

La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE

Sandrine Aguerre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2719>

DOI : 10.4000/rdlc.2719

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Sandrine Aguerre, « La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2719> ; DOI : 10.4000/rdlc.2719

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE

Sandrine Aguerre

Introduction

- 1 Cet article explore les possibles effets des activités de conceptualisation sur l'apprentissage du genre grammatical en Français Langue Etrangère (FLE). D'abord, il repositionne les activités de conceptualisation et leurs objectifs pour l'enseignement/apprentissage d'adultes en contexte formel en intégrant les propositions des cadres théoriques émergentistes. Ensuite, il situe les difficultés de l'apprentissage du genre grammatical en FLE. Puis, il identifie les stratégies existantes de notre public (adultes de langues premières (L1) hétérogènes, suivant un enseignement formel du FLE en France, en Alliance française ou dans un centre universitaire) pour la gestion du genre grammatical. Il s'appuie pour cela sur leurs verbalisations pour l'attribution et la gestion du genre grammatical des noms en français. Il pose enfin les objectifs et les enjeux des activités de conceptualisation dans cet apprentissage.

La conceptualisation à l'heure des perspectives émergentistes

Perspectives émergentistes

- 2 Les perspectives émergentistes font l'hypothèse que l'acquisition des langues « émerge » de l'usage : les structures linguistiques sont acquises à travers l'utilisation de la langue en contexte, notamment par la mise en relation de la forme et du sens et l'échantillonnage

statistique. Dans l'application de ces perspectives à l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), Ellis (2006) a mis en avant des paramètres influençant l'acquisition qui tiennent : aux caractéristiques « internes » à une langue donnée, notamment la fréquence et la saillance des structures linguistiques, et la stabilité de la relation forme-sens (par exemple, en anglais, la marque de 3^e personne des verbes au présent, *he reads*, est très fréquente et très stable, mais peu saillante) ; aux interactions entre la L1 et la L2, qui peuvent donner lieu à des phénomènes d'interférence ou de transfert et de sélectivité de l'attention. Tomasello (2008) décrit l'*usage-based theory* et insiste sur deux capacités cognitives nécessaires à l'acquisition du langage. L'*intention-reading* a trait à la dimension fonctionnelle, et permet de comprendre les buts et intentions du locuteur. Le *pattern-finding*, qui nous intéresse ici, a trait à la dimension grammaticale et permet de trouver des régularités au-delà des énoncés individuels.

- 3 Adhérer à cette perspective nous amène à questionner la nature du contenu de l'*intuition* des apprenants, sur laquelle Besse (1974) fondait les activités de conceptualisation. Elle n'est alors pas basée, comme dans une lecture générativiste des positions de Besse, sur des *règles* que les apprenants sauraient sans savoir qu'ils les savent, mais plutôt sur les *patterns* récurrents et sur les *régularités statistiques* de la LE. Les activités de conceptualisation ne visent donc pas la formulation de *règles* sur les structures de la langue, mais plutôt l'explicitation et l'exploitation des régularités repérées par les apprenants. Cela donne une place importante aux données de la langue (et donc à l'*input*, celui-ci étant le matériau dont ces données sont extraites), puisque les intuitions de l'apprenant et ces données sont étroitement liées.

Complémentarité des apprentissages implicite et explicite

- 4 Nous appelons « apprentissage implicite », à la fois les processus de repérage de *patterns* et d'échantillonnage statistique, et leurs résultats. Nous y incluons aussi les *chunks* (parfois aussi appelés *éléments préfabriqués*) que les étudiants peuvent mémoriser sans les analyser (Aguerre, 2010). L'apprentissage implicite s'appuie sur les processus d'association et de mémorisation.
- 5 L'« apprentissage explicite » s'appuie sur des règles permettant de décrire ou expliquer les données de la langue, donc sur la compréhension de discours métalinguistiques, le raisonnement et la résolution de problèmes dans une démarche inductive ou déductive. Il met en jeu la description grammaticale, qu'il s'agisse de la description faite par des linguistes, ou de la formulation, par les apprenants, d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue à partir de leurs connaissances grammaticales.
- 6 Notre conception de la conceptualisation s'appuie sur l'idée qu'apprentissages explicite et implicite ne s'excluent pas mutuellement, mais sont au contraire complémentaires (Ellis, 2005 ; Perruchet & Peereman, 2005). Ainsi, un apprenant de FLE peut tirer parti à la fois de *chunks* et de *patterns*, de régularités statistiques, et des règles grammaticales qui décrivent ou expliquent le fonctionnement des structures intervenant dans ces *chunks* et ces *patterns*. Ainsi, le rôle des activités de conceptualisation est de permettre, par la réflexion métalinguistique, la mise en relation des apprentissages implicite et explicite afin de permettre aux apprenants de développer des moyens de contrôle de leur production, de stabiliser ce qu'ils savent et de construire des démarches heuristiques pour continuer à apprendre de façon autonome.

Caractéristiques des activités de conceptualisation

- 7 Reprécisons maintenant les caractéristiques des activités de conceptualisation à partir de celles des « exercices de conceptualisation » présentés dans Besse (1974) puis Besse et Porquier (1984).
- 8 Comme Besse (1974 : 38), « nous voulons enseigner à parler et à écrire français et non enseigner le contenu des grammaires ». C'est le but poursuivi par la posture réflexive de l'apprenant, et ce qui est produit doit avoir une *valeur opératoire* :
 - par une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui a une valeur opératoire, en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase. (ibid.)
- 9 De ce point de vue, comme Besse, nous devons admettre que les activités de conceptualisation peuvent donner lieu à des formulations imprécises ou maladroitement.
- 10 En tenant compte d'une perspective émergentiste, les activités de conceptualisation ne doivent pas produire de « règles de grammaire », au sens normatif/prescriptif mais :
 - des représentations métalinguistiques, c'est-à-dire des connaissances sur les structures linguistiques, stabilisées ou non, qui portent sur la « catégorisation » de ces structures, les « relations » possibles entre ces structures ou catégories, et les « opérations » que l'on peut faire avec ;
 - des stratégies, c'est-à-dire des façons de faire correspondant à des buts - qui visent d'une part à pouvoir utiliser ce que l'on connaît de façon contrôlée, consciente et volontaire, et d'autre part à continuer à apprendre.
- 11 Comme chez Besse (1974), les données sur lesquelles s'appuie la conceptualisation doivent idéalement provenir de l'expérience de l'apprenant, et ne sont en tout cas pas pré-sélectionnées par l'enseignant. Les activités de conceptualisation se fondent sur une démarche abductive : il ne s'agit pas, comme dans une démarche inductive, de généraliser à partir d'exemples particuliers pour remonter à une règle précise et délimitée, mais d'élaborer : et des hypothèses pour proposer des explications possibles à des données observées, et des procédures pour gérer ces données en compréhension et production. Ces hypothèses ne se fondent pas uniquement sur l'intuition des apprenants (présentée en 1.1), mais doivent prendre en compte les explications ou les descriptions des grammaires. De ce fait, ces descriptions doivent être sollicitées d'une façon spécifique. Contrairement à la démarche inductive qui exploite une relation fiable entre la règle (un point de grammaire délimité par la description grammaticale) que l'on cherche à faire deviner et les exemples que l'on utilise pour l'illustrer, les activités de conceptualisation ne présupposent pas qu'à un exemple donné correspond une règle unique et définie. Les représentations métalinguistiques et les stratégies à construire, puisqu'elles concernent des usages de la langue, en tant que tels forcément complexes, mobilisent plusieurs notions grammaticales, et les questions ou problèmes posés lors des activités ne pourront pas être résolus par une relation univoque entre un ensemble de conditions et une solution unique.
- 12 De plus, de façon cohérente avec la question des interactions entre L1 et L2 dans la perspective émergentiste, nous pouvons enrichir la conception de Besse des apports de ces dernières années sur les approches plurilingues, en affirmant l'intérêt, voire la

nécessité, d'intégrer aux activités de conceptualisation la comparaison avec la L1 des apprenants.

- 13 Enfin, à partir des travaux de Plathner (2008) sur la conscientisation comme type particulier de réflexion linguistique, nous insisterons sur l'intérêt de focaliser les activités de conceptualisation non seulement sur la réflexion de l'apprenant, mais aussi sur le dialogue entre apprenants et entre apprenants et enseignant. Dans ce dialogue, l'enseignant a un rôle de tutelle qui opère à un double niveau : dans la confirmation et la stabilisation des représentations métalinguistiques (explicitation des régularités statistiques et des *chunks* et *patterns*), et dans l'apport d'informations issues des descriptions grammaticales (complémentarité des apprentissages implicite et explicite).

Apprentissage du genre grammatical en FLE

- 14 Distinct du « genre naturel » qui catégorise les référents animés, le genre grammatical est un concept linguistique spécifique, qui s'applique à certaines catégories des mots d'une langue. Une langue donnée peut ne pas avoir de genre grammatical pour les noms communs (cas de l'anglais, du mandarin, etc.), ou avoir un genre grammatical, composé de deux classes (masculin, féminin) ou de trois classes (masculin, féminin, neutre). L'existence d'un genre grammatical se traduit par l'attribution systématique d'un genre aux noms, associée à des variations morphologiques des éléments des catégories auxquelles il s'applique.
- 15 Les enjeux de l'apprentissage du genre grammatical en FLE diffèrent selon l'existence et le fonctionnement du genre grammatical dans la L1 des apprenants, et possèdent trois niveaux :
- intégration du concept de genre grammatical, à la fois proche et différent de celui de genre naturel ; ce concept est bien souvent traité implicitement dans les manuels de FLE, mais à construire pour les apprenants dont la L1 comporte des noms communs sans genre grammatical ;
 - catégorisation (activité fondatrice de l'activité métalangagière pour Portine, 1998) des termes du lexique en fonction du genre grammatical (par exemple, Taft & Meunier, 1998) ; en français, il s'agit de classer chaque nom commun dans la classe féminine ou dans la classe masculine, avec la particularité des mots épiciens (« un, une journaliste ») ; l'attribution du genre est un problème principalement lexical ;
 - application du genre grammatical dans les chaînes d'accord (par exemple, Bartning, 2000), ce qui correspond chez Portine (1998) à la conceptualisation d'opérations portant sur les éléments catégorisés ; la question de l'accord est un problème à la fois morphologique et syntaxique : quelles classes requièrent un accord en genre, dans quelles conditions, comment se marque cet accord (morphologie flexionnelle pour les adjectifs et participes passés, voire certains noms, paradigmes des déterminants et des pronoms) ?
- 16 Les questions de l'attribution du genre et de l'accord sont étroitement liées en FLE : sauf à demander à l'apprenant d'explicitement sa démarche, il est impossible d'identifier si un problème vient d'un problème syntaxique, d'un problème morphologique, ou de la méconnaissance du genre des noms.
- 17 La dimension syntaxique de l'accord (bien que présentant parfois des subtilités comme pour l'accord des participes passés) est décrite de façon claire dans les ouvrages de grammaire. Il y a un nombre limité de règles, avec des applications complexes mais

univoques : à un cas défini par un ensemble de critères, correspond une forme unique à utiliser. Ces règles peuvent se prêter à un travail explicite inductif ou déductif.

18 Du point de vue des variations morphologiques, les paradigmes des pronoms et des déterminants sont stables en français. La description des formes des adjectifs qualificatifs est organisée selon l'existence ou non d'une opposition entre genre non marqué (masculin) et genre marqué (féminin) par des oppositions phonétiques et liées à l'adjonction d'un « e » à l'écrit. Ces modifications nombreuses, qu'il est nécessaire de décrire à la fois à l'oral et à l'écrit, peuvent être enseignées de façon explicite, même si la progression spiralaire permettant d'intégrer ces règles semble plus complexe à organiser que pour les autres règles morphosyntaxiques.

19 Enfin, la question de l'attribution du genre aux noms communs s'avère moins claire dans les descriptions grammaticales, où se croisent plusieurs types de critères :

20 - **des critères sémantiques :**

. utilisation du genre naturel pour les animés, avec la question de la « capacité épïcénique de la langue » (Pradalier, 2010) (« la souris, le/la journaliste »), et du masculin comme marque du générique (qui explique qu'« un humain » puisse désigner un humain mâle, un humain femelle) ;

. régularités observées pour certaines classes sémantiques particulières (noms d'arbres masculins, « un saule » par exemple).

21 - **des critères morphologiques :**

. pour certains « couples » de noms d'animés, on retrouve des variations existantes pour les adjectifs (« un fermier, une fermière » comme « fier, fière »), pas toujours mises en avant comme telles ;

. des règles d'attribution du genre en fonction de suffixes (la suffixation par -tion donne un nom féminin).

22 - **des critères de régularité orthographico-phonétiques** (Tucker *et al.*, 1977 ; Lyster, 2006) :

Lyster (2006) a déterminé comme « prédictives » les terminaisons pour lesquelles 90 % ou plus des mots ont un genre identique. Les autres terminaisons sont considérées comme « ambiguës ». Il note que 81 % des noms féminins et 80 % des noms masculins ont une terminaison prédictive, la terminaison orthographique étant un meilleur prédicteur que la terminaison phonétique. À noter que le « e » final n'est pas un indice fiable du genre féminin pour les noms communs : les terminaisons avec un « e » final, bien que rarement prédictives du masculin (-age, -ège, -ome, -isme) sont souvent féminines, mais aussi fréquemment ambiguës. En revanche, l'absence de « e » final indique le genre masculin avec une grande fiabilité : pas de terminaison féminine sans « e » final, et très peu d'ambiguës (-a, -ion, çon/son). Enfin, la suffixation déterminant les dernières lettres des noms, l'information sur les terminaisons est souvent redondante avec celle des suffixes.

23

La complexité de la description du genre des noms conduit les enseignants et les auteurs de manuels - voire ceux de descriptions grammaticales - à considérer l'attribution du genre comme arbitraire. Le recours à une démarche inductive ou déductive semble alors peu pertinent. La solution proposée, au moins implicitement, est de mémoriser le genre des noms au fur et à mesure de l'apprentissage du lexique, bien loin de propositions conceptualisantes.

- 24 Dans les manuels de FLE, la présentation du genre des noms communs n'explique généralement pas les principes du genre grammatical. La systématisation reste relativement rare et s'appuie parfois sur des informations morphologiques ou sémantiques. Si certains travaux évaluent positivement l'impact de l'enseignement/apprentissage explicite des régularités phonético-orthographiques en FLE ou FLS (Lyster, 2010 ; Tipurita & Jean, 2014), l'exploitation des régularités orthographiques prédictives du genre semble encore marginale. Cela peut s'expliquer par le nombre important de terminaisons en jeu, par les interactions entre ces critères et les critères référentiels, sémantiques ou morphologiques, par la méconnaissance de ces régularités par les enseignants ou parfois par les concepteurs de manuel, par le fait que les exceptions à ces régularités prédictives concernent souvent des mots relativement fréquents, et par les habitudes descriptives des grammaires.

Stratégies existantes et besoins d'apprenants adultes de FLE

Présentation des données

- 25 Les données présentées ici ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche sur l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE, qui, sur la base des observations précédentes, a trois volets :
1. part de l'apprentissage implicite, à partir d'un test d'attribution du genre à des pseudo-mots ;
 2. stratégies mises en place par les apprenants pour l'attribution du genre, lors de ce test et lors de la compréhension et la production d'énoncés ;
 3. effets de diverses méthodes d'enseignement du genre grammatical (y compris des activités de conceptualisation).
- 26 Les données sur lesquelles nous nous appuyons ici correspondent à une partie des données recueillies dans le second volet. Ce sont des verbalisations d'apprenants de FLE sur leurs connaissances et leurs stratégies de repérage et d'attribution du genre grammatical des noms. Elles permettent de procéder à une première analyse des besoins auxquels les activités de conceptualisation peuvent répondre. Les étudiants sont des adultes de différents niveaux (A1 à B2) et de différentes L1, et sont en cours d'apprentissage formel dans une Alliance française, ou dans un centre universitaire de langue. Les données ont été recueillies de deux façons :
- enregistrements d'entretiens semi-dirigés avec 20 étudiants qui ont passé le test (individuel) d'attribution de pseudo-mots du premier volet du projet de recherche ;
 - enregistrements d'échanges d'étudiants pendant une tâche collective d'attribution du genre grammatical à des pseudo-mots (4 groupes).

Perception du genre grammatical pour les noms communs

Perception globale du genre grammatical des noms

- 27 De façon cohérente avec ce que nous avons vu en deuxième partie, la majorité des étudiants conçoit le genre grammatical comme directement lié à chaque nom. D'une part, ce qu'ils disent lie directement leur progression dans la maîtrise du genre (ou du moins,

leur sentiment de confiance) à la progression dans le nombre de mots qu'ils connaissent (*maintenant je connais plus de mots qu'avant donc c'est plus facile*) ; d'autre part, le genre grammatical est vu comme une caractéristique à mémoriser avec chaque nom (*you just have to memorise it so it is not difficult*). C'est parfois le coût de cette mémorisation qui est jugée être facteur de difficulté. Le genre des mots connus n'est d'ailleurs pas toujours connu avec certitude (*tu sais le bail, le contrat de location, tu signes le bail (...) contrat c'est masculin, mais bail je ne sais pas*).

- 28 Certains débutants renoncent explicitement à trouver des régularités ou des explications : *il y a parfois des règles, c'est un peu irrégulier. Comme photo, c'est une photo, pas un photo. Je sais pas pourquoi, mais on dit comme ça, et alors je mémoire*. Aucun étudiant n'envisage explicitement une complémentarité entre la mémorisation item par item et l'apprentissage de règles ou de régularités qui permettraient d'organiser ces connaissances et d'en faciliter la mémorisation. Ils semblent ainsi avoir une approche peu économique sur le moyen terme ou le long terme.
- 29 De façon plus générale, les étudiants, quel que soit leur niveau, ont l'impression de ne pas avoir de moyen de contrôle, et une certaine frustration du fait de l'absence de règle claire :

There is no way I can figure it out, j'ai pas le sentiment que j'ai les règles pour savoir, il n'y a pas de règle.

Une majorité fait référence à *une règle du e* (le « e » final comme indice du féminin), mais la relativise par de très - trop - nombreuses exceptions.

- 30 Même pour les étudiants qui ont conscience qu'au moins certaines terminaisons sont prédictives du genre, on peut voir qu'ils ont une faible opinion de la fiabilité de ces connaissances : ils ont de la difficulté à savoir s'il y a des exceptions ou non pour les terminaisons qu'ils évoquent, et ont plutôt tendance à considérer qu'il y a des exceptions pour toutes les terminaisons prédictives, y compris quand ce n'est pas le cas (cas de la terminaison *-tion* par exemple). Notons enfin que très peu d'étudiants font état de régularités qu'ils auraient eux-mêmes repérées ; souvent, celles dont ils font état sont des régularités données par leurs enseignants, alors même qu'ils prennent conscience de certaines autres au cours de leur entretien semi-dirigé.

Stratégies de mémorisation du genre lors de l'apprentissage de nouveaux noms

- 31 Une minorité d'étudiants assume de ne pas faire d'effort particulier pour mémoriser le genre : soit parce qu'ils donnent la priorité au sens du mot et pensent que le genre n'est pas nécessaire pour comprendre ou se faire comprendre ; soit - notamment chez les débutants d'une langue éloignée du français comme le japonais ou le chinois - parce qu'ils ont déjà fort à faire pour mémoriser le vocabulaire ; soit, pour une seule étudiante chinoise débutante, parce qu'elle est convaincue que la « règle du e » est suffisante (*parce que je connais la règle, je mémorise pas son genre normalement*).
- 32 Cependant, la majorité des étudiants disent faire un effort de mémorisation du genre grammatical. La stratégie la plus répandue est la mémorisation du couple « article (défini ou indéfini) + nom », et cela que leur langue ait ou non un genre grammatical (stratégie utilisée par des hispanophones, des arabophones, des germanophones, des sinophones et des japonophones). Plusieurs étudiants qui ont pour L1 une langue romane ne font un

effort pour mémoriser explicitement le genre que lorsque le genre en L2 est différent de celui de la L1.

Lien entre genre des noms et accord

- 33 Quand la maîtrise du genre est perçue comme importante, c'est parce qu'elle est mise en lien avec la correction générale en français, et parfois avec le passage à l'écrit (comme permettant une plus grande conscientisation et nécessitant une plus grande correction formelle). Quelques étudiants (de différents niveaux) expliquent aussi son importance en faisant le lien avec les chaînes d'accord :

- une étudiante japonaise et une étudiante chinoise font le lien avec le choix de l'article ;
- un étudiant arabophone avec l'accord des adjectifs ;
- une étudiante arabophone et des étudiants lusophones avec l'accord des participes passés.

- 34 Enfin, l'entretien amène la prise de conscience du lien entre genre grammatical et les différentes chaînes d'accord chez un étudiant hispanophone qui gère ces phénomènes aussi dans sa L1 :

Maintenant, je sais que toute la phrase c'est dépendant du mot. Mais avant, non.

La question du « e » final

- 35 Nous avons déjà signalé que la majorité des étudiants mentionne une règle du « e » final comme signe que le mot est féminin, malgré de très nombreuses exceptions. Les étudiants ne savent pas vraiment expliciter l'origine de cette information sur les noms, et il est improbable qu'elle provienne directement du discours enseignant. Il semble plus vraisemblable qu'il s'agisse d'une sur-généralisation à partir de ce qu'ils savent des marques du féminin pour les adjectifs. Qu'ils posent cela plus comme un « sentiment » que comme une « règle » tend à confirmer cette hypothèse :

j'ai juste un sens, un sentiment, euh, que les mots avec un « e », c'est féminin, un « e » au fin, est féminin, et les doubles lettres sont peut-être féminin.

Cela pose le problème de la délimitation des catégories auxquelles s'applique le genre grammatical, et notamment de la différenciation entre noms et adjectifs.

- 36 Hormis au niveau débutant, cette règle ne sert pas forcément à l'attribution du genre grammatical. Les étudiants disent très vite qu'ils n'ont pas forcément mis « féminin » à tous les mots se terminant par « e », et elle ne résiste pas à des questions sur des items spécifiques. En revanche, la règle « inverse », qui serait que « les mots ne terminant pas par « e » sont masculins », n'est jamais verbalisée explicitement par les étudiants, mais est largement utilisée (à raison, comme vu en 2) pour attribuer le genre des noms à terminaison prédictive du masculin dans le test.

Stratégies d'attribution du genre des mots pendant le test

- 37 Au cours du travail collaboratif ou lors du retour sur certains items pendant les entretiens, certains étudiants (des débutants, mais pas uniquement) n'ont pas de stratégie

explicite et ne sont pas forcément en mesure de justifier leurs choix. À plusieurs reprises, certains montrent ou disent avoir sélectionné un genre *au hasard*, ou *par intuition*.

38 Les autres étudiants ne savent pas toujours donner de stratégie globalement mais sont capables d'explicitier leur décision pour différents items du test. Parmi les stratégies évoquées, on trouve :

- la comparaison avec un autre mot connu (« tafulet » est masculin comme « poulet », « curition » est féminin comme « exception », etc.) – très rarement plusieurs mots ;
- la répétition du nom en ajoutant « le/la » (parfois « un/une ») puis en sélectionnant la version qui semble la plus probable, notamment chez les étudiants qui utilisent l'article lors de la mémorisation de nouveaux items lexicaux ;
- deux étudiantes seulement, l'une arabophone et l'autre sinophone, s'appuient, sans l'explicitier, sur les oppositions qui proviennent des règles de transformation des adjectifs : l'une des étudiantes met en opposition « métive » et « bojumif » par exemple ; cela semble relever d'un transfert implicite de ce qui a été vu explicitement pour les adjectifs aux noms ;
- de nombreux étudiants, probablement à partir de la règle du « e » final, disent s'appuyer sur *la fin des mots* pour attribuer un genre grammatical. Se pose alors la question de la longueur de ce qui doit être considéré comme un indice : lors de l'énonciation de la règle du « e », c'est uniquement la dernière lettre qui est évoquée ; mais dans les discussions, les étudiants, directement ou non, montrent qu'ils ne fonctionnent pas que par rapport à celle-ci ; par exemple, une étudiante anglophone dit regarder parfois la dernière lettre, parfois plus ; un étudiant arabophone met sur le même plan « patime » et « dagome » du fait de « -me », et un étudiant hispanophone explique clairement s'appuyer sur la dernière syllabe.

39 Ces stratégies peuvent parfois se combiner, sans que l'étudiant soit capable d'évaluer l'efficacité de sa procédure, comme dans le propos d'une étudiante germanophone :

lobelle is LA because of the end, I thought – or I don't know. Sufatoir, I thought it is LE, because there is this rule – maybe not. Or... ralogue should be LE I assume. Le dialogue.

Le travail sur pseudo-mots n'exclut pas l'influence de procédures lexicales mobilisant le stock lexical des étudiants. « Ralogue » n'est pas un strict voisin orthographique (Coltheart & al., 1977) de « dialogue », mais ce type de proximité a une influence sur les processus des apprenants, qui reste à déterminer.

Gestion du genre en dehors du test d'attribution

Stratégies des étudiants de toutes L1

40 Les étudiants devaient répondre à la question : « Si vous devez utiliser un mot dont vous ne connaissez pas le genre, comment vous y prenez-vous ? ». Il arrive que les étudiants fassent état d'un choix au hasard ou des mêmes stratégies que celles évoquées en 3.4, mais d'autres procédures apparaissent plus fréquemment, induites par le manque de temps pour « penser » en situation de production à l'oral. Leurs discours montrent que la question du genre se confond surtout avec le choix du bon article, et pas avec les autres éléments des chaînes d'accord.

41 Le plus fréquemment, ils attendent de l'aide de l'interlocuteur, soit en posant directement la question, soit en lui proposant la forme avec chaque article, soit en espérant une correction en cas d'erreur. Certains, qui envisagent l'emploi lors de situations écrites, disent avoir recours au dictionnaire. Cependant, certains étudiants

semblaient découvrir, pendant l'entretien, que l'on pouvait trouver cette information dans le dictionnaire. Des étudiants hispanophones, sinophones et japonophones utilisent le masculin par défaut, qui serait ainsi « neutralisé ». Certains disent ne pas savoir pourquoi ils le font, d'autres l'expliquent par la conscience que *le masculin l'emporte sur le féminin* (dimension générique du masculin pour les animés), d'autres par l'intuition qu'il y aurait en français plus de mots masculins que féminins. Les autres stratégies sont des stratégies de contournement :

- ne pas mettre d'article ;
- utiliser le nom au pluriel (conscience que l'article au pluriel ne marque pas le genre) ;
- changer de mot pour en utiliser un dont ils connaissent le genre.

- 42 Enfin, des moyens de deviner ou retrouver le genre grammatical d'un nom en utilisant l'*input* apparaissent chez seulement deux étudiants, de façon très peu formalisée. Un étudiant arabophone semble avoir mis cela en œuvre, sans le formaliser, mais l'exemple qu'il donne met en évidence un problème de perception phonétique : *ouvrez les/la portes(?)* (entendu dans le bus) l'amène à classer « porte » comme masculin. Un étudiant hispanophone, après avoir dit qu'il ne sait pas trop comment il s'y prend, évoque la possibilité de *bien écouter les conversations*, sans donner plus de précisions. C'est le seul étudiant qui évoque qu'il pourrait connaître le genre d'un mot en procédant à une analyse de l'*input* – alors même que plusieurs étudiants ont conscience du lien entre genre et chaînes d'accord. Il y a donc là un problème de dynamique entre l'application du genre pour les chaînes d'accord et la récupération d'indices dans ces chaînes d'accord (cf. 2.2).

Cas des locuteurs de L1 avec genre grammatical

- 43 Plusieurs apprenants ayant une L1 où le genre grammatical existe disent utiliser le genre de leur L1 par défaut. Cela semble particulièrement fréquent avec les locuteurs de langues romanes (espagnol, portugais et italien). Ce phénomène est même repérable pour les pseudo-mots utilisés dans le test : un étudiant lusophone attribue ainsi le genre féminin à « jiparre » parce que cela le fait penser à « girafa », féminin en portugais. Le genre du mot en L1 n'est cependant pas utilisé volontairement par tous, puisqu'une étudiante arabophone dit volontairement bloquer le recours à l'arabe lorsqu'elle parle français (ce qui ne veut pas dire que le genre de la L1 n'influence pas son choix en français). Seule une étudiante (germanophone) est locutrice d'une langue ayant trois classes pour le genre (masculin, féminin, neutre). Lors de l'entretien, elle réfléchit tout haut, et envisage l'emploi du masculin par défaut, puis l'utilisation par défaut du genre du nom en allemand, et se pose la question de la correspondance, pour elle, entre neutre allemand et masculin français. Elle termine en disant que c'est une bonne question à laquelle réfléchir.
- 44 Ces questions sur la comparaison avec les L1 entraînent des considérations :
- sur la proportion de mots qui ont un genre différent dans la L1 des apprenants et en français, proportion perçue différemment selon les étudiants ;
 - sur la répartition du genre dans les L1 des étudiants ; par exemple, si les étudiants lusophones admettent qu'il existe des mots qui ne se terminent ni par « a » (féminins) ni par « o » (masculins) en portugais, ils sont bien en peine d'expliquer leur genre ; une étudiante hispanophone quant à elle commence par affirmer que les mots terminés en *-isme* en français et *-ismo* en espagnol sont féminins, avant de se corriger après réflexion.

Impact attendu des activités de conceptualisation pour l'apprentissage du genre grammatical

- 45 Si l'on adhère aux perspectives émergentistes évoquées en première partie et que l'on prend en compte les associations régulières entre terminaisons phonéto-orthographiques des noms (forme) et le genre grammatical (sens), on peut faire l'hypothèse que les apprenants de FLE mémorisent ces associations de façon complémentaire à l'information sur le genre de chaque nom. Le cadre de cet article ne permet pas de discuter cette hypothèse et l'étendue effective de cet apprentissage implicite, mais nous pouvons envisager les effets possibles des activités de conceptualisation sur l'apprentissage du genre des noms communs : elles devraient permettre aux étudiants de se rendre compte de ces régularités, de les tester, et de construire des procédures pour catégoriser les noms communs (ceux qu'ils connaissent et ceux qu'ils continueront à apprendre) dans les classes du genre appropriées, de façon plus efficace que le seul apprentissage item par item.
- 46 En outre, les activités de conceptualisation peuvent servir à mettre en lien les connaissances sur le genre des noms, celles sur les transformations morphologiques des adjectifs, et celles sur les règles d'accord. En effet, si les descriptions grammaticales et les démarches déductives ou inductives sur les accords permettent, à partir de la connaissance du genre d'un nom, de mettre en œuvre les accords, il est plus rare que le travail soit fait « dans l'autre sens » pour remonter des marques d'accord au genre grammatical du nom régissant la chaîne d'accord. Les activités de conceptualisation semblent propices à la mise en œuvre des accords dans des chaînes complexes et à y retrouver le genre d'un nom, travail d'autant plus important que les indices « transparents » du genre (les déterminants au singulier notamment) sont relativement peu nombreux (Ayoun, 2010).
- 47 L'étude des verbalisations des apprenants sur leurs connaissances et leur gestion du genre grammatical nous permet de poser les objectifs suivants pour des activités de conceptualisation sur le genre grammatical :
- aider à organiser les connaissances des apprenants sur l'attribution du genre grammatical et à en améliorer la fiabilité ;
 - construire des stratégies de mémorisation et de contrôle efficaces ;
 - instaurer une réflexion dynamique entre genre du nom et chaînes d'accord, et développer des moyens d'utiliser plus efficacement l'*input* ;
 - conscientiser la différence entre adjectifs et noms communs (relativiser la place du « e » comme indice du féminin pour les noms et identifier les oppositions morphologiques possibles à transférer des adjectifs aux noms) ;
 - opérer un retour sur le fonctionnement du genre (naturel et grammatical) en L1 et le comparer avec la L2.

Conclusion

- 48 Contrairement aux idées reçues sur l'apprentissage du genre des noms en français, son apprentissage peut ne pas se limiter à la mémorisation du genre pour chaque nom comme préalable (parfois implicite) à l'application des règles d'accord. Des activités de

conceptualisation sur les dimensions lexicales et morpho-syntaxiques du genre grammatical en FLE peuvent être utiles à l'acquisition du genre grammatical et au développement de stratégies de gestion de ce genre par les apprenants de FLE. Sur la durée de l'apprentissage, ces activités de conceptualisation visent à compléter la mémorisation du genre nom par nom, et à instaurer une plus grande dynamique entre connaissance du genre de noms particuliers d'une part et repérage et mise en œuvre des procédures d'accord d'autre part.

- 49 Un travail plus approfondi est nécessaire pour affiner notre analyse en fonction des niveaux et des L1 des apprenants, mais aussi sur des questions importantes qui n'ont que peu été traitées dans les entretiens : les problèmes orthographiques et orthoépiques liées à l'exploitation efficace des régularités orthographico-phonétiques et à la plus grande fiabilité des indices orthographiques. Enfin, les liens didactiques avec des approches basées sur la comparaison des langues sont à explorer, dans le but pour les apprenants de mieux cerner le concept de genre grammatical et d'adopter des stratégies spécifiques aux langues en présence au cours de leur apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Aguerre, S. (2010). *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques*. Thèse de doctorat, Linguistique. Université Michel de Montaigne – Bordeaux III. <tel-00628351>.
- Ayoun, D. (2010). "Corpus data: shedding the light on French grammatical gender... or not". In *EUROSLA Yearbook*, vol. 10, n° 1. pp. 119-141.
- Bartning, I. (2000). "Gender agreement in L2 French: pre-advanced vs advanced learners". In *Studia Linguistica*, vol. 54, n° 2. Blackwell Publishers. pp. 225-237.
- Besse, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et Images du CREDIF* 2. pp. 39-44.
- Coltheart, M., Davelaar, E., Jonasson, J.T. & Besner, D. (1977). "Access to the internal lexicon". In Dornic, S. (éd). *Attention and performance VI*. New York : Academic Press. pp. 535-555.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Ellis, N.C. (2005). "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge". In *Studies in Second Language Acquisition*, n° 27. pp. 305-352.
- Ellis, N.C. (2006). "Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: contingency, cue competition, saliency, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning". In *Applied Linguistics*, vol. 27, n° 2. Oxford University Press. pp. 164-194.
- Lyster, R. (2006). "Predictability in French gender attribution: a corpus analysis". In *French Language Studies*, n° 16. Cambridge University Press. pp. 69-92.
- Lyster, R. (2010). « Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2 ». In *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 13, n° 2. pp. 73-94.

- Perruchet, P. & Peereman, R. (2005). « Apprendre sa langue maternelle : une question de statistique ? ». *Pour la Science*, n° 327. pp. 82-87.
- Plathner, J.G. (2008). « La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif ». In *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3. pp. 27-44.
- Portine, H. (1998). « Conceptualisation, automatisation et didactique de la grammaire ». In Legrand, G. *Pour l'enseignement de la grammaire*. Lille : Centre régional de documentation pédagogique du Nord-Pas-de-Calais. pp. 117-130.
- Pradalier, N. (2010). « Sexe et genre en français ». In *La linguistique*, vol. 46, n° 1. pp. 113-120.
- Taft, M. & Meunier, F. (1998). "Lexical representation of gender: a quasiregular domain". In *Journal of psycholinguistic research*, vol. 27, n° 1. pp. 23-45.
- Tipurita, M.E. & Jean, G. (2014). « Enseignement explicite du genre des noms en français : expérimentation au primaire en classe d'immersion ». In *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 70, n° 3. pp. 279-302.
- Tomasello, M. (2008). "The usage-based theory of language acquisition". In Bavin, E. (éd). *The Cambridge handbook of child language*. pp 69-88.
- Tucker, G.R., Lambert, W.E. & Rigault, A.A. (1977). *The French speakers skill with grammatical gender: an example of rule-governed behavior*. The Hague, The Netherlands : Mouton & Co.

RÉSUMÉS

En intégrant à la réflexion sur la conceptualisation grammaticale les apports des perspectives « émergentistes » sur l'acquisition des langues, cet article fixe aux activités de conceptualisation l'objectif de mettre en relation apprentissages explicite et implicite. Il s'agit pour l'apprenant d'utiliser ses intuitions fondées sur les régularités statistiques qui émergent de son utilisation de la langue et les descriptions grammaticales à sa disposition, pour construire d'une part des représentations métalinguistiques sur les structures de la langue étudiée, et d'autre part des stratégies d'emploi et d'apprentissage. À partir des verbalisations d'apprenants adultes de FLE, l'article propose des objectifs à poser aux activités de conceptualisation pour l'apprentissage du genre grammatical en français, notamment pour l'attribution du genre aux noms communs.

Taking into account emergentist perspectives on Second Language Acquisition, this article expands on Besse (1974) « exercices de conceptualisation ». It suggests that conceptualisation or consciousness raising activities should aim at establishing a relationship between implicit and explicit learning. Learners' intuition (based on statistical learning acquired through language use) should be confronted to grammar description in order to build metalinguistic representations about language structures, and strategies to use these structures and to keep on learning. Exploring adult learners' elicitation, this article suggests objectives for conceptualisation activities for the learning of grammatical gender in French, more specifically for noun gender assignment.

INDEX

Mots-clés : genre grammatical, activités de conceptualisation, émergentisme, apprentissage implicite

Keywords : grammatical gender, French as a Foreign Language, grammatical consciousness raising, emergentism, implicit learning

AUTEUR

SANDRINE AGUERRE

Université Bordeaux Montaigne, CLLE-ERSS (UMR 5263)

Sandrine Aguerre est Maître de Conférences en Didactique du FLE à l'Université Bordeaux Montaigne. Elle est chercheur au sein de l'axe DIDAPS (Didactique, Acquisition, Psycholinguistique) du laboratoire CLLE-ERSS. Ses recherches portent sur les pratiques langagières et les genres de texte dans l'enseignement - apprentissage du FLE, les pratiques métalangagières en FLE/FLS, la complémentarité des apprentissages implicite et explicite, et la perspective actionnelle.

Courriel : Sandrine.Aguerre[a]u-bordeaux-montaigne.fr