du genre entre l'anglais, où il n'y en a pas, et le français, qui en dispose d'un. Nos données ne confirment donc pas les résultats des recherches antérieures sur ce point (Sabourin *et al.*, 2006 ; Klassen, 2016). Cela dit, elles nous permettent d'affirmer que la stratégie qui consiste à mettre au féminin les mots qui se terminent par un *-e* muet à l'écrit (Lessard, 1996) l'emporte sur celle

du masculin attribué par défaut. Nous ne nous expliquons pas, en revanche, ce qui pousse les apprenantes anglophones à sur-employer, en production orale, le genre féminin attribué, par contraste, à des noms qui ne se terminent pas par un *-e* muet. Il serait intéressant d'explorer cette situation dans une autre recherche.

5. Bilan général

Nous avons conscience que notre mémoire n'est que le début d'un travail à approfondir.

Tout d'abord, l'exploration de certaines stratégies développées dans notre mémoire aurait pu être améliorée. C'est le cas en particulier de celle relative à la terminaison en *-e* muet final où l'ajout de tests statistiques aurait permis d'affiner les résultats.

Ensuite, nous n'avons pas envisagé l'exploration d'une stratégie d'apprentissage qui s'est peut-être exprimée lors de la réalisation de la tâche orale en production libre semi-guidée. En effet, lors de notre enquête, la locutrice lusophone INA, en évoquant « les jambes blessées » d'un des personnages de l'illustration, alors qu'une seule jambe de ce personnage n'est concernée par la situation, nous a fait saisir qu'une stratégie d'évasion (Lessard, 1996), ici, par la formation de la marque linguistique du pluriel, était peut-être mise en œuvre pour éviter de produire une erreur en cas de doute sur le genre d'un nom. Cette potentielle manœuvre d'évitement, qui pointe la non-exhaustivité de notre recherche au regard des stratégies d'apprenants, aurait pu être anticipée pour faire l'objet d'une attention particulière dans notre travail. Sur un plan pédagogique, l'existence de cette stratégie nous conforte, dans le cadre de notre pratique de l'enseignement du FLE/S, et plus particulièrement lors des travaux portant sur le lexique, de systématiquement faire précéder les noms d'un déterminant (défini ou indéfini) pour donner à l'apprenant l'indication de leur genre. Nous savons que l'acquisition du genre grammatical en français L2 est une difficulté linguistique, aussi son apprentissage doit-il être le plus facilitant possible par le biais d'indices du genre dans l'*input*. Dewaele & Véronique (2001) ont d'ailleurs montré que les déterminants, bien mieux que les adjectifs, aident les apprenants de niveau avancé à posséder la connaissance correcte du genre d'un nom donné. Ils ont également montré que cet aspect rejoint les effets sur l'interlangue par le facteur évoqué plus haut de la fréquence (les déterminants, en tant que constituants obligatoires sont, de facto, plus fréquents que les adjectifs), lequel contribue à améliorer la performance des apprenants dans l'attribution du genre.

Pour finir, notre analyse des résultats relatifs à la tâche expérimentale aurait pu être plus riche et plus précise si nous avions recueilli auprès des apprenants des éléments d'explicitation quant à leur mode opératoire pour le traitement de l'information linguistique les ayant conduit à choisir le genre des mots auxquels ils ont été confrontés. Dans une approche psycholinguistique et cognitive, nous aurions pu, par exemple, dans le cadre d'un court échange collectif ciblé mené à l'issue du test, envisager un rapide tour de table et tenter de nous enquérir des processus stratégiques mis en œuvre, dans la mesure où ils en auraient conscience et pourraient verbaliser leurs stratégies, avec reprise de mots en illustration, dans le but d'affiner nos résultats et de les conforter. Quoiqu'il en soit, la rigueur méthodologique dont nous avons fait preuve du mieux possible pour construire ce test fait que nous sommes globalement satisfait de ce qu'il nous a permis de produire.

Conclusion

Notre recherche, qui s'intéressait aux stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du genre grammatical en français langue étrangère ou seconde, portait sur l'attribution du genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne.

Elle s'est notamment centrée sur les effets du transfert interlinguistique à partir de la L1 comparé, dans une approche intralinguistique, à l'utilisation des terminaisons nominales prédictives du genre, en lien avec les travaux de Lyster (2006). Nous avons comparé les performances de deux groupes linguistiques composés de cinq apprenants chacun, de niveau B1 visé (CECRL) et de L1 différentes. Ces apprenants sont des étudiants qui suivent des cours de FLE/S au Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues (SIAL/FLE) de la faculté des Lettres de Sorbonne Université ou au Département de Didactique du FLE de l'Université Sorbonne Nouvelle dans le cadre du Diplôme Universitaire de Langue Française. Les L1 convoquées sont, d'un côté, l'italien et le portugais, et de l'autre, l'anglais. Étant donné que l'anglais ne dispose pas de la catégorie grammaticale du genre (bien que le genre sémantique soit marqué) contrairement aux deux autres langues, notre objectif, par l'intermédiaire de notre question de recherche principale, était de déterminer quel groupe linguistique aurait le plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne : celui dont la L1 dispose d'un genre grammatical (les locuteurs italophones et lusophones) ou celui dont la L1 n'en dispose pas (les locuteurs anglophones).

Un éclairage théorique nous a permis de délimiter les contours de notre recherche. Nous avons étudié le phénomène du transfert en nous appuyant sur les travaux de Sabourin *et al.* (2006), qui ont examiné son rôle dans l'acquisition du système grammatical du genre, et en nous intéressant au cas des mots apparentés interlinguaux, qui sont l'occasion d'offrir à l'apprenant un sentiment de proximité entre les langues en contact. L'exploration des terminaisons nominales, quant à elle, nous a conduit à présenter les travaux de Lyster (2006) à partir desquels nous avons organisé notre recherche autour de deux groupes de terminaisons : les terminaisons marquées par le genre, subdivisées en terminaisons typiquement masculines et typiquement féminines, et les terminaisons non marquées par le genre, dites typiquement ambiguës. Enfin, la tendance des apprenants de FLE/S à mettre au féminin les mots qui se terminent par un *-e* muet comme à attribuer le genre masculin par défaut en cas de doute sur le genre d'un mot nous a amené à intégrer à notre recherche ces deux stratégies

d'apprentissage souvent surgénéralisées (Lessard, 1996). À l'issue de cette étape, nous avons formulé trois autres questions de recherche, accompagnées d'un corps de six hypothèses.

Notre étude transversale a reposé sur un protocole associant une tâche orale en production libre semi-guidée sur document déclencheur (image d'une ville animée) et une tâche expérimentale contrôlée en réception écrite et orale consistant en un test d'attribution du genre à des noms communs. La première entre dans le cadre d'une pratique authentique de la langue par l'exécution spontanée d'un discours descriptif. La seconde incite les participants à statuer sur différentes possibilités de recours stratégique au regard de leur compétence/performance afin de connaître leur réaction à l'épreuve de l'expérience. Cette tâche a reposé sur un corpus de 56 noms communs du lexique français. Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis pour sélectionner les mots dont nous avons fait vérifier la traduction et le genre en italien et portugais L1 par des personnes ressources, bilingues précoces de ces langues.

Les données obtenues nous ont permis d'observer des comportements d'apprenants parfois différents selon la tâche réalisée. Leur analyse nous a conduit à confirmer nos hypothèses, parfois partiellement, ou à les rejeter.

Une discussion de nos résultats s'intégrant dans un bilan de notre recherche nous a permis d'aborder les limites de celle-ci ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées. Nous avons formulé des améliorations possibles et proposé des préconisations d'ordre didactique pour l'enseignement du genre.

Les deux premiers apports principaux de notre recherche sont (1) la constatation que l'attribution du genre aux mots apparentés interlinguaux n'est pas mieux réussie que l'attribution du genre aux mots non apparentés et (2) la confirmation que le transfert, bien qu'il joue un rôle par l'effet de la L1, n'est pas nécessaire pour attribuer le genre qui convient aux noms que la langue française désigne. Nos conclusions suggèrent, par conséquent, qu'il est important de s'intéresser à la compétence lexicale de l'apprenant dans sa L1. Un troisième apport est la constatation que les terminaisons nominales marquées par le genre sont plus facilitantes que les terminaisons ambiguës pour mener la tâche d'attribution du genre à bien, ce qui donne une solide base d'appui pour un enseignement-apprentissage centré sur la forme. Enfin, un quatrième et dernier apport est la constatation que les locutrices anglophones sur-emploient le genre féminin, que les noms de genre masculin se terminent ou non par un *-e* muet. Le fait de n'avoir pu identifier ce qui pousse ces locutrices à sur-employer, en

production orale, le genre féminin vis-à-vis des noms qui ne se terminent pas par un *-e* muet nous motive à poursuivre nos recherches sur ce point.

Dans des recherches ultérieures, nous tenterons également d'étudier, sur des productions écrites et/ou orales, les comportements d'apprenants de niveau plus avancé, en incluant des locuteurs dont les L1 se distinguent par un positionnement asymétrique de leur système de genre par rapport à celui du français, notamment du point de vue des genres distingués.

Notre intérêt pour la recherche en acquisition des langues est manifeste. Sur la question du genre en linguistique, nous n'en sommes qu'à nos débuts tant nos lectures nous ont offert une ouverture incroyable sur le champ des possibles.

Bibliographie

A

Aguerre, S. (2018). La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/2719>. doi : [10.4000/rdlc.2719](https://doi.org/10.4000/rdlc.2719)

B

Bardel, C., & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence: A study of a multilingual learner of Italian L3. Dans M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (éds), *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Naples, 9–10 February 2006*, (p. 123-145). Perugia: Guerra Editore.

Borba, R., & Carvalho Lopes, A. (2018). Escrituras de gênero e políticas de *différance* : Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem e Ensino*, 21, 241-285. Récupéré sur le site de la revue : <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15198/9376>. doi : [10.15210/rle.v21i0.15198](https://doi.org/10.15210/rle.v21i0.15198)

C

Carroll, S. (1989). Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm. *Language Learning*, 39(4), Oxford University Press, 535-594.

Chini, M. (1995). Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 5, 115-142. Récupéré sur le site de la revue : <http://journals.openedition.org/aile/4928>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.

Corbett, G. (2014). *The Expression of Gender*. Berlin, Allemagne : De Gruyter Mouton.

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ?. Dans *Langages*, 57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère* (p. 9-15). doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>

D

Damourette, J., et Pichon, É. (1911-1927). *Des mots à la pensée* (tome 1). Paris, France.

Récupéré le 09 février 2020 sur le site Gallica.BnF.fr :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62820045/f383.image.texteImage>

Dewaele, J.-M., et Véronique, D. (2000). Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage. *Studia Linguistica*, 54(2), 212-224.

Dewaele, J.-M., et Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a crosssectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 275-297.

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (2016). Profil des infirmiers en formation en 2014. *Études & Résultats*, 0982, 1-6. Récupéré le 01 février 2020 du site de la DREES : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er982.pdf>

E

Ellis, Nick C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188. Doi : 10.1017.S0272263102002024

G

Granger, S. (1993). Cognates: An aid or a barrier to successful L2 vocabulary development?. *ITL Review of Applied Linguistics*, 99-100, 43-56. Récupéré sur le site DIAL de l'Université Catholique de Louvain : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:75702>

Groot, A., & Keijzer, R. (2000). What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning*, 50(1), 1-56. Doi : 56. 10.1111/0023-8333.0011

H

Hall, C. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL*, 40, 69-87.

Hammarberg, B. (2014). Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. Dans A. Otwinowska & G. De Angelis (1^{ère} éd), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts:*

Sociolinguistic and Educational Perspectives (p. 3-18). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi : <https://doi.org/10.21832/9781783091263-003>

Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. Dans C. Doughty and J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 156-174). Cambridge University Press.

I

Ingrand, P. (2018). Le test t de Student. *Journal D'imagerie Diagnostique et Interventionnelle*, 1(2), 81–83. doi:10.1016/j.jidi.2018.02.001

J

Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, 5, 49-59.

K

Kellerman, E. (1983). Now You See It, Now You Don't. Dans S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (p. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.

Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.

Klassen, R. (2016). The representation of asymmetric grammatical gender systems in the bilingual mental lexicon. *Probus*, 28(1), 9-28.

L

Lessard, G. (1996). Cours FREN 215 : « *Introduction à la linguistique française, Chapitre 4 : La morphologie* », Queen's University.

En ligne : <http://post.queensu.ca/~lessardg/Cours/215/chap4.html> [consulté le 5 novembre 2019].

Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française : Étude de la production orale d'apprenants plurilingues* (Thèse de Doctorat). Université de Stockholm. Repéré à <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>

Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14, 321-341.

Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: a corpus analysis. *Journal of French Language Studies*, 16, 69-92.

Lyster, R. (2010). Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(02), 73-94.

M

Martinet, A. (1985). Genre et sexe. Dans *La linguistique* (vol. 35(2), p. 5-9). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Michel, R., Ollivier-Gay, L., Spiegel, A., & Boutin, J-P. (2002). Les tests statistiques : intérêt, principe et interprétations. *Med Trop*, 62(5), 561-563. Repéré à : https://www.researchgate.net/profile/Remy_Michel/publication/265228222_LES_TESTS_STATISTIQUES_INTERET_PRINCIPE_ET_INTERPRETATIONS/links/54ae971b0cf2b48e8ed44f20.pdf

Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : le cas des apprenants chypriotes du fle. *Travaux de linguistique*, 1(66), 97-134.

O

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

R

Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Robert, J.-M. (2016). L'anglais, langue de transfert pour la compréhension écrite du français écrit par des étudiants allemands. *Synergies Pays germanophones*, 9, 107-116.

Rothman, J. & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218.

S

Sabourin, L., Stowe, L. A., & Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22(1), 1-29.

Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9(2), 67-92.

Sharwood-Smith, M. (1983). Cross-linguistic Aspects of Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 4(3), 192-199. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/4.3.192>

Simard, C. (1994). La didactique du français langue maternelle : analyse d'une recherche bibliographique fondamentale. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 481-489.

Singleton, D., & Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale : Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 101-117.

Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30, 73-87.

T

Taft, M., & Meunier, F. (1998). Lexical representation of gender: a quasiregular domain. *Journal of Psycholinguistic Research*, 27(1), 23-45.

Tréville, M.-C. (1993). *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif : application au français langue seconde*. Québec : Université Laval, Centre international de recherche en aménagement linguistique. Récupéré le 12 février 2020 sur le site ERIC Institute of Education Sciences : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360864.pdf>

Trévisiol, P. (2006). Influence Translinguistique et alternance codique en français. *Revue québécoise de linguistique*, 18(1), 13-56. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/1625>

Trévisiol-Okamura, P., & Marquilló Larruy, M. (2017). Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ? ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 61. Repéré à <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448568>

Tucker, R., Lambert, W., & Rigault, A. (1977). *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule-governed Behaviour*. Paris: Mouton.

W

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.

Y

Yaguello, M. (1978). *Les mots et les femmes* (édition de poche). Paris, France : Payot & Rivages.

Sitographie

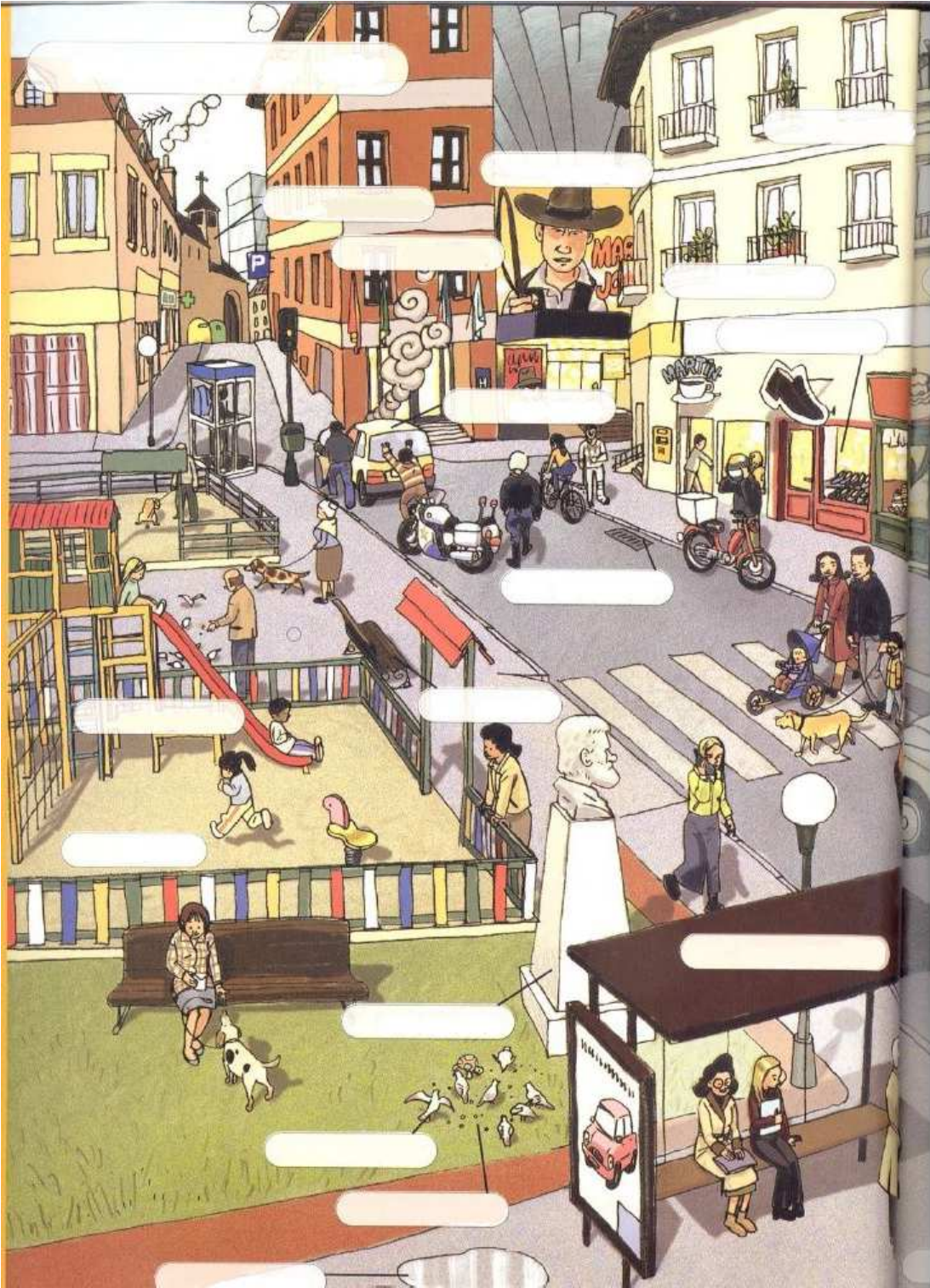
Larousse, Dictionnaire en ligne (2020). Récupéré le 08 février 2020 du site de l'éditeur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/genre/36604>

SIAL-FLE. (n.d.). Cours de Français Langue Étrangère SIAL-FLE, Semestre 2 du 27 janvier au 15 mai 2020. Récupéré du site du SIAL le 12 mai 2020 : http://sial.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2020/01/brochure-cours-S2-19-20-INT_MAJ190120.pdf

Table des annexes

Annexe 1 – Image « Scène de vie » en ville	95
Annexe 2 – Tableau 76 : Notions – du niveau A1 au niveau C2	96
Annexe 3 – Tableau d’ensemble des mots du corpus et leur traduction en italien/portugais	97
Annexe 4 – Test d’attribution du genre à des noms communs : fiche de réponses	98
Annexe 5 – Transcription de l’entretien avec ANN.....	99
Annexe 6 – Transcription de l’entretien avec CAR	101
Annexe 7 – Transcription de l’entretien avec DIO	103
Annexe 8 – Transcription de l’entretien avec GIU	105
Annexe 9 – Transcription de l’entretien avec INA	106
Annexe 10 – Transcription de l’entretien avec REB.....	107
Annexe 11 – Transcription de l’entretien avec LIL	108
Annexe 12 – Transcription de l’entretien avec ANI	110
Annexe 13 – Transcription de l’entretien avec OLI.....	112
Annexe 14 – Transcription de l’entretien avec JAM	113
Annexe 15 – Tâche orale en production libre semi-guidée : résultats globaux	114
Annexe 16 – Réponses des participants au test d’attribution du genre à des noms communs....	117
Annexe 17 – Test d’attribution du genre à des noms communs : résultats globaux	122

Annexe 1 – Image « Scène de vie » en ville



Annexe 2 – Tableau 76 : Notions – du niveau A1 au niveau C2

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
 Master 1 de Didactique des langues – ENEAD
 Méthodologies et pratiques d'enseignement

Cécile Bruley

Notions

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Utilisateur novice	Utilisateur élémentaire	Utilisateur indépendant	Utilisateur indépendant (niveau avancé)	Utilisateur expérimenté	Utilisateur expert
Chanson (1) Couleurs Cuisine (1) Date Descriptions physiques et psychologiques (1) Études Famille Fêtes Logement (1) Loisirs (1) Musique (1) Nationalités Nombres cardinaux et ordinaux Nourriture et boissons (1) Presse et médias Professions (1) Santé (1) Sports (1) Temps et saisons Transports (1) Travail Vêtements Vie quotidienne Ville, pays Voyages (1)	Amitiés Amour Attitudes et sentiments Caractères et personnalité Chanson (2) Cinéma (1) Cuisine (2) Dangers et risques Description des objets Gestes et attitudes Haine Logement (2) Musique (2) Savoir, mémoire, oubli Sensations et perceptions Sports (2) Théâtre TV (1) Vérité et mensonge	Abréviations et sigles Agriculture Argent Cinéma (1) Émigration Emploi et entreprise (2) Habitat et urbanisme (2) Loi, droit, responsabilité Poésie Religions Temps et durée (1) TV (2)	Citoyenneté Condition des femmes Francophonie Génétique et éthique Immigration et intégration Jeunes et famille Marketing Monde du travail Nouvelles technologies Relations électives et associatives	Notions spécialisées (par secteurs et domaines de spécialisation) L'humour dans l'expression (1) : jeux sur les situations, les registres de langue, le sens des mots et les parlers spécifiques	Notions spécialisées (par secteurs et domaines de spécialisation) L'humour dans l'expression (2) : jeux sur les situations, les registres de langue, le sens des mots et les parlers spécifiques

Tableau 76 : Notions - du niveau A1 au niveau C2⁵

⁵ BEACCO Jean-Claude, BOUQUET Simon, PORQUIER Rémy, 2004, *Niveau B2 pour le français (utilisateur apprenant indépendant)*. Textes et références, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Paris, Didier, p. 113-114.

Annexe 3 – Tableau d'ensemble des mots du corpus et leur traduction en italien/portugais

Terminaisons vocaliques (n=19)		Mots en français	Genre	Traduction en italien	Genre	Traduction en portugais	Genre
masculines (5)	-in (1)	chagrin	M	dispiacere	M	tristeza	F
	-et (1)	guichet	M	sportello	M	contador	M
	-er (1)	escalier	M	scala	F	escada	F
	-y (1)	jury	M	giuria	F	júri	M
	-at (1)	contrat	M	contratto	M	contrato	M
féminines (7)	-té (1)	indemnité	F	compensazione	F	compensação	F
	-oue (1)	joue	F	guancia	F	bochecha	F
	-ion (2)	passion	F	passione	F	paixão	F
	-ie (1)	adhésion	F	adesione	F	adeção	F
	-ée (1)	bougie	F	candela	F	vela	F
	-aie (1)	pensée monnaie	F F	pensiero moneta	M F	pensamento moeda	M F
ambiguës (7)	-son (3)	paillason	M	zerbino	M	capacho	M
	-çon (2)	poison	M	veleno	M	veneno	M
	-oi (1)	trahison	F	tradimento	M	traição	F
	-oix (1)	glaçon	M	ghiaccio	M	cubo de gelo	M
		rançon	F	riscatto	M	resgproblèate	M
	emploi	M	impiego	M	emprogo	M	
	choix	M	scelta	F	escolha	F	
Terminaisons consonantiques (n=37)		Mots	Genre	Traduction en italien	Genre	Traduction en portugais	Genre
masculines (9)	-age (3)	virage	M	curva	F	volta	F
	-ège (1)	village	M	villagio	M	vila	F
	-oir (1)	héritage	M	eredità	F	herança	F
	-ic (1)	piège	M	trapolla	F	armadilha	F
	-ème (1)	trottoir	M	marciapiede	M	calçada	F
	-al (1)	diagnostic	M	diagnosi	F	diagnóstico	M
	-isme (1)	poème	M	poema	M	poema	M
		journal	M	giornale	M	jornal	M
séisme	M	sisma	M	terremoto	M		
féminines (7)	-eille (1)	oreille	F	orecchio	M	orelha	F
	-esse (1)	messe	F	messsa	F	massa	F
	-ante (1)	plante	F	pianta	F	planta	F
	-ampe (1)	lampe	F	lampada	F	lâmpada	F
	-ette (1)	allumette	F	fiammifero	M	fósforo	M
	-ise (1)	crise	F	crisi	F	crise	F
	-once (1)	annonce	F	annuncio	M	anúncio	M
ambiguës (21)	-ogue (1)	catalogue	M	catalogo	M	catálogo	M
	-isque (1)	risque	M	rischio	M	risco	M
	-anque (1)	banque	F	banca	F	banco	M
	-onge (1)	mensonge	M	bugia	F	mentira	F
	-ère (1)	cuillère	F	cucchiaio	M	colher	F
	-ale (1)	chorale	F	coro	M	coro	M
	-ule (1)	canicule	F	ondata di calore	F	onda de calor	F
	-ane (1)	douane	F	dogana	F	alfândega	F
	-ode (1)	période	F	periodo	M	período	M
	-este (1)	sieste	F	pisolino	M	soneca	F
	-eur (7)	bonheur	M	felicità	F	felicidade	F
		capteur	M	seniore	M	sensor	M
	-re (2)	tracteur	M	trattore	M	trator	M
		fleur	F	fiore	M	flor	F
	-eigne (1)	fureur	F	furore	M	raiva	F
		honneur	M	onore	F	honra	F
	-ecte (1)	longueur	F	lunghezza	F	comprimento	M
		mâchoire	F	mascella	F	queixo	M
		orchestre	M	orchestra	F	orquestra	F
		peigne	M	pettine	M	pente	M
		secte	F	setta	F	seita	F

Annexe 4 – Test d’attribution du genre à des noms communs : fiche de réponses

Votre prénom (3 premières lettres) : _____

Date : _____

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

1. M F

2. M F

3. M F

4. M F

5. M F

6. M F

7. M F

8. M F

9. M F

10. M F

11. M F

12. M F

13. M F

14. M F

15. M F

16. M F

17. M F

18. M F

19. M F

20. M F

21. M F

22. M F

23. M F

24. M F

25. M F

26. M F

27. M F

28. M F

29. M F

30. M F

31. M F

32. M F

33. M F

34. M F

35. M F

36. M F

37. M F

38. M F

39. M F

40. M F

41. M F

42. M F

43. M F

44. M F

45. M F

46. M F

47. M F

48. M F

49. M F

50. M F

51. M F

52. M F

53. M F

54. M F

55. M F

56. M F

Annexe 5 – Transcription de l’entretien avec ANN

Date : 28 février 2020

Lieu : Sorbonne Université (site Malesherbes), 108 Boulevard Malesherbes, 75017 Paris

Durée : 4min46s

[Début de la transcription]

ANN : Il y a une rue + euh: + la [fin] de la rue il y a une [ãglɛz] + euh: ce sont des enfant[œ]s et un [zɑ̃din] pour les enfant[œ]s + (*inspiration*) euh: + peut-être + que il c’est: zone c’est [kartjɛʁ] c’est une école parce que ce sont[œ] hum très enfant[œ] hum ici (*montre du doigt sur l’illustration*) + euh + il y a la voiture, une voiture euh: les bicyclett[œ]s. Ce sont[œ] il y a + ils sont[œ] deux fem- femmes hum: qui attendre le: + le *bus* [*prononce en anglais*] et hum + il y a un cinéma ici + hum: + les oiseaux, un mon[u]ment[œ] euh: c’est une fille qui parle à le téléphone + euh: + ce sont[œ] nombreux ani- animaux + nombreux chiens euh trois hum: + c’est un café + ici + et a + euh: appelé euh: + un xxx non euh euh il voit il vente les chaussures + et ↑ un hôpital ↓ +ici euh: + une téléphone publi[kœ] une pharmacie euh: + c’est t[y]t[œ].

Interviewer : comment tu sais que ça (*l’interviewer montre l’église du doigt sur l’illustration*) + tu as dit tout à l’heure qu’il y avait une église /

ANN : Une église.

Interviewer : comment tu sais que c’est une église ?

ANN : Euh pour la + *church* euh + je ne sais pas le *name* hum le nom de +++ mais il y a: la croix + la croix ici euh: +++ euh + les lumièr[œ]s hum: ah je ne sais pas.

Interviewer : Et ce groupe de personnes ? Tu penses que c’est /

ANN : C’est une famille + Oui c’est une famille.

Interviewer : D’accord + Et là + qu’est-ce qui se passe ici + (*l’interviewer pointe du doigt le centre de l’illustration*) au centre là ?

ANN : ↑ Ah: ↓ + Euh: + c’est la police ici euh +++ euh + peut-être euh qu[e] hum quelqu’une fait + euh: + une accident[œ] + avec la voiture + et +++ la police euh est arrivée euh pour voir + voilà.

Interviewer : D’accord.

ANN : Et +++ (*chantonne*) c’est une tortue (*rire*) !

Interviewer : C’est ?

ANN : Tortue + très petite + nan ?

Interviewer : Répète ?

ANN : La tortue !

Interviewer : Ah oui... Ok + on dirait effectivement !

ANN : (*rire*)

Interviewer : D'accord + Bon + Tu me dis quand tu as fini.

ANN : Oui j'ai fini.

Interviewer : D'accord ! Bien + merci !

[*Fin de la transcription*]

Annexe 6 – Transcription de l’entretien avec CAR

Date : 28 février 2020

Lieu : Sorbonne Université (site Malesherbes), 108 Boulevard Malesherbes, 75017 Paris

Durée : 5min30s

[Début de la transcription]

CAR : Je peux commencer ?

Interviewer : Allez-y !

CAR : Je peux voir euh je peux voir là une rue je crois euh: je peux voir un parc pour les enfants euh: avec les jeux euh: pour les enfants et: après: il y a beaucoup de personnes qui + euh: + fait + qui fait qui font une promenade euh: + il y a beaucoup de magasins + il y a un bistro euh un magasin qui vend des + des chaussures et il y a aussi en bas l’arrê[t] de le bus et: hum: il y a: trois + euh: + trois je ne sais pas comment le dire euh: + trois: /

Interviewer : Où ça ?

CAR : Non je voudrais dire qu’il y a un autre maison + trois + *buildings* + euh donc ça + après euh + je ne sais pas s’il y a de la publicité ou un cinéma avec euh: l’image de la publicité du + du film au dessous + je sais pas + oui peut-être + et après il y a beaucoup de personnes qui ont les chiens et ils font la promenade avec leurs chiens et avec leur enfant + euh après il y a une statue à: à la gauche je crois du parc ou du jardin + et: il y a au fond de l’image une église après il y a sûrement une voiture euh + je sais pas oui + après hum +++ il y a beaucoup de couleurs + c’est beaucoup + c’est une image avec beaucoup de couleurs euh: +++ Qu’est-ce que d’autre je peux dire ?

Interviewer : Alors qu’est-ce que vous voyez en bas à gauche ?

CAR : Oui en bas à gauche + il y a une femme avec le chien et elle est assise dans la + je sais pas + dans la + en bas du parc + après il y a une statue il y a une arrê[t] de *bus* [*prononce en anglais*]

Interviewer : Est-ce que vous pouvez me décrire la dame à côté de la statue ?

CAR : À droite ou à gauche ?

Interviewer : À droite.

CAR : Avec la: la blouse euh: + citrine + citron.

Interviewer : Qu’est-ce qu’elle fait ?

CAR : Elle parle au téléphone + je crois.

Interviewer : Et à côté ?

CAR : A côté il y a je crois une mère qui regarde les enfants qui jouent dans le parc + et après il y a une famille avec des petits enfants et le chien qui xxx entre la rue + je ne sais pas comment le dire.

Interviewer : Est-ce que vous voyez autre chose à ajouter ? A côté de l'église + est-ce que vous voyez quelque chose ?

CAR : Il y a une parking il y a une cabine télé- de téléphone + en bas euh: le [ʃəmin] qui fume

Interviewer : Qu'est-ce que c'est à côté au milieu où il y a la voiture ? Qu'est-ce qu'il se passe dans cette scène ?

CAR : Je crois qu'il y a eu un accident + il y a la police aussi + la gendarmerie je crois + je crois que la: la voiture s'est cassée + elle marche pas peut-être + et il y a un homme qu[e] derrière il essaye à la +++ hum je sais pas comment le dire en français et la machine ne marche pas donc il essaye /

Interviewer : D'accord + c'est bien merci + est-ce que vous avez terminé ?

CAR : Euh: + bon + c'est bon.

Interviewer : Merci !

[Fin de la transcription]

Annexe 7 – Transcription de l’entretien avec DIO

Date : 4 mars 2020

Lieu : Université Sorbonne Nouvelle, 13 Rue Santeuil, 75005 Paris

Durée : 4min57s

[Début de la transcription]

Interviewer : Alors, voilà la photo.

DIO : Euh: + je + regarde une ville euh qu’il y a beaucoup de gens + des enfants euh: les animaux euh: un parc + avec beaucoup d’activités d’entretien + un policier euh: un xxx de [by] hum +++ hum

Interviewer : Alors je vais t’aider + qu’est-ce que tu vois ici dans cette zone en haut à gauche ?

DIO : Les bâtiments.

Interviewer : Oui lesquels ?

DIO : L’église euh euh + je ne sais pas comment s’appelle ça euh +++ ah ! un pharmacie euh: j’ai oublié + un parking c’est un parking euh + un cinéma euh un point de trafic hum + j’ai oublié comment s’appelle ça (*inspiration*) +

Interviewer : Qu’est-ce que tu vois dans cette zone centrale (*l’enquêteur montre du doigt le centre de l’illustration*) ?

DIO : Hum une voiture a cassé et les policiers euh vous aidez pour + pour + pour améliorer [le] trafic dans la sur la rue + il y a une femme sur le vélo et l’homme avec euh ton pied cassé euh: une madame de l’âge avec un chien + une cabine téléphonique euh:

Interviewer : Qu’est-ce que ça peut être ça (*l’interviewer pointe du doigt l’affiche publicitaire du cinéma*) ?

DIO : Euh c’est un: un image de divulgation de: d’un film de + c’est un + un pro- propagande + publicité c’est une publicité euh marketing hum

Interviewer : Et ici qu’est-ce que tu vois là ? (*l’interviewer montre du doigt sur l’illustration*)

DIO : Une cafétéria] euh: une magasin de chaussures + hum:

Interviewer : Comment tu sais que c’est un magasin ?

DIO : Un magasin ? Parce que il y a: + euh + je ne sais pas comment s’appelle ça euh

Interviewer : Qu’est-ce que ça représente ?

DIO : Euh + représente la + la publicité de le magasin + c’est un chaussure + ah oui j’ai dit une magasin de chaussures + euh:

Interviewer : Ici ?

DIO : C'est un famille euh + avec un chien euh: + j'ai oublié le nom.

Interviewer : Et ça qu'est-ce que c'est ?

DIO : C'est un statuette + un statuette + euh en *front* c'est une femme parler avec son téléphone portable + euh à coté + c'est une + une dame de l'âge assis avec ton chien sur le: le chaise sur le banc + le chaise + de l'autre côté + beaucoup de la xxx avec un xxx hum +

Interviewer : Et ça qu'est-ce que ça représente ?

DIO : C'est un: + un *play- playgrounds* non *playgrounds* c'est en anglais (*rire*) + c'est un lieu des activités de les enfants.

Interviewer : D'accord + c'est bon ?

DIO : C'est bon.

Interviewer : Oui alors ok + merci.

[*Fin de la transcription*]

Annexe 8 – Transcription de l’entretien avec GIU

Date : 4 mars 2020

Lieu : Sorbonne Université (site Malesherbes), 108 Boulevard Malesherbes, 75017 Paris

Durée : 2min04s

[Début de la transcription]

Interviewer : Alors, voilà la photo.

GIU : Ok donc euh: je crois que c’est une image de le centre de d’une ville euh ou peut-être euh un quartier habité et hum il y a beaucoup de gens enfin il y a des enfants dans le: dans le parc qui jouent euh euh ouais avec euh un petit maison et: entre un espace délimité et comme ça et après il y a aussi un hum un ancien euh femme qui y est avec son chien et: deux femmes qui attendent le bus + euh dans la rue il y a un famille avec euh des enfants et: oui dans la rue il y a tout le monde que: je crois vivent euh sa vie quotidienne + et il y a des euh: *shops* euh je ne me rappelle pas les noms des *shops* hum: un café un oui un *shop* de: de *shoes* et aussi il y a une image de un film peut-être euh: + comme un grand *flyer* de de un film de far west peut-être et: il y a un église sur à le fond de l’image et à côté de [yn] parking hum: et oui un cabine téléphone aussi + et et un machine dans la rue avec euh un homme qui la pousse ↓ la pousse oui + euh peut-être euh il a vu un incident parce que il y a la: la policier et: oui c’est ça !

Interviewer : Et là qu’est-ce que vous voyez là ? (*l’interviewer désigne du doigt la pharmacie sur l’illustration*)

GIU : Oui + un pharmacie + ouais.

Interviewer : Et ça ? (*l’interviewer pointe du doigt le monument sur l’illustration*)

GIU : Euh: c’est un monument euh: peut-être de un personne importante pour la ville.

Interviewer : Ok + super ! Merci bien.

[Fin de la transcription]

Annexe 9 – Transcription de l’entretien avec INA

Date : 10 mars 2020

Lieu : Université Sorbonne Nouvelle, 13 Rue Santeuil, 75005 Paris

Durée : 3min39s

[Début de la transcription]

Interviewer : Voici le document.

INA : Bon je vois une ville + et: il y a beaucoup de formation il y a beaucoup de gens sur la [ru] + euh: je peux voir un: un magasin de chaussures je peux voir une cabine de: de téléphone peut-être euh + les feux + je peux voir une dame avec son chien + je peux voir peut-être un père pardon c’est un: un monsieur qui donne des nourritures aux les oiseaux + aux oiseaux + et: je vois une famille qui traverse la rue + hum + il y a des gens qu’attendent les bus + hum + des oiseaux qui mangent des des restes d’aliments peut-être + des restes de nourriture au sol hum + il y a une église à la fin de la rue + il y a des bâtiments + euh + oranges + avec des fenêtres carrées + il y a à côté à droite il y a un bâtiment jaune clair avec des balcons + il y a un café jusqu’au bas + au rez de chaussures + rez de chaussée + et + ah ! il y a un voiture cassée + cassée non + il a en panne donc euh la policier elle est là et les conduit + les condur hum ++ pousse la voiture + il y a + un mec avec une moto pour faire des livraisons devant les + magasins de chaussures + il y a une femme + proche au monument + et elle parle au téléphone +++ et j’ai fini.

Interviewer : Ok + qu’est-ce que vous pensez que ça représente ici ?

INA : ça ? peut-être c’est un cinéma ou un panneau de publicité.

Interviewer : D’accord + et là vous avez dit qu’il y a une église mais comment vous le savez ?

INA : J’ai dit pour la croix + qu’il y a sur la + le chapeau + ah ! Il y a une pharmacie + en vert + signalée pour la croix aussi (*rire*).

Interviewer : Très bien + vous avez fini ?

INA : Il y a des vélos et une personne qui parle + il a + il a + les jambes blessées + peut-être.

Interviewer : Les jambes ? ↑

INA : Une jambe +++ Oui + je pense que j’ai fini + ah il y a la mère qui regarde les enfants + joués.

Interviewer : D’accord ! Merci bien.

[Fin de la transcription]

Annexe 10 – Transcription de l’entretien avec REB

Date : 2 mars 2020

Lieu : Sorbonne Université (site de Clignancourt), 2 Rue Francis de Croisset, 75018 Paris

Durée : 3min23s

[Début de la transcription]

REB : Euh: ↑ il y a une arrêt de bus et: ça c’est: une ville euh peut-être une grande ville avec euh: des immeubles et beaucoup des appartements + euh: il y a: une voiture et une + une deux + deux vélos + euh: une monument peut-être d’une personne qui est importante dans la ville euh ou dans l’histoire de la ville euh: ici il y a une pharmacie et: une place pour parking euh: il y a un café + beaucoup beaucoup des personnes [*inspire*] euh: + oui il y a + une petit parc et une petit parc pour les enfants et une petit parc pour les chiens euh: et ↑ hou ↓ je sais pas le mot mais c’est une endroit euh pour euh: téléphoner quelques personnes + euh: une magasin de chaussures euh: + oui je sais pas euh ici il y a une église euh: peut-être ça c’est une euh: cinéma +++ Oui +++

Interviewer : Comment tu sais que c’est une église, ça ?

REB : Euh parce qu’il y a une + [kɔwas] + ici et aussi il y a une tour pour le: ↑ hou ↓ je sais pas le mot en français mais hum c’est une truc qui sonne chaque heure et chaque demi-heure et: oui et aussi il y a une très grande porte et généra- généralement hum les: églises a une très grande porte parce que c’est essentiel pour beaucoup de gens entrer l’immeuble en la même temps.

Interviewer : Là qu’est-ce qu’il y a (*l’interviewer montre la famille sur l’illustration*) ?

REB : Euh c’est hou j’ai oublié le mot c’est une + croisement ↓ ?

Interviewer : Non non juste là ?

REB : Oh ! C’est une famille + avec + deux enfants et un chien.

Interviewer : D’accord + là + qu’est-ce qu’on a là dans cette partie en bas à gauche ?

REB : Il y a une femme avec + sa fille et sa chien euh: + oui !

Interviewer : Ok + est-ce que tu vois autre chose à ajouter ou + non c’est bien ?

REB : Oui c’est bien

Interviewer : Eh bien je te remercie.

[Fin de la transcription]

Annexe 11 – Transcription de l’entretien avec LIL

Date : 2 mars 2020

Lieu : Sorbonne Université (site de Clignancourt), 2 Rue Francis de Croisset, 75018 Paris

Durée : 4min51s

[Début de la transcription]

Interviewer : Voilà la photo.

LIL : D’accord euh + je peux voir unE: + quartier je peux euh je peux voir une euh + beaucoup de gens + des enfants + des des immeubles euh des: + je peux voir unE: +++ bus bus arrêté[t] je pense et je peux voir euh des chiens + beaucoup des couleurs comme beaucoup des couleurs vert et orange et euh + je peux voir euh: sûrement une voiture et une sculpture d’une euh tête et + je vois + des familles et euh + je sais pas je /

Interviewer : Qu’est-ce qu’il y a dans cette partie en haut à gauche ? Qu’est-ce que tu vois là ?

LIL : Euh + je vois une pharmacie + je vois hum + une + une église oui et + oui l’église et à côté de la pharmacie et hum +

Interviewer : Comment tu sais que c’est une église ?

LIL : 0

Interviewer : Comment tu sais que c’est une église ?

LIL : Hum parce que c’est une + [kɔwas] + je sais pas oui euh sur sur le l’église et + euh hum

Interviewer : Et là qu’est-ce qui se passe là au centre ?

LIL : Ah + c’est +++ oh je vois + c’est hum c’est une accident entrE la voiture et je sais pas quelque chose + c’est + peut-être une +++ oui avec beaucoup de *smoke* (*rire*) mais je ne sais pas la raison pour l’accident

Interviewer : Là + c’est quoi ça ?

LIL : C’est une euh une police oui + sur une ++ [bis] bicyclette ↑? *bicycle* oui hum et aux gens il dit arrête (*rire*)

Interviewer : Oui + ici + qu’est-ce qu’il y a là ?

LIL : Euh + une café à côté d’une euh + pas une magasin mais c’est une + boutique peut-être pour euh chaussettes et +

Interviewer : Et là ?

LIL : Euh + une + une femme avec euh sa chien + euh elle boire une café euh avec euh les oiseaux et une + ça c’est une petite + je sais pas en français (*rire*)

Interviewer : Où est-ce qu’elle est la dame ?

LIL : Hum +++ elle est /

Interviewer : Elle est comment ?

LIL : + Oui + oh elle [saseswar] sur une + pas une chaise + (*rire*) euh une grande chaise (*rire*) + dans une + jardin (*rire*) [pyblik]

Interviewer : (*rire*) Qu'est-ce que ça peut être ça ? Qu'est-ce que ça peut représenter ça (*l'interviewer montre l'affiche sur l'illustration*) ?

LIL : Euh + oh c'est + je pense que c'est une cinéma ou théâtre oui

Interviewer : Et là ?

LIL : Euh + c'est + une +++ une parc pour des enfants oui + avec trois enfants et une grande structure +

Interviewer : C'est bon + c'est fini ?

LIL : Je pense.

Interviewer : Ok + merci !

LIL : Merci.

[*Fin de la transcription*]

Annexe 12 – Transcription de l’entretien avec ANI

Date : 2 mars 2020

Lieu : Sorbonne Université (site de Clignancourt), 2 Rue Francis de Croisset, 75018 Paris

Durée : 5min23s

[Début de la transcription]

Interviewer : C’est parti !

ANI : Okay + hum: + c’est le + l’arrêt d’autobus ici et euh + c’est une rue avec beaucoup de gens et les supermarchés et les magasins pour les chaussures + un café + hum + un parc pour les enfants euh je vois des chiens (*rire*) + [dewazo] des oiseaux hum: et quoi d’autre + je vois une église là et: une pharmacie + le parking euh: +++ hum un gens un gens qui a un problème avec son voiture sa voiture euh: + oui

Interviewer : Tu peux décrire là justement plus particulièrement cette scène au centre ?

ANI : Ah oui oui je pense que: l’homme + était + il a euh et + proba- probablement ouais il a appelé la police hum + pour son aide hum et: + y a + du fume de sa voiture hum + et je crois que un autre hum vient d’aide l’homme qui a (*rire*) je sais pas le mot *crash* (*prononce en anglais*) sa voiture hum + eh: oui !

Interviewer : Et ça là + qu’est-ce que ça peut être ?

ANI : Je crois que ça c’est un cinéma ou un théâtre + et + hum oui

Interviewer : Comment tu le sais ?

ANI : Théâtre ?

Interviewer : Oui comment tu le sais ?

ANI : Hum: parce que y a + hum + pas une carte mais affiche affiche affiché ah oui il y a un affiche pour peut-être un film ou oui une pièce de théâtre hum et: oui y a hum un photo d’un homme avec un chapeau de (*rire*) *cowboys* (*prononce en anglais*) hum et + oui.

Interviewer : Et là + qu’est-ce que ça peut être là ?

ANI : Euh + il y a une famille qui hum croise le hum croisement intersection hum avec leur chien et y a deux enfants hum la femme et l’homme hum et aussi il y a une femme qui: + appelle quelqu’un elle porte un + un pull ou un anorak jeune + jaune jaune + un peu vert (*rire*) + et aussi il y a hum deux femmes qui attendent le bus et un autre personne ici hum + il y a une publication pour une voiture rouge hum sur l’arrêt d’autobus hum + et: + hum il y a + une statue + je- je sais pas qui est le statue mais il y a un statue blanc + entre l’arrêt d’autobus et entre euh le parc pour les enfants hum et il y a + un deux trois + trois enfants qui jouent au

parc + hum +++ il y a un homme qui donne une nourriture peut-être le pain hum aux oiseaux
(rire) hum +++ et +++ (rire) il y a une toilette pour les chiens (rire) là (montre du doigt à
l'interviewer sur l'illustration)

Interviewer : Ah oui + ok + c'est bon ?

ANI : Oui !

Interviewer : Ok + alors je te remercie.

[Fin de la transcription]

Annexe 13 – Transcription de l’entretien avec OLI

Date : 2 mars 2020

Lieu : Sorbonne Université (site de Clignancourt), 2 Rue Francis de Croisset, 75018 Paris

Durée : 3min58s

[Début de la transcription]

Interviewer : Voilà la photo.

OLI : Je peux aller ?

Interviewer : Oui c’est à toi + tu décris ce que tu vois.

OLI : Hum: il y a une femme avec sa chien et + des enfants dans le + parc hum+ beaucoup de chiens avec le fem- *family* et le femme ici et + hum + il y a une femme avec une manteau jaune hum + une homme qui + se [manik] ou pousse je pense je crois ou peut-être une acciden[t] avec cet homme et une magasin de [ʃwase] hum: [dø̃s] femmes attendent pour [yn] + bus hum + il y a une mère qui + voit sa fille hum et une homme qui + donner nourriture a le oiseau hum +++ il y a un homme qui s’est monté son vélo et hum + un café qui s’appelle Martin hum un homme blessé dans la rue et une femme croisé la rue hum + il y a une pharmacie à la rue à côte de parc de + voitures

Interviewer : Qu’est-ce que tu vois là ?

OLI : C’est une + église.

Interviewer : Qu’est-ce que c’est ça ?

OLI : Hum + une [bœst] + c’est une sculpture ou une [bœst] d’un homme hum avec une + je sais pas qui + mais +

Interviewer : Et là + qu’est-ce que tu vois + cet endroit qu’est-ce que ça peut représenter ?

OLI : Je crois c’est il y a il y avait une + acciden[t] ou cet homme hum a roulé trop vite et + ou peut-être + pas du tout et cette personne hum continué et + il y a il y avait une collision

Interviewer : Et là c’est quoi ça ?

OLI : Une + sculpture ah avec le l’homme qui + euh + le le xxx de cet homme

Interviewer : Qu’est-ce que ça peut représenter ça ? (*l’interviewer pointe l’affiche*)

OLI : Euh: + euh ressemble une hum +++ une film peut-être hum un homme qui est un + cowboy je sais pas le mot (*rire*) hum xxx

Interviewer : Ok + c’est pour bon pour toi ?

OLI : Oui.

Interviewer : Oui + ok merci.

[Fin de la transcription]

Annexe 14 – Transcription de l’entretien avec JAM

Date : 2 mars 2020

Lieu : Sorbonne Université (site de Clignancourt), 2 Rue Francis de Croisset, 75018 Paris

Durée : 3min12s

[Début de la transcription]

Interviewer : Voilà la photo.

JAM : D’accord + euh + pour moi ça semble euh quelque chose comme *Tintin* ou *Où est Waldo?* euh c’est comme [yn] un comic euh il y a + euh: des magasins des caf- un café euh: une voiture qui ne marche pas euh: quoi d’autre euh il y a un parc avec des enfants et un homme qui + qui est là avec euh les oiseaux + euh: + hum quoi d’autre euh il y a les femmes qui euh attendent euh pour les bus euh: et: euh les personnes euh dans la rue et: oui euh il y a les: + immeubles et euh + euh quelques chiens et + des animaux ↓ et oui (*rire*)

Interviewer : Qu’est-ce qu’il y a là en haut à gauche + cette zone ?

JAM : Cette zone ?

Interviewer : Oui qu’est-ce que tu vois ?

JAM : Il y a: + je crois qu’il y a une église euh ça avec le + croix euh et il y a une: ↓ pharmacie + ouais et oui

Interviewer : Et là qu’est-ce que ça peut être ?

JAM : Euh: + peut-être euh: un: cinéma euh oui et ↓ oui un cinéma + et là un café ↑ et un magasin de + ↓ [fasyʁ]

Interviewer : Et cette partie là ?

JAM : Oui euh: + il y a une famille avec euh des enfants et un chien qui euh qui marchent euh + de pour euh être au parc.

Interviewer : Et là ? Tu as dit qu’il y avait une voiture qui ne marche pas...

JAM : Ouais il y a + une + police une officier euh avec euh son euh hum: + [skyt] non avec (*rire*) quelque chose d’autre ouais et il aide un peu avec euh la voiture qui ne marche pas oui

Interviewer : Ok + et là ?

JAM : Euh il y a une femme avec sa chien + euh oui juste au parc +++ euh un statue ouais + oui (*rire*)

Interviewer : C’est bon ?

JAM : Merci.

Interviewer : Ok + merci à toi.

[Fin de la transcription]

Annexe 15 – Tâche orale en production libre semi-guidée : résultats globaux

Noms communs	Terminaison nominale*	Terminaison -e muet (oui/non)	Genre des noms (F/M)	Informateurs italoalphones (3) et lusophones (2)					Informatrices anglophones (5)				
				ANN	GIU	CAR	INA	DIO	REB	LIL	ANI	OLI	JAM
rue	F	oui	F	F	F	F	F	F			F	F	F
voiture	F	oui	F	F		F	F	F	F	F	F		F
école	AMBIGUE	oui	F	F									
bus	M	non	M	M	M	M					M		
cinéma	AMBIGUE	non	M	M		M	M	M	F	F	M		M
monument	M	non	M	M	M		M		F				
téléphone	AMBIGUE	oui	M	F		M	M	M					
café (commerce)	M	non	M	M	M		M		M	F	M	M	M
café (boisson)	M	non	M							F			
hôpital	M	non	M	M									
pharmacie	F	oui	F	F			F	M	F	F	F	F	F
croix	AMBIGUE	non	F	F			F		F	F			M
famille	F	oui	F	F	M	F	F	M	F		F		F
police	F	oui	F	F		F				F	F		F
accident	M	non	M	F		M				F		F	
tortue	F	oui	F	F									
parc	M	non	M		M	M		M	F	F	M	M	M
promenade	F	oui	F			F							
bistro	M	non	M			M							
magasin	M	non	M			M	M	F	F	F		F	M
maison	AMBIGUE	non	F		M	M							
publicité	F	non	F			F		F					
film	M	non	M		M	M		M			M	F	
statue	F	oui	F			F					M		M
jardin	M	non	M	M		M				F			
église	F	oui	F		M	F	F		F	F	F	F	F
image	M	oui	F		F	F		M					
chien	-	non	M		M	M	M	M	M	F		F	F

arrêt (de bus)	AMBIGUE	non	M			F			F		M		
blouse	F	oui	F			F							
cabine	F	oui	F		M	F	F	F					
gendarmerie	F	oui	F			F							
machine	F	oui	F		M	F							
ville	F	oui	F		F		F	F	F				
point	M	non	M					M					
pied	M	non	M					M					
propagande	F	oui	F					M					
chaussure	F	oui	F					M					
statuette	F	oui	F					M					
chaise	F	oui	F					M		F			
banc	M	non	M					M					
centre	AMBIGUE	oui	M		M								
quartier	M	non	M		M					F			
espace	F	oui	M		M								
monde	F	oui	M		M								
vie	F	oui	F		F								
fond	M	non	M		M								
incident	M	non	M		M								
personne	F	oui	F		M		F		F		M		
sol	M	non	M				M						
fin (substantif)	M	non	F	F			F						
bâtiment	M	non	M				M						
panneau	M	non	M				M						
chapeau	M	non	M				M				M		
jambe	-	oui	F				F						
place	F	oui	F						F				
endroit	M	non	M						F				
tour	M	non	F						F				
truc	M	non	M						F				
porte	F	oui	F						F				
croisement	M	non	M						F		M		
sculpture	F	oui	F							F		F	
tête	F	oui	F							F			

raison	F	non	F							F		
bicyclette	F	oui	F							F		
boutique	AMBIGUE	oui	F							F		
structure	F	oui	F							F		
problème	M	oui	M								M	
mot	M	non	M								M	
théâtre	AMBIGUE	oui	M								M	
pièce (de théâtre)	F	oui	F								F	
carte	F	oui	F								F	
affiche	F	oui	F								M	
anorak	M	non	M								M	
publication	F	non	F								F	
nourriture	F	oui	F								F	
pain	M	non	M								M	
toilette	F	oui	F								F	
manteau	M	non	M									F
buste	-	oui	M									F
collision	F	non	F									F

*Détermination à partir de Lyster (2006)

Légende : M = Masculin ; F = Féminin

Annexe 16 – Réponses des participants au test d'attribution du genre à des noms communs

Votre prénom (3 premières lettres) : ANN

Date : 28.02.20

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 15. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 44. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 3. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 17. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 31. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 45. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 46. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 5. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 19. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 8. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 50. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 52. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 53. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 13. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 27. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 41. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 55. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : CAR

Date : 28/02/2020

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 30. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 44. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 3. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 45. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 46. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 5. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 19. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 8. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 50. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 52. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 53. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 12. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 13. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 27. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 41. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 55. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : DIO
 Date : 04/03/2020

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 44. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 3. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 45. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 46. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 5. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 19. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 8. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 50. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 52. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 53. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 54. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 13. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 27. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 41. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 55. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : GIU
 Date : 04/03/2020

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 16. GIU <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 44. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 3. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 17. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 31. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 45. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 46. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 5. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 19. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 8. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 50. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 52. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 53. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 12. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 26. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 13. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 27. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 41. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 55. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : INA

Date : 10/03/2020

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 30. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 44. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 3. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 45. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 46. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 5. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 19. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 8. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 50. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 52. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 53. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 13. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 27. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 41. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 55. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : REB

Date : 02/03

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|---|--|--|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 44. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 3. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 45. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 46. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 5. <input checked="" type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 19. <input checked="" type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 8. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 50. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 10. <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 52. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 53. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 13. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 27. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 41. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 55. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : LIL

Date : 3/2

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 44. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 3. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 45. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 46. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 5. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 19. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 8. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 50. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 52. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 53. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 54. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 13. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 27. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 41. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 55. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : ANI

Date : 02 March 2020

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 44. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 3. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 45. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 46. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 5. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 19. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 8. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 50. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 52. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 39. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 53. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 13. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 27. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 41. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 55. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : OLI
Date : MAR 2 2020

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 44. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 3. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 45. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 46. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 5. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 19. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 6. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 48. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 8. <input checked="" type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 50. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 52. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 39. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 53. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 13. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 27. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 41. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 55. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Votre prénom (3 premières lettres) : Jam
Date : MAR 2, 2020

Lisez les mots, choisissez la bonne réponse (M = nom masculin / F = nom féminin).

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 15. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 29. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 43. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 2. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 16. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 30. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 44. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 3. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 17. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 31. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 45. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 4. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 18. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 32. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 46. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 5. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 19. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 33. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 47. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 6. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 20. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 34. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 48. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 7. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 21. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 35. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 49. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 8. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 22. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 36. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 50. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 9. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 23. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 37. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 51. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |
| 10. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 24. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 38. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 52. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 11. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 25. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 39. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 53. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 12. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 26. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 40. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 54. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 13. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 27. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 41. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 55. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F |
| 14. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | 28. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 42. <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> F | 56. <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F |

Annexe 17 – Test d’attribution du genre à des noms communs : résultats globaux

Numéro d'ordre	Noms communs	Terminaison nominale*	Genre en français	Genre en italien	Genre en portugais	Informateurs italophones (3) et lusophones (2)					Informatrices anglophones (5)				
						ANN	GIU	CAR	INA	DIO	REB	LIL	ANI	OLI	JAM
1	virage	M	M	F	F	M	M	M	F	F	M	F	F	F	M
2	chagrin	M	M	M	F	M	F	M	M	M	M	M	M	M	M
3	fleur	ambiguë	F	M	F	M	M	F	F	F	M	F	F	F	F
4	bougie	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
5	village	M	M	M	F	M	M	M	F	F	M	F	F	F	F
6	mâchoire	ambiguë	F	F	M	M	F	M	M	M	F	F	F	M	F
7	lampe	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F
8	passion	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	M
9	emploi	ambiguë	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
10	guichet	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
11	tracteur	ambiguë	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
12	rançon	ambiguë	F	M	M	M	F	F	M	M	M	M	M	M	M
13	poème	M	M	M	M	M	M	M	M	M	F	F	F	F	F
14	capteur	ambiguë	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
15	canicule	ambiguë	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F
16	secte	ambiguë	F	F	F	F	F	M	M	F	F	F	F	F	F
17	cuillère	ambiguë	F	M	F	M	M	F	F	F	F	F	F	F	F
18	contrat	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
19	séisme	M	M	M	M	F	M	M	M	F	M	F	M	F	F
20	allumette	F	F	M	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
21	journal	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
22	sieste	ambiguë	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
23	jury	M	M	F	M	F	F	F	M	M	M	M	F	M	M
24	glaçon	ambiguë	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
25	adhésion	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	M
26	diagnostic	M	M	F	M	M	F	M	M	M	M	M	F	M	M
27	fureur	ambiguë	F	M	F	M	M	M	M	F	M	F	M	F	M
28	crise	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

29	orchestre	ambiguë	M	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	M	F
30	joue	F	F	F	F	M	F	M	M	M	F	F	M	F	M
31	risque	ambiguë	M	M	M	M	M	M	M	M	F	F	F	F	F
32	bonheur	ambiguë	M	F	F	M	F	F	M	F	M	M	M	F	F
33	chorale	ambiguë	F	M	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
34	trahison	ambiguë	F	M	F	M	M	F	F	M	F	M	M	M	M
35	banque	ambiguë	F	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
36	pensée	F	F	M	M	F	M	F	M	M	F	F	F	F	F
37	plante	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
38	monnaie	F	F	F	F	M	F	F	M	F	F	F	F	F	M
39	héritage	M	M	F	F	F	M	M	F	F	M	F	F	F	M
40	messe	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	M	F	F	F
41	choix	ambiguë	M	F	F	M	F	F	F	M	M	M	F	F	M
42	honneur	ambiguë	M	F	F	M	M	M	F	M	M	M	M	F	F
43	poison	ambiguë	M	M	M	M	M	F	M	M	M	M	M	M	M
44	escalier	M	M	F	F	M	F	F	M	F	M	M	M	M	M
45	catalogue	ambiguë	M	M	M	M	M	M	M	M	F	F	F	F	F
46	oreille	F	F	M	F	F	M	M	F	M	F	F	F	F	F
47	trottoir	M	M	M	F	M	M	M	M	M	M	M	M	M	F
48	piège	M	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F
49	indemnité	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	M	F	F	M
50	peigne	ambiguë	M	M	M	F	M	M	F	M	F	F	F	M	F
51	annonce	F	F	M	M	M	M	M	M	M	F	F	M	M	M
52	période	ambiguë	F	M	M	M	M	F	M	M	F	F	F	F	F
53	douane	ambiguë	F	F	F	F	M	F	F	F	F	M	M	M	F
54	longueur	ambiguë	F	F	M	M	F	F	F	M	M	M	M	M	F
55	mensonge	ambiguë	M	F	F	F	M	F	F	M	F	M	M	M	F
56	paillason	ambiguë	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M

*Détermination à partir de Lyster (2006)

Légende : M = Masculin ; F = Féminin

Sigles et abréviations utilisés

CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DFLE	Département de Didactique du Français Langue Étrangère
DULF	Diplôme Universitaire de Langue Française
DREES	Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques
FLE/S	Français Langue Étrangère ou Seconde
INSPÉ	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
IFSI	Institut de Formation en Soins Infirmiers
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LC	Langue cible
LLD	Littérature, Linguistique, Didactique
LS	Langue source
SIAL	Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues
UFR	Unités de Formation et de Recherche
USF	<i>University of South Florida</i>

Mots-clés : acquisition, anglais L1, français L2/L3, genre grammatical, italien L1, portugais L1, stratégies, terminaisons nominales, transfert.

Résumé

Une des caractéristiques linguistiques reconnue comme particulièrement difficile à acquérir par tout apprenant de français langue étrangère ou seconde (FLE/S) est celle relative au genre grammatical (Taft et Meunier, 1998 ; Dewaele et Véronique, 2001 ; Lyster, 2004). Des travaux précisent même que cette acquisition peut être difficile pour les apprenants dont la langue maternelle (L1) ne dispose pas de cette catégorie (Harley, 1998). Notre recherche, qui porte sur l'attribution du genre aux noms communs du français L2/L3, se centre sur les effets du transfert interlinguistique comparé, dans une approche intralinguistique, à l'utilisation des terminaisons nominales prédictives du genre, en lien avec les travaux de Lyster (2006), et sur l'attribution du genre masculin « par défaut ». Par une étude transversale reposant sur une tâche orale en production libre semi-guidée et une tâche expérimentale en réception écrite et orale consistant en un test d'attribution du genre à des noms communs, nous comparons les performances de deux groupes linguistiques de niveau B1 visé (CECRL), d'apprenants de L1 différentes. Les L1 convoquées sont, d'un côté, l'italien et le portugais, et de l'autre, l'anglais. Étant donné que l'anglais ne dispose pas de la catégorie du genre grammatical (bien que le genre sémantique soit marqué) contrairement aux deux autres langues, l'objectif est d'identifier le groupe linguistique qui aura le plus de succès à attribuer le genre qui convient aux noms communs que la langue française désigne.

Keywords: acquisition, L1 English, L2/L3 French, L1 Italian, grammatical gender, noun endings, L1 Portuguese, strategies, transfer.

Abstract

One of the linguistic features recognized as particularly difficult to acquire by any learner of French as a foreign or second language is grammatical gender (Taft et Meunier, 1998; Dewaele et Véronique, 2001; Lyster, 2004). Studies even specify that this acquisition can be difficult for learners whose mother tongue (L1) does not have this category (Harley, 1998). Our research, which is related to the assignment of gender to common nouns in L2/L3 French, focuses on the effects of the crosslinguistic transfer compared to the prospect of noun endings in French as reliable predictors of grammatical gender (Lyster, 2006), and the assignment of the masculine gender “by default”. Using a cross-sectional study based on a semi-guided speech production task and a written and oral comprehension experimental gender assignment task, we compare the performances of two targeted B1 level (CEFRL) linguistic groups of different L1 learners. One group of L1s are Italian and Portuguese, and the other are L1 English. Since English does not have grammatical gender (although semantic gender is marked) and the two other languages do, the objective is to identify which linguistic group will be the most successful in accurately assigning gender to French common nouns.

