

# L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de systèmes grammaticaux en français langue seconde : l'assignation du genre grammatical

Tatiana Pieters<sup>1,\*</sup>, Marie-Eve Michot<sup>1</sup>, et Michel Pierrard<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Vrije Universiteit Brussel, boulevard de la Plaine 2, 1050 Bruxelles

**Résumé.** Le genre grammatical (GG) présente un obstacle considérable pour toute personne apprenant le français comme langue seconde (FL2). De nombreuses recherches s'y sont intéressées depuis l'étude pionnière de Surridge (1993) mais ces analyses portaient souvent sur les difficultés spécifiques du FL2, telles par exemple les limitations de sa prédictibilité (Desrochers *et al.* 1989, Carroll 1989). Notre contribution se centre sur l'influence interlinguistique en contexte d'appropriation et veut étudier l'impact du système d'assignation (SA) du genre (Corbett 1991) de la langue maternelle (L1) sur la maîtrise de celui de la L2. Elle compare des productions orales de trois groupes d'apprenants FL2 de L1 différentes et d'un groupe contrôle francophone. Les L1 convoquées sont l'allemand, l'anglais et l'espagnol, et se distinguent par le positionnement différent de leur système par rapport à celui du français, tant du point de vue des genres distingués que des critères d'assignation (Corbett 1991). L'objectif de l'étude est d'examiner s'il existe une corrélation entre le positionnement des SA des L1 vis-à-vis du SA français, d'une part, et les performances des apprenants L2, de l'autre.

**Abstract.** Native language influence in the second language acquisition of French grammatical features: the case of gender assignment. Grammatical gender presents a challenge for any second language learner of French. Many studies have investigated this phenomenon since Surridge's pioneering work (1993), but they were often concerned with the internal difficulties of the target language, such as the unreliability of noun ending cues (Desrochers *et al.* 1989, Carroll 1989). The present paper discusses cross-linguistic influences in a second language learning context. It aims to investigate how the gender assignment system (AS) of the native language influences the mastery of gender assignment in French, by comparing oral production data in three learner groups of French L2 and a French control group. The position of the AS of the three selected L1's (English, German and Spanish) differs from the French AS with regard to the number of distinguished gender values and the nature of the assignment criteria at hand (Corbett 1991). The purpose of this study is to examine whether a possible correlation exists between the position of these different gender AS and the French AS, on the one hand, and L2 learners' performances, on the other hand.

## 1 Cadre théorique

Cette contribution examine l'impact de la langue maternelle (L1) sur la maîtrise de l'assignation du genre grammatical en français langue seconde (FL2)<sup>1</sup>. Il s'agit ici de ne pas confondre le genre grammatical en tant que catégorie grammaticalisée avec le genre biologique ou sémantique (Corbett 1991). Le genre grammatical, en tant que classificateur de noms, constitue une caractéristique intrinsèque de ceux-ci (Desrochers *et al.* 1989). Il remplit, en d'autres termes, la fonction de répertoire d'un point de vue formel les « objets que la langue doit désigner » (Violi 1987 : 15). Tout comme le nombre (Jeanmaire 2010), c'est donc une propriété morphosyntaxique du nom et le nombre et le genre sont d'ailleurs souvent étudiés en parallèle dans les langues indo-européennes (cf. e.a. Franceschina 2001, Prodeau 2005).

### 1.1 L'assignation du genre grammatical

Le système du genre grammatical (GG) comprend en français, comme dans la plupart des langues indo-européennes, trois composantes complémentaires, mais distinctes, qui jouent un rôle spécifique dans la construction discursive : une composante (a) lexicale, constituée par l'assignation ; (b) syntaxique, exprimée par l'accord et (c) textuelle, représentée

\* Auteur de correspondance : [Tatiana.Pieters@vub.be](mailto:Tatiana.Pieters@vub.be)

par la reprise pronominale. Nous nous centrerons dans la présente contribution sur la première composante. L'assignation, la composante liée au lexique, est sans doute la plus abstraite des trois. Le GG s'y présente comme une propriété inhérente à la classe des noms (Carroll 1989, Desrochers *et al.* 1989) et fonctionne comme un outil de catégorisation lexicale, permettant aux langues à GG d'assigner à chaque nom, sans exception aucune, une valeur de GG. L'assignation d'une valeur de genre à un nom se caractérise par « un choix local » (Granfeldt 2005), une prise de décision (Desrochers *et al.* 1989), parmi plusieurs sous-classes. Pour ce faire, un locuteur peut se faire guider par deux types de régularités ou d'informations véhiculées par le nom, dont la spécificité et l'étendue varie d'une langue à une autre (Corbett 1991) :

- Des régularités *sémantiques* sont souvent basées sur le critère biologique, selon lequel un nom désignant un être biologiquement « femelle » appartient au GG féminin, alors qu'un référent de sexe masculin est assigné au genre masculin. D'autres critères sémantiques, comme les associations lexicales, peuvent intervenir pour l'assignation du GG à des noms inanimés. À titre d'exemple, les noms de marques de voitures sont assignés au genre féminin en français par analogie sémantique à *la voiture*, tandis qu'ils sont masculins en espagnol (*el coche*), ou encore neutres en allemand (*das Auto*) selon le même principe.
- Des régularités *formelles* (phonologiques et/ ou morphologiques) servent à répartir des noms (in)animés selon la relation entre la phonation d'une terminaison nominale et le GG du nom, ou encore la relation entre les affixes de noms issus de la dérivation et le GG associés à ces suffixes. Ainsi, en français, le phonème final /ɛ/ (*magasin*, *bain*) et le suffixe *-ment* (*change-ment*, *vête-ment*) forment d'excellents prédicteurs du genre masculin, alors que les noms se terminant par /z/ (*blouse*, *chemise*) et le suffixe *-(i)té* (*beau-té*, *égal-ité*) sont associés au genre féminin.

## 1.2 L'acquisition du GG en L1 et en L2

De manière générale, les études indiquent que l'acquisition du GG débute tôt chez des enfants monolingues et bilingues de langue maternelle française (Tipurita & Jean 2014, Guillard-Chamart 2009, Holmes & Dejean de la Bâtie 1999). La recherche de Karmiloff-Smith (1979) démontre que dès l'âge de trois ans, un locuteur natif (LN) francophone exploite inconsciemment les régularités formelles pour l'assignation. Cette compétence précoce est confirmée par Pérez-Pereira (1991) pour les LN hispanophones, dans une étude sur des enfants âgés entre 4 et 11 ans, et par Mills (1986) pour les LN germanophones, dont l'étude est menée auprès des enfants de 5 et 6 ans.

L'acquisition rapide, correcte et précoce du système du genre grammatical en L1 contraste vivement avec l'acquisition problématique et lente de ce système en L2. Les erreurs sont abondantes et des différences sont constatées selon le niveau de maîtrise de la L2 par l'apprenant (Bartning 2000). Plus spécifiquement en ce qui concerne l'acquisition du système de genre en FL2, les recherches indiquent qu'elle est lente et que l'assignation est plus performante avec des noms possédant une forte valeur prédictive (Lyster 2006).

## 1.3 L'influence de la L1 sur l'assignation du genre en L2

Si de nombreuses études semblent confirmer l'acquisition problématique du GG pour les apprenants L2 (cf. e.a. Andersen 1984, Finnemann 1992, Franceschina 2001), moins de recherches ont été menées à propos des effets de la L1 sur l'acquisition du GG en L2. En outre, la majorité de celles-ci ont été conduites avec des apprenants anglophones, qui ne connaissent pas de GG dans leur L1, d'où la nécessité d'examiner l'appropriation du GG auprès d'apprenants ayant d'autres L1. Nous présentons brièvement les résultats de deux études ayant examiné l'influence de la L1 dans l'assignation du genre en L2.

Sabourin *et al.* (2006) ont examiné la maîtrise de l'assignation en néerlandais L2 auprès de trois groupes d'apprenants ayant différentes L1 : l'allemand (un système de genre assez similaire au néerlandais), l'anglais (sans système de genre) et une langue romane (un système de genre typologiquement différent du néerlandais). Ils postulent deux niveaux de transfert en acquisition L2 : *le transfert partiel* et *le transfert complet*. Le transfert partiel implique que seulement quelques caractéristiques peuvent être transférées dans la grammaire de la L2, tandis que le transfert complet implique que les caractéristiques de la L1 déterminent la construction de la grammaire de la L2, au moins dans un stade initial d'apprentissage. Deux *types* de transfert sont également distingués : *un transfert de surface* et *un transfert profond*. Le premier concerne le transfert direct de caractéristiques concrètes de la L1, alors que le deuxième type renvoie à un transfert de caractéristiques plus abstraites du langage. Appliqué au système du genre, cette hypothèse suppose donc qu'un apprenant dont la L1 possède le GG peut (1) transférer des connaissances générales sur la catégorie du genre de sa L1 vers le FL2 (transfert profond), voire même (2) transférer des connaissances concrètes et spécifiques du genre de sa L1 vers le FL2 si les deux systèmes sont congruents (transfert de surface). Les résultats de leur étude indiquent que les germanophones, qui peuvent appliquer un transfert de surface vers le néerlandais L2, obtiennent les meilleurs scores, suivis par les participants ayant une langue romane comme L1, qui ne peuvent appliquer qu'un transfert profond. Les anglophones ont commis le plus d'erreurs d'assignation, de par l'impossibilité de transférer une catégorie grammaticale absente dans leur L1.

Franceschina (2001) a examiné la maîtrise du genre en espagnol L2 par des apprenants anglophones et italophones. Son étude indique que les apprenants anglophones éprouvent bien plus de difficultés que les apprenants italophones, ce que Franceschina explique également par l'absence d'un système de genre dans la L1 des apprenants anglophones d'une part, et par les systèmes de genre similaires de l'italien et de l'espagnol, de l'autre.

Ces données semblent confirmer la *Failed Functional Features Hypothesis* de Hawkins & Chan (1997), selon laquelle des apprenants L2 seraient moins en mesure d'acquérir des caractéristiques grammaticales qui ne sont pas présentes dans leur L1, contrairement à celles déjà présentes dans leur L1. Carroll (1989) rejoint également cette hypothèse et précise que l'absence d'un système de genre dans la L1 des apprenants anglophones incite à une surassignation du masculin en FL2 (voir Dewaele & Véronique 2001 pour une discussion). La stratégie du suremploi d'une valeur de genre, qui consiste à assigner au nom l'article le plus fréquent et le moins marqué, serait donc moins exploitée par des locuteurs ayant une L1 avec GG que par des locuteurs dont la L1 est dépourvue de GG (Klassen 2016). Néanmoins, d'autres études rapportent que cette stratégie de surassignation est adoptée par tout apprenant L2, au moins dans un stade initial d'apprentissage et ceci indépendamment de l'existence de la propriété du GG dans leur L1. Dans l'étude de Sabourin *et al.* (2006), tant les groupes d'apprenants dont la L1 possède le GG (langues romanes et l'allemand), que le groupe L1 sans GG (l'anglais) ont surassigné le genre non-neutre du néerlandais en utilisant l'article *de*. Dans l'étude récente de Klassen (2016) sur l'assignation du GG par des apprenants hispanophones ayant un niveau de compétence intermédiaire de l'allemand L2, les apprenants hispanophones ont suremployé l'article masculin *der*. Son étude dégage par ailleurs la conclusion intéressante que l'asymétrie entre les systèmes de GG de la L1 et de la L2 réduit considérablement la quantité de transferts possibles de la L1 espagnol (système à deux GG) vers l'allemand L2 (système à trois GG). En d'autres termes, si les systèmes de GG de la langue source et de la langue cible sont trop différents en termes de symétrie de valeurs distinguées, un transfert profond d'informations de la L1 vers la L2 serait limité, et la stratégie du genre par défaut reprendrait le dessus.

L'objectif de la présente contribution est d'évaluer l'impact du système d'assignation (SA) de la L1 sur la maîtrise de l'assignation en L2 en comparant des productions orales de trois groupes d'apprenants FL2 de L1 différentes, dont les systèmes du genre divergent tant du point de vue des genres distingués que des critères d'assignation.

## 2 Méthodologie

Les spécificités des systèmes de genre et d'assignation des L1 sélectionnées seront exposées dans une première section (2.1). Une deuxième section sera consacrée à l'exposition des hypothèses de recherche qui guideront la description et l'analyse des données (2.2) pour terminer par la présentation du corpus convoqué pour l'étude et à la manière dont les données recueillies ont été traitées (2.3).

### 2.1 Les système de genre et d'assignation des L1 sélectionnées

Trois L1 ont été sélectionnées pour cette étude en raison du positionnement différent de leur système d'assignation du genre par rapport à celui du français, tant du point de vue du nombre de genres indiqués que des critères d'assignation (Corbett 1991) : l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Les systèmes de GG et plus particulièrement les SA des quatre langues sélectionnées seront présentés à l'aide de « micro » et « macro » paramètres : (1) le macro-paramètre distingue les langues ayant un système de GG des langues qui n'en possèdent pas, alors que (2) le micro-paramètre détermine, d'une part, le nombre de valeurs de GG (par ex. système binaire vs système tripartite) et renvoie, de l'autre, au type de critères d'assignation prédominant dans chaque langue (sémantique, morphologique ou phonologique).

Le macro-paramètre permet de très clairement distinguer l'anglais des trois autres langues étudiées, étant donné que contrairement à celles-ci, l'anglais n'exprime pas de GG (cf. tableau 1). Dû à l'absence d'un système de GG, les caractéristiques micro-paramétriques du GG de l'anglais ne sont pas pertinentes pour l'assignation. L'allemand et l'espagnol présentent des systèmes de GG symétriques (Klassen 2016) au niveau du macro-paramètre, mais ces langues se distinguent néanmoins du français au niveau micro-paramétrique.

L'allemand se différencie premièrement du français par le premier micro-paramètre, c'est-à-dire par le nombre de valeurs de GG distinguées : le français distingue le *masculin* et le *féminin*, alors que l'allemand présente une classification tripartite en distinguant également la valeur du *neutre*. L'allemand et le français présentent donc des systèmes asymétriques en ce qui concerne le nombre de sous-classes distinguées, ce qui n'est pas le cas de l'espagnol, qui distingue les mêmes valeurs que le français. En d'autres termes, l'espagnol et le français convergent en ce qui concerne le premier micro-paramètre (cf. tableau 1).

Sur le plan du deuxième micro-paramètre, l'anglais et l'allemand se distinguent du français. L'absence de la propriété grammaticale du genre en anglais implique automatiquement l'absence d'un SA. L'allemand dispose d'un SA, mais selon Kùpisch *et al.* (2013), les SA de l'allemand et du français n'ont pas de critères d'assignation en commun autres que quelques critères sémantiques. Même si les critères sémantiques, morphologiques et phonologiques sont existants, interagissent, et se chevauchent tant en allemand qu'en français, de nombreuses études indiquent que les indices phonologiques prédominent en français (Tucker *et al.* 1977 ; Surridge 1993, 1995 ; Lyster 2006 ; Holmes & Dejean de la Bâtie 1999 ; Carroll 1989), étant donné que beaucoup de terminaisons phonétiques et orthographiques du genre se convertissent en indices fiables et stables dans le processus d'assignation d'un genre à un nom et forment d'excellents prédicteurs du genre de leur nom porteur en français (Desrochers *et al.* 1989, Lyster 2006). En revanche, le SA de l'allemand se caractérise par une interaction complexe entre les trois critères et par l'absence de critères prédominants pour l'assignation : les travaux de Kùpcke (1982) sur l'assignation du GG en allemand élaborent un SA très complexe associé à des critères d'assignation basés sur les terminaisons phonétiques des noms, mais ces critères se limitent toutefois aux noms monosyllabiques, alors que Hoepfner (1980) souligne plutôt les critères morphologiques, qui s'appliquent davantage aux noms polysyllabiques. En résumé, il existe également une asymétrie entre les SA de

l'allemand et du français quant au deuxième critère micro-paramétrique. Par contre, le SA de l'espagnol est symétrique à celui du français pour ce qui concerne le deuxième micro-paramètre, étant donné que le critère phonologique est également le critère prédominant pour l'assignation du genre en espagnol, et que ce critère est également mis en valeur pour sa fiabilité (Clegg 2011, Bergen 1978, Bull 1965, Teschner & Russell 1984).

**Tableau 1.** Les systèmes de genre et d'assignation des langues sélectionnées.

	français	espagnol	allemand	Anglais
<b>Macroparamètre</b> présence système de GG	✓	✓	✓	✗
<b>Micro-paramètres</b> # de valeurs de GG	2	2	3	✗
Critères d'assignation	prédominance du critère phonologique	prédominance du critère phonologique	pas de prédominance de critères	✗

La présentation des systèmes du GG des trois L1 permet de les positionner différemment sur une échelle de comparaison avec le français :

1. L'anglais diffère le plus distinctement du français étant donné que son système ne distingue pas le GG (asymétrie pour le macro et donc également pour le micro-paramètre).
2. Le SA d'assignation de l'espagnol est le plus proche de celui du français, tant au niveau macro-paramétrique que micro-paramétrique, étant donné que les deux langues contiennent les mêmes valeurs de genre et le même critère d'assignation prédominant.
3. L'allemand présente un SA d'assignation asymétrique avec celui du français, mais seulement au niveau micro-paramétrique et se situe donc entre l'anglais et l'espagnol. Cette asymétrie est due au nombre de valeurs de genre distinguées et à l'absence d'un critère d'assignation prédominant.

## 2.2 Hypothèses de recherche

De la comparaison des SA des trois L1 sélectionnées découlent les hypothèses de recherche suivantes :

- (1) Les apprenants anglophones, dont la L1 ne propose pas de SA, produiront plus d'erreurs d'assignation en FL2 que les apprenants dont la L1 a un SA étant donné la différence macro-paramétrique entre l'anglais et le français.
- (2) Les apprenants dont le SA de la L1 se rapproche le plus du SA français au niveau *micro-paramétrique* produiront aussi le moins d'erreurs d'assignation.
  - a. Les apprenants germanophones feront plus d'erreurs d'assignation que les locuteurs hispanophones mais moins que les anglophones, étant donné que l'asymétrie de leur SA avec celui du français se limite au niveau micro-paramétrique.
  - b. La maîtrise du SA du français chez les apprenants hispanophones sera la plus proche de celle des locuteurs natifs, étant donné que leur SA est symétrique à celui du français.
- (3) Tous les apprenants FL2 présenteront une surassignation du masculin, c.à.d. un suremploi de l'article masculin, représentatifs de la valeur du genre masculin « par défaut ».

## 2.3 Corpus

### 2.3.1 Les participants

Le corpus examiné, qui a été récolté dans le cadre d'un projet de recherche plus large (cf. e.a. Schoonjans *et al.* 2009), comprend les productions orales de 100 participants âgés de 9 à 12 ans, scolarisés dans les Écoles Européennes (EE) de Bruxelles et de Luxembourg ville, ayant un parcours intra et extrascolaire similaire. Les EE, gérées par la Commission

européenne, offrent un enseignement multilingue, permettant aux élèves d'être scolarisés dans leur langue maternelle tout en étudiant jusqu'à cinq langues étrangères (Housen 2002).

Le critère de base pour la sélection des participants est le nombre d'heures d'enseignement du français langue seconde suivi, soit environ 585 heures en moyenne. Tous les participants ont été sélectionnés sur la base d'une enquête contrôlant leur profil linguistique à partir des critères suivants : (1) l'apprenant a comme L1 l'anglais, l'allemand, l'espagnol ou le français (groupe de contrôle) ; (2) l'apprenant n'est pas bilingue francophone ; (3) l'apprenant ne maîtrise pas de 2ème langue romane ; (4) l'apprenant n'a pas de contact intensif avec la langue cible en dehors du contexte scolaire ; (5) l'apprenant a au moins deux ans d'expérience au sein de l'établissement ; (6) l'apprenant ne souffre pas de troubles d'apprentissage (par ex. la dyslexie) et (7) l'apprenant n'a pas redoublé. Ils ont par la suite été répartis dans quatre groupes homogènes, selon leur L1 : trois groupes d'élèves ayant le français comme première langue étrangère et l'allemand, l'anglais ou l'espagnol comme L1 et un groupe contrôle de locuteurs natifs (cf. tableau 2).

**Tableau 2.** Les participants.

APPRENANTS FL2			LOCUTEURS NATIFS
allemand L1	anglais L1	espagnol L1	français L1
25	25	25	25

### 2.3.2 La maîtrise langagière globale des apprenants

Afin de mesurer leur niveau de maîtrise langagière globale en français, les participants ont complété par écrit trois tests de closure, communément appelés « exercices à trous » ou « exercices lacunaires ». Le test de closure (Taylor 1953) se révèle un outil pédagogique simple, performant et fiable pour la vérification des connaissances et de la compréhension en langue étrangère chez de jeunes apprenants, et est exploité par une multitude de chercheurs (cf. e.a. Aitken 1997 et Swain *et al.* 1976). Les exercices sélectionnés pour cette étude sont issus des tests standardisés développés par l'organisme TELC (The European Language Certificate). Celui-ci fournit des attestations de compétences langagières conformes au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ainsi, deux des trois exercices correspondent à un niveau de difficulté B1 (« niveau seuil »), alors que le troisième se rapporte au niveau A2 (« niveau intermédiaire ») du CECR.

Dix items lexicaux et fonctionnels sont occultés par exercice, après quoi l'évaluation corrige la reprise des mots du texte d'origine ou une sélection de variantes sémantiquement acceptables, établie au préalable par l'équipe de chercheurs et des locuteurs natifs (Schoonjans *et al.* 2009). Les fautes d'orthographe qui n'empêchent pas l'identification du mot avec certitude n'entraînent pas la perte d'un point. Les 75 apprenants du FL2 retenus sont donc ceux qui ont obtenu un score permettant de les situer sur une échelle de maîtrise globale du français entre les niveaux A2 et B1.

### 2.3.3 Les tâches de production

Le corpus est composé de deux productions orales. Les participants ont réalisé une première tâche de narration orale, basée sur une série de 24 dessins issus de *l'histoire de la grenouille* de Mayer (1969). Cette première tâche de production est couramment utilisée dans les études acquisitionnelles car elle permet d'obtenir des données orales semi-spontanées et donc facilement comparables (cf. Slobin 2004).

La deuxième tâche de production orale s'intitule *le pique-nique au parc* et est une tâche d'identification des différences, tirée du « picture differences task » de Gass *et al.* (2005). Il s'agit d'une tâche de résolution de problème (cf. Skehan & Foster 1997), composée de deux sous-activités : (1) les participants doivent décrire les référents animés et inanimés à partir d'une première image, illustrant un parc et ensuite (2) décrire une deuxième image, quasi-identique, sur laquelle quelques référents ont disparu ou ont été déplacés. Les participants doivent donc signaler les différences entre la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> image. Les supports visuels des deux tâches sont présentés aux participants sur papier. Les productions orales ont été enregistrées et ensuite transcrites (cf. 2.3.4 Le traitement des données).

### 2.3.4 Le traitement des données

L'assignation est étudiée à travers les paires « articles-nom » (AN), même si certains chercheurs analysent les erreurs de concordance entre l'article et le nom comme une expression de compétences syntaxiques (accord) et non pas lexicales (assignation) (cf. Grüter *et al.* 2012 pour une discussion). Nous adhérons à l'idée qu'outre le facteur des indices formels et sémantiques présents dans le nom, tant les locuteurs L1, que les apprenants L2 apprennent les noms du lexique en

l'associant au déterminant principal (souvent l'article défini) qui l'accompagne. Plusieurs études fournissent des arguments en faveur de cette hypothèse :

En acquisition L1 : Carroll (1989) indique que les locuteurs natifs d'une langue à GG acquièrent le genre comme une caractéristique intégrante du nom « unanalyzed formulaic chunk » (ex. \*lejardin \*lamaison). Ainsi, en acquisition L1, les enfants semblent commencer par apprendre par cœur certaines combinaisons de mots pour en déduire les règles syntaxiques par après (Osterhout *et al.* 2006 ; Tomasello 2000). Selon Holmes & Dejean de la Bâtie (1999), « gender acquisition for native speakers can be plausibly explained by pure associative mechanisms » (480). Cet argument a également été avancé par Desrochers *et al.* (1989), Andriamamonjy (2000) et par Arnon & Ramscar (2012).

En didactique FL2, « les conseils aux étudiants de L2 se bornent au rappel [...] de toujours présenter les noms avec un déterminant défini ou indéfini » (Tipurita & Jean 2014). De plus, selon Harley (2013), « l'usage, courant dans les salles de classe » serait de « toujours présenter les noms accompagnés d'un article informatif approprié », qui serait « une technique bien fondée, pratiquée par des générations de professeurs de français » (55). Pour finir, Meisel (dans Dewaele & Véronique 2001 : 290) soutient que le lien d'association entre l'article et le nom est plus solide que l'accord adjectif-nom.

En nous inspirant des arguments énumérés plus haut, l'assignation sera évaluée en examinant le genre du nom produit et de l'article qui l'accompagne. Les séquences *lafille* et *\*lapetitfille* seraient donc identifiées comme des assignations correctes, étant donné que le genre de l'article et du nom correspondent. L'erreur de concordance entre l'adjectif et le nom est identifiée comme une erreur syntaxique, d'accord, et non comme une erreur lexicale d'assignation car, suivant l'argument de Dewaele & Véronique (2001), « for an error to be classified as an agreement problem, we need to have at least one modifier agreeing correctly in gender with the head » (283). La surassignation du masculin sera appréhendée comme le surplus d'utilisation d'articles masculins et calculée à partir du nombre total d'articles masculins sur la totalité de noms masculins.

Les enregistrements ont été transcrits conformément aux consignes CHAT et les transcriptions ont été annotées à l'aide du logiciel CLAN (MacWhinney 2000). L'exemple (1) ci-dessous présente le début d'une transcription préalable à l'annotation des assignations d'une valeur de GG aux noms produits par un apprenant sur les lignes *indépendantes* (\*PUP). L'exemple (2) montre le même extrait augmenté des annotations concernant la correction des assignations sur les noms sur les lignes dépendantes (%GG) (marquées en gras).

- (1) \*PUP: [c] &uh@i # il y a un garçon avec # un chien et un [\*] grenouille #.  
\*PUP: [c] et &uh@i # le # fem@k [//] garçon va au [//] à [\*] dormir avec le chien.  
\*PUP: [c] mais le [\*] gani@k [//] grenouille [\*] a [\*] échappE.

- (2) \*PUP: [c] &uh@i # il y a un garçon avec # un chien et un [\*] grenouille #.  
**%GG: ungarcon&nommasc&assigncorr**  
**%GG: unchien&nommasc&assigncorr**  
**%GG: ungrenouille&nomfem&assignincorr**  
%ERR: \$MOR  
\*PUP: [c] et &uh@i # le # fem@k [//] garçon va au [//] à [\*] dormir avec le chien.  
**%GG: legarcon&nommasc&assigncorr**  
**%GG: lechien&nommasc&assigncorr**  
%ERR: \$LEX  
\*PUP: [c] mais le [\*] gani@k [//] grenouille [\*] a [\*] échappE.  
**%GG: legrenouille&nomfem&assignincorr**  
%ERR: \$MOR; \$SYN; \$MOR

(Apprenant 08BRU2\_5ENFR07, *l'histoire de la grenouille*)

Toutes les données quantitatives que nous fournirons dans les résultats ci-dessous sont uniquement basées sur les paires AN pour lesquelles une assignation est identifiable à l'oral. L'analyse ne retient donc que les paires commençant par les déterminants principaux, les articles définis (contractés) et indéfinis. Elle exclut par conséquent les déterminants secondaires, à savoir les déterminants démonstratifs ou possessifs, qui sont déjà une manifestation syntaxique de l'accord et non de l'assignation. Par ailleurs, les paires AN avec omissions d'articles, les formes plurielles et les articles définis élidés, pour lesquels une assignation ne peut pas être tranchée, sont également écartées de l'analyse.

Les données ont été converties au format SPSS (Progiciel de statistiques pour les sciences sociales), version 24<sup>2</sup>. Afin de vérifier les différences significatives entre les scores d'erreurs d'assignations des groupes, nous avons procédé, en premier lieu, à une analyse de la variance à un facteur (one-way ANOVA). La notation des variables comprend la saisie des scores d'assignations incorrectes pour toutes les paires AN produites par chaque apprenant, la variable dépendante, en fonction d'un seul facteur indépendant, à savoir la L1 des participants, comportant 4 niveaux : L1 français, L1 espagnol, L1 allemand et L1 anglais. L'échantillon complet comprend 100 cas, correspondant au nombre total de participants retenus par l'étude (N = 100). Pour rappel, chaque groupe L1 est constitué de 25 participants. Étant donné que les hypothèses de recherche de l'étude sont basées sur des contrastes a priori entre groupes L1, c.à.d. formulés et décidés avant l'analyse, nous avons mené une ANOVA par le biais de comparaisons planifiées (Field 2014,

Larson-Hall 2010), qui consistent à mettre en opposition deux ensembles de variances, et ceci malgré le fait que la condition de normalité des distributions n'ait pas été respectée pour la plupart des groupes (cf. *Infra*). La raison en est que contrairement aux tests *post-hoc* ANOVA et aux alternatives non-paramétriques, qui procèdent à toutes les comparaisons de variances possibles entre groupes, et qui perdent en conséquence de la puissance statistique (Larson-Hall, 281), l'analyse des contrastes planifiés dans ANOVA permet de tout de même procéder à un test paramétrique tout en ne retenant qu'une sélection de comparaisons pertinentes, « afin de conserver plus de pouvoir statistique et de trouver de réelles différences » (Larson-Hall, 289). Étant donné la distinction de 4 groupes L1, nous avons établi trois comparaisons possibles, une de moins que le nombre de groupes comparés (Field, 447) :

*Contraste 1* : le groupe de contrôle français L1 par opposition aux trois groupes FL2.

*Contraste 2* : le groupe anglais L1 par opposition aux groupes allemand L1 et espagnol L1 (hypothèse 1).

*Contraste 3* : le groupe allemand L1 par opposition au groupe espagnol L1 (hypothèse 2a et 2b).

Comme annoncé plus haut, la loi de normalité n'est pas respectée pour les données de trois des quatre groupes, car seuls les taux d'erreurs des anglophones semblent normalement distribués selon les tests de Kolmogorov-Smith ( $D$ ) et Shapiro-Wilk ( $W$ ),  $D(25) = .087, p = .200$  ;  $W(25) = .976, p = 788$ . En outre, le test de Levene ( $F$ ), basé sur la moyenne ajustée en raison des cas extrêmes de surassignation observés dans le groupe FL2, a montré que l'hypothèse d'homogénéité des variances n'est pas satisfaite,  $F(3,96) = 13.30, p < .001$ . En raison de ces violations, nous avons décidé d'utiliser la méthode du « bootstrapping », qui est une technique de ré-échantillonnage, dans laquelle les données de l'échantillon sont traitées comme une population à partir de laquelle des échantillons plus petits (appelés échantillons bootstrap) sont prélevés. Le paramètre de la moyenne est calculé dans chaque échantillon bootstrap. Ce processus est répété 2000, voire 10 000 fois avec comme résultat le même nombre d'estimations moyennes, une dans chaque échantillon bootstrap (voir Field, 199 et Larson-Hall, 2 pour une définition). Néanmoins, la non-homogénéité des variances ne pose pas réellement problème dans notre échantillon étant donné l'homogénéité dans les tailles des groupes ( $n = 25$  par L1) (Field, 443). Le nombre d'échantillons bootstrappés est fixé à 10 000. Les scores d'assignation seront accompagnés de statistiques descriptives, tels que la moyenne d'erreurs d'assignation par groupe d'apprenants ( $M$ ) et l'Écart-Type ( $\hat{E}$ ) autour de cette moyenne. Le seuil de signification pour ce test a été fixé à  $p < .05$ , sauf sous indication contraire. Les tailles d'effets sont rapportées avec le coefficient de corrélation  $r$ . Nous avons également établi un intervalle de confiance ( $CI$ ) à 95% autour de la moyenne des scores des groupes afin d'améliorer la fiabilité de l'analyse. En guise de contrôle, nous avons effectué le test alternatif non-paramétrique de Kruskal-Wallis, en nous basant sur les comparaisons par paires (Field, 238), étant donné la non-homogénéité des variances, ceci afin de vérifier si les mêmes différences significatives ont été retenues.

La deuxième analyse statistique porte sur le suremploi postulé des articles masculins, pour laquelle une nouvelle variable dépendante a été calculée selon l'équation suivante, résultant en un quotient, qui représente un éventuel surplus d'articles masculins par rapport au nombre de noms masculins produits si ce quotient excède la valeur de 1.00 (cf. 3.2 La surassignation).

$$\frac{\text{TotalArticlesMasc}}{\text{TotalNomsMasc}} = \text{SurAssignMasc}$$

Le facteur indépendant est également la L1, mais nous n'avons cette fois-ci distingué que deux niveaux, le groupe L1 francophone d'une part ( $n = 25$ ), et les apprenants FL2 dans l'ensemble (L1 allemand, L1 anglais, L1 français) forment le deuxième groupe ( $n = 75$ ), étant donné que notre hypothèse postulait que tous les groupes d'apprenants FL2 surutiliseraient les articles masculins. Nous avons également procédé à un ré-échantillonnage bootstrap fixé à 2000 échantillons pour cette deuxième analyse, avec un intervalle de confiance à 95%. Les tests de normalité indiquent que ni le groupe L1 français,  $D(25) = .539, p < .001$  ;  $W(25) = .203, p < .001$ , ni les groupes FL2,  $D(75) = .249, p < .001$  ;  $W(75) = .719, p < .001$  ne sont pas distribués selon la loi de normalité. Le test de Levene indique la non-homogénéité des variances entre les deux groupes,  $F(1,98) = 42.90, p < .001$ . Nous avons donc procédé à un test non-paramétrique U de Mann-Whitney ( $U$ ) malgré le ré-échantillonnage par bootstrap, étant donné que la taille des deux groupes est inégale et que la non-homogénéité des variances importe davantage pour la présente analyse, que pour l'analyse précédente (cf. *Supra*).

### 3 Résultats

Cette section décrit les résultats obtenus pour les tâches de production orale sur les deux aspects examinés dans notre étude : les performances d'assignation, mesurées par le taux d'erreurs d'assignation commises sur l'ensemble des productions de paires Article-Nom (AN) (3.1) et le taux de surassignation du masculin (3.2).

Le tableau 3 ci-dessous présente tout d'abord la répartition générale des noms féminins et masculins dans les productions des quatre groupes de participants sur le nombre total des noms produits. Les taux ci-dessous ne rendent pas encore compte des paires mises au masculin ou féminin par les apprenants (représentées dans le tableau 4), mais bien du genre réel des noms accompagnés par un article produits par tous les participants. La dernière rangée du tableau montre également la répartition du nombre total de mots produits par groupe L1.

**Tableau 3.** Répartition des noms féminins et masculins sur la production totale du nombre de mots.

	allemand L1		anglais L1		espagnol L1		français L1	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Noms féminins	660	0,42	582	0,45	604	0,46	755	0,43
Noms masculins	916	0,58	702	0,55	695	0,54	1000	0,57
<b>Total noms</b>	<b>1576</b>		<b>1284</b>		<b>1299</b>		<b>1755</b>	
<b>Total mots</b>	<b>14 132</b>		<b>11 916</b>		<b>12 346</b>		<b>17 591</b>	

Nous observons tout d'abord que les 4 groupes diffèrent selon la production totale de mots. Les participants du groupe contrôle produisent le plus de mots dans les tâches (17 591), suivis de près par les apprenants FL2 germanophones, qui en produisent 14 132, soit 20% en moins que le nombre de mots émis par les locuteurs natifs. Les apprenants FL2 hispanophones et anglophones énoncent considérablement moins de mots : 12 346 pour les premiers et 11 916 pour les seconds, soit près de 30% en moins que le nombre produit par les LN dans les deux cas. Il est aussi intéressant de constater que le nombre total de mots est proportionnel au nombre total de noms produits dans chaque groupe L1 : la production totale de noms équivaut à  $\pm 10\%$  de la production totale de mots dans les quatre groupes de participants. Malgré cette différence considérable dans la production totale de noms et de mots, la répartition des noms masculins et féminins est largement comparable dans les productions des quatre groupes (42-46% des noms produits sont féminins, 54-58% sont masculins).

### 3.1 L'assignation

Le tableau 4 indique les taux d'assignations correctes et incorrectes dans les productions des quatre groupes de participants. Des données descriptives supplémentaires sur les moyennes d'assignations produites par les apprenants avec leurs écarts-type et l'intervalle de confiance bootstrap autour de ces moyennes se trouvent dans le supplément au tableau 4 (cf. Annexe).

**Tableau 4.** Taux d'assignations correctes et incorrectes.

	noms féminins				noms masculins				total			
	assign. correcte		assign. incorrecte		assign. correcte		assign. incorrecte		assign. correcte		assign. incorrecte	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
allemand L1	537	0,81	123	0,19	865	0,95	51	0,05	<b>1402</b>	<b>0,89</b>	<b>174</b>	<b>0,11</b>
anglais L1	174	0,30	408	0,70	602	0,86	100	0,14	<b>776</b>	<b>0,60</b>	<b>508</b>	<b>0,40</b>
espagnol L1	541	0,90	63	0,10	685	0,99	10	0,01	<b>1226</b>	<b>0,94</b>	<b>73</b>	<b>0,06</b>
français L1	752	0,996	3	0,004	997	0,997	3	0,003	<b>1749</b>	<b>0,997</b>	<b>6</b>	<b>0,003</b>

Pour rappel, une erreur d'assignation est évaluée à partir de l'inadéquation entre le nom et l'article défini (4), l'article défini contracté (5) ou l'article indéfini (6) dans la production d'un participant. Les exemples (3) à (6) proviennent d'une production où les apprenants doivent signaler la présence d'une plaine de jeu comprenant une balançoire et un toboggan sur la première image de la tâche d'identification des différences (*le pique-nique au parc*).



(3) Apprenant 08BRU1\_5ENFR05, L1 anglais :

\*PUP: [c] et [ʃ] &uh@i # et il y a deux filles.

\*PUP: [sc] qui jouent avec [\*] **le** [\*] **swings**@en [:=en balançoire] [\*] à le [\*] gauche.

\*PUP: [mc] et un [\*] petit [\*] fille.

\*PUP: [sc] qui est [\*] &uh@i jouE [\*] avec **le** [\*] **slide**@en [:=en toboggan] [\*].

(4) Apprenant 08BRU2\_5DEFR0b, L1 allemand :

\*PUP: [c] &uh@i les deux enfants sont sur **la balançoire**.

\*PUP: [c] # et cette fille &uh@i est sur **un toboggan**.

(5) Apprenant 08BRU1\_5ESFR04b, L1 espagnol :

\*PUP: [c] et derrière il y a des enfants.

\*PUP: [sc] en+train+de.

\*PUP: [sc] jouE **au** [\*] ## **balançoire** [ʃ] # balançoire.

\*PUP: [mc] <et to@k> [ʃ] et une fille.

\*PUP: [sc] en+train+de.

\*PUP: [sc] jouE **au** [\*] **toboggan**.

(6) Apprenant 09BRU2\_05FRFR06b, L1 français :

\*PUP: [c] (il) y a une petite fille sur **un toboggan**.

\*PUP: [c] et deux autres petits.

\*PUP: [rsc] qui [ʃ] qui sont sur **une balançoire**.

Les exemples ci-dessus se centrent sur la production des noms *toboggan* et *balançoire* (marqués en gras) par des apprenants sélectionnés dans chaque groupe L1. Outre la surgénéralisation des articles masculins qui apparaît de façon flagrante dans les énoncés des apprenants anglophones à travers par exemple la production des formes *\*legauche* et *\*unpétitfille* dans (3) (voir aussi 3.2 la surassignation), ceux-ci ont aussi sensiblement plus recours aux noms issus de la langue source (*\*leswing*, *\*leslide*).

De manière globale, les anglophones ont également de loin le taux d'assignations incorrectes le plus élevé des trois groupes d'apprenants FL2 (40%), suivis à grande distance par les germanophones, chez qui le taux d'erreurs s'élève à 11%. Parmi tous les apprenants FL2, les hispanophones produisent le moins d'erreurs d'assignation (6%), mais c'est toujours nettement plus que le groupe contrôle francophone (0,3%). Le résultat général de l'ANOVA indique un effet significatif de la L1 sur le taux d'erreurs d'assignation,  $F(3, 96) = 49.52, p < .001$ . Les résultats des comparaisons planifiées dans l'ANOVA indiquent selon le premier contraste, un écart significatif avec une taille d'effet importante entre tous les groupes d'apprenants FL2 d'une part et le groupe contrôle francophone, de l'autre ( $t(57.80) = -11.54, p < .001, r = .84$ ). Le deuxième contraste indique également un écart significatif avec une taille d'effet importante entre les performances des apprenants anglophones d'une part et les scores des apprenants germanophones et hispanophones, de l'autre ( $t(33.03) = 7.36, p < .001, r = 0.79$ ). Finalement, les résultats du troisième contraste indiquent un écart significatif avec une taille d'effet moyenne entre les scores du groupe germanophone d'une part, et du groupe hispanophone, de l'autre ( $t(43.17) = -2.30, p = .030, r = .35$ ). Les analyses du test Kruskal-Wallis ont également permis de rejeter l'hypothèse nulle,  $H(3) = 65.4, p < .001$ , indiquant qu'il y a donc au moins un groupe parmi ceux étudiés dont la moyenne diffère significativement des autres. L'analyse de suivi sur les comparaisons par paires avec la valeur de  $p$  ajustée rapporte des différences significatives pour les taux d'assignations incorrectes entre le groupe francophone et germanophone ( $p < .001$ ), francophone et anglophone ( $p < .001$ ), hispanophone et anglophone ( $p < .001$ ), et finalement, entre le groupe germanophone et anglophone ( $p = .004$ ). Néanmoins, elle ne rapporte pas de différences significatives pour les taux d'assignations incorrectes entre le groupe francophone et hispanophone d'une part, ( $p = .177, r = .31$ ), et les taux d'assignations incorrectes entre le groupe hispanophone et germanophone de l'autre ( $p = .190, r = .30$ ). Malgré les différences non-significatives entre ces deux dernières comparaisons, les tailles d'effets moyennes pour ces deux comparaisons atténuent la non-signification de ces différences.

Les différences de taux d'assignations incorrectes sont donc particulièrement pertinentes entre les locuteurs natifs francophones et les apprenants germanophones et anglophones d'une part, entre les apprenants hispanophones et germanophones et les anglophones d'autre part. L'opposition est réelle mais moins prononcée entre les natifs francophones et les hispanophones, tout comme entre les hispanophones et les germanophones.

L'examen plus détaillé de l'assignation des noms féminins et masculins indique que les apprenants FL2 commettent davantage d'erreurs sur les noms féminins que masculins : dix fois plus dans le cas des hispanophones, près de cinq fois plus chez les anglophones et près de quatre fois plus pour les germanophones. Bref, les erreurs d'assignation surgissent presque exclusivement avec des noms féminins chez les hispanophones, alors que chez les anglophones et surtout les

germanophones, elles sont dominantes mais nullement exclusives : 70% des noms féminins produits par les apprenants anglophones, soit plus des deux tiers, sont accompagnés d'un article masculin mais 14% des noms masculins sont mis au féminin également. Quant au groupe germanophone, nous constatons que 19% des noms féminins ont été assignés incorrectement mais 5% des noms masculins le sont aussi. Dans le cas du groupe de contrôle enfin, le taux d'assignations incorrecte est comparable et négligeable pour les noms féminins (0,4%) et masculins (0,3%).

### 3.2 La surassignation

Le tableau 5 rend compte de la surassignation du masculin, c'est-à-dire du suremploi de l'article masculin. Ce suremploi est exprimé au moyen d'un quotient, calculé sur la base du rapport entre le nombre total d'occurrences de l'article masculin, divisé par le nombre total des noms masculins produits par chaque groupe. Un quotient supérieur à 1,00 indique alors une surassignation du masculin. Ainsi par exemple, un quotient de 1,10 équivaut à un suremploi de 10% de l'article masculin.

**Tableau 5.** La surassignation des articles masculins.

	allemand L1	anglais L1	espagnol L1	français L1
# Articles masculins	988	1010	748	1000
# Noms masculins	916	702	695	1000
% suremploi	<b>1,08</b>	<b>1,44</b>	<b>1,08</b>	<b>1,00</b>

Les données du tableau 5 indiquent qu'il y a suremploi de l'article masculin par tous les apprenants FL2 par rapport au groupe contrôle francophone. Le test U de Mann-Whitney indique que la différence du score sur le suremploi des articles entre l'ensemble des groupes FL2 et le groupe de contrôle francophone FL2 est significative, avec une taille d'effet importante,  $U = 340.5$ ,  $z = -5.06$ ,  $p < .001$ ,  $r = -.58$ . Néanmoins, ce suremploi est assez limité (moins de 10%) chez les apprenants hispanophones et germanophones. Il est par contre clairement présent chez les apprenants anglophones (44%), qui l'exploitent massivement.

Il convient de relever que ces derniers surproduisent les articles masculins indifféremment avec des noms animés et noms inanimés. À titre d'exemple, l'item *fille*, dont l'assignation du genre féminin est pourtant régie par le critère du genre naturel en français (cf. 1.1 l'assignation du genre grammatical), apparaît avec un article masculin à 134 reprises sur les 181 productions du nom fille par le groupe L1 anglophone. Ainsi, 74% des utilisations de *fille* apparaissent avec un article masculin dans le groupe anglophone. Les exemples (7) à (9) ci-dessous présentent quelques cas de figures, marquées en gras, de la surutilisation des articles masculins avec *fille* dans des productions de la deuxième tâche du groupe anglophone (*le pique-nique au parc*) :

(7) Apprenant 08BRU1\_4ENFR07 :

\*PUP: [mc] &uh@i un [\*] petit [\*] **fille**.

\*PUP: [sc] <qui &uh@i vient sur un [/] un> [//] &uh@i ## &uh@i qui boit de l(a) eau.

\*PUP: [c] il y a <un ga@k> [//] un garçon et un [\*] **fille**.

(8) Apprenant 08BRU1\_5ENFR01 :

\*PUP: [c] et un [/] ## &uh@i un [\*] ## grand [\*] **fille** <avec cheveux> [//] avec &uh@i [\*] longs cheveux #.

\*PUP: [c] et c(e) [\*] [\*] est [\*] un [\*] # **fille** sur un ## &uh@i ### [\*].

\*PUP: [c] et c(e) [\*] [\*] est [\*] un [\*] autre **fille**.

\*PUP: [ic] et [\*] &uh@i pousse [\*].

(9) Apprenant 08BRU1\_1ENFR06 :

\*PUP: [c] &uh@i c(e) est un monsieur et un [\*] madame &uh@i et un [\*] petit [\*] **fille** &uh@i.

...

\*PUP: [mc] et &uh@i le [\*] **fille**.

\*PUP: [sc] qui boit.

## 4 Discussion

L'objectif de l'étude était de vérifier si les performances d'apprenants dans l'assignation du GG en FL2 étaient déterminées par d'éventuelles différences paramétriques entre le SA de leur L1 et celui du français. Pour ce faire, nous avons examiné l'impact du système d'assignation du genre grammatical de trois langues sources, l'anglais, l'allemand

et l'espagnol, dont le positionnement de leur SA vis-à-vis du système français était différent, sur l'acquisition de ce dernier en FL2.

Notre première hypothèse, qui postulait que les apprenants anglophones, dont la L1 ne propose pas de SA, produiront plus d'erreurs d'assignation en FL2 que les apprenants dont la L1 a un SA, a été pleinement vérifiée : leur taux d'erreurs d'assignation est très largement supérieur à celui des autres apprenants. La différence paramétrique entre l'anglais, qui n'a pas de SA et le français qui en a un semble donc en effet jouer un rôle capital dans la maîtrise de l'assignation en FL2. Ces résultats semblent donc accréditer la thèse selon laquelle une relation de symétrie macro-paramétrique entre L1 et L2 est essentielle pour favoriser des performances élevées d'assignation du GG. Ils semblent aussi confirmer la *Failed Functional Features Hypothesis* de Hawkins & Chan (1997), selon laquelle les apprenants L2 sont moins en mesure d'acquiescer des caractéristiques grammaticales qui ne sont pas présentes dans leur L1.

La seconde hypothèse avançait d'abord que les apprenants germanophones feront moins d'erreurs d'assignation que les locuteurs anglophones, ce qui a pleinement été confirmé par les résultats de notre étude. Cela s'explique par la convergence macro-paramétrique entre l'allemand et le français, contrairement à l'anglais ; l'asymétrie entre les SA de l'allemand et du français se limite aux deux critères du niveau micro-paramétrique : l'allemand opère une distinction entre trois valeurs de genre, tandis que le français n'en distingue que deux et le SA de l'allemand ne privilégie aucun critère d'assignation, alors que celui du français est basé principalement sur des critères phonologiques. Elle postulait ensuite que la maîtrise du SA du français chez les apprenants hispanophones sera la plus proche de celle des locuteurs natifs, étant donné que leur SA est symétrique à celui du français. Cette affirmation est également vérifiée par l'étude et s'explique par le fait que l'espagnol est la L1 est le plus proche du système français sur le plan micro-paramétrique : tant le français et l'espagnol opèrent une distinction de deux valeurs, le masculin et le féminin, et les SA des deux langues privilégient les critères d'assignation phonologiques. Se trouve donc également largement confirmée l'hypothèse que les apprenants dont le SA de la L1 se rapproche le plus du SA français au niveau micro-paramétrique produiront aussi le moins d'erreurs d'assignation.

L'impact de la relation micro-paramétrique entre la L1 et la L2 est non négligeable, lui aussi. Les différences micro-paramétriques n'aboutissent pas à des difficultés de même ampleur que la divergence macro-paramétrique, mais elles nuisent à la correction de l'assignation du GG en FL2, comme le montre le taux d'assignation correcte moins élevé du groupe germanophone par rapport à celui du groupe hispanophone. Néanmoins, l'opposition moins tranchée entre les performances des groupes FL2 germanophone et hispanophone serait possiblement due à l'existence des catégories du masculin et du féminin, et de leur marquage sur les articles tant en allemand qu'en français. Cet appariement atténue possiblement l'asymétrie dans la micro-paramétrie entre les SA des deux langues, une correspondance qui n'est toutefois pas envisageable entre une langue romane et le néerlandais, par exemple, étant donné l'absence de marqueurs morphologiques permettant d'identifier le genre féminin et masculin par les articles en néerlandais (Klassen 2016, sur Sabourin *et al.* 2006).

La recherche de Sabourin *et al.* (2006) explique les écarts sur la maîtrise de l'assignation en néerlandais L2 entre différents groupes d'apprenants par le biais de différents types de transferts. Ainsi, dans leur étude, les performances sur l'assignation en néerlandais L2 des apprenants germanophones et de langue maternelle romane, qui sont supérieures à celles du groupe anglophone, sont justifiées par l'idée que les premiers auraient pu effectuer un transfert profond d'informations du SA de la L1 vers le néerlandais L2. Les apprenants germanophones auraient pu, en outre, bénéficier d'un transfert de surface du genre de l'allemand au néerlandais, étant donné la congruence entre les deux SA. Néanmoins, les auteurs soutiennent que si un transfert profond présente un avantage, il n'est pas essentiel pour le processus d'assignation, étant donné que les anglophones sont arrivés à assigner correctement plus de 80% des noms. Dans la présente contribution, en revanche, l'écart entre le groupe FL2 anglophone et les deux autres groupes d'apprenants est nettement plus marqué. Nous avons toutefois proposé de justifier l'écart entre ces scores à partir des différences macro- et micro-paramétriques entre les SA de ces L1 et du français, et non à partir d'une distinction entre les types de transferts envisageables selon la L1. La raison en est que la théorie de transfert profond ou de surface d'informations du SA de la L1 vers le FL2 n'est pas posée dans nos hypothèses de recherche, étant donné qu'elle n'est pas directement observable à partir de nos résultats. Néanmoins, elle peut constituer une hypothèse explicative qui découle de la comparaison des systèmes aux niveaux macro et micro et de nos résultats. Nous proposons donc de contribuer à la réflexion entamée par l'étude de Sabourin *et al.* Conformément à cette théorie, nos résultats confirment les trois scénarios suivants : une symétrie macro-paramétrique entre les SA de la L1 et du FL2 ouvre des possibilités pour un transfert profond, et donc des performances intermédiaires dans l'assignation en FL2 (germanophones), alors qu'une symétrie micro-paramétrique permet un éventuel transfert de surface dans notre étude, et culmine à des performances élevées dans l'assignation en FL2 (hispanophones). Enfin, quand il existe une asymétrie macro-paramétrique entre les SA de deux langues, ni un transfert de surface, ni un transfert profond sont concevables, et aboutissent à des performances les moins élevées en FL2 (anglophones). Ces trois modèles impliquent donc que le macro-paramètre est un préalable indispensable au micro-paramètre, et qu'il conditionne donc également les possibilités de transferts : s'il n'existe pas de relation macro-paramétrique entre les SA de deux langues, il ne peut y avoir une symétrie micro-paramétrique. De même, un transfert d'éléments de surface ne peut surgir que quand un transfert profond est envisageable.

Finalement, la dernière hypothèse avance le postulat que les apprenants FL2 présenteront une surassignation du masculin, c.à.d. un suremploi de l'article masculin, représentatifs de la valeur du genre masculin « par défaut ». L'hypothèse est massivement confirmée pour les apprenants anglophones, mais ce suremploi de l'article masculin est beaucoup moins saillant dans la production des apprenants hispanophones ou germanophones. La surassignation semble

aller de pair avec la divergence macro-paramétrique entre la L1 et la L2 : l'absence de SA dans le cas de l'anglais. L'assignation abusive du masculin est donc moins généralisée chez les apprenants que l'hypothèse le posait. Elle s'impose surtout dans le cas des apprenants anglophones. Ces données ne confirment donc que partiellement les résultats des recherches antérieures (Sabourin *et al.*, Klassen 2016). Nos résultats mettent surtout en évidence que cette stratégie serait davantage exploitée par des apprenants dont la L1 ne possède pas la catégorie grammaticale du genre (Franceschina 2001, Klassen 2016). Par ailleurs, l'étude de Klassen (2016) affirmait que la stratégie du masculin par défaut *supplante* le transfert à partir de la L1, quand les systèmes de GG entre L1 et L2 sont asymétriques. Nos résultats indiquent que l'asymétrie entre le nombre de valeurs de GG distinguée par l'allemand et le français ne résulte pas en une surgénéralisation d'articles masculins, étant donné que le taux de suremploi du masculin est identique dans les productions des apprenants germanophones et hispanophones.

## 5 Conclusions

La présente contribution avait pour but d'examiner si la maîtrise et les performances d'assignation correctes du genre grammatical en français L2 était liée aux différences paramétriques entre les systèmes d'assignation des L1 des apprenants et celui du FL2, c'est-à-dire aux caractéristiques des SA du GG qui, contrairement aux types de transferts postulés par Sabourin *et al.* (2006), sont observables et analysables.

Les hypothèses que nous avons formulées ont toutes été confirmées. Elles soulignent l'importance des convergences ou divergences macro-paramétriques et micro-paramétriques des systèmes d'assignation du GG entre les diverses L1 et le FL2 pour le développement de la maîtrise de l'assignation du GG chez les apprenants du français en tant que L2. Notre étude contribue donc aux travaux s'intéressant à la maîtrise du genre grammatical dans une L2 et plus particulièrement à l'impact de la L1 sur la maîtrise du SA de la langue cible. Cette influence peut se situer à différents niveaux, au niveau macro-paramétrique mais aussi au niveau micro-paramétrique. Les résultats de l'étude rejoignent partiellement les résultats de Sabourin *et al.* 2006 et confirment que, plus les SA des L1 et de la L2 se ressemblent, plus les performances en l'assignation du GG en L2 sont bonnes.

Deuxièmement, nos résultats mettent en évidence que la surassignation du masculin apparaît surtout entre les langues dont les systèmes d'assignation du genre grammatical s'opposent au niveau macro-paramétrique. Ainsi, le phénomène caractérise surtout la production du groupe d'apprenants FL2 anglophones.

L'étude proposée présente cependant certaines limites que des travaux ultérieurs devront dépasser. Premièrement, les résultats et les tendances que nous avons constatés sont issus de tâches de production et ne peuvent donc pas être généralisés à la compréhension ou à la réception. Deuxièmement, les résultats présentés dans cette étude font abstraction de la différence de tâche (la distinction entre la première tâche narrative et la seconde tâche descriptive). Une étude plus détaillée pourra ainsi dissocier les résultats de l'histoire de la grenouille, une tâche de narration semi-spontanée, de ceux de la tâche de résolution, une tâche de description et de comparaison d'images. Même si cette différenciation se situe hors de la portée de la présente étude, elle devrait encore affiner la compréhension des conditions d'un transfert de la L1. Selon Prodeau (2005) le GG est négligé dans des tâches où il n'est pas fondamental à la compréhension. Comme la narration est moins contrainte quant à la précision lexicale que la tâche de résolution, elle pourrait se distinguer de cette dernière tant sur le plan de la nature que de l'intensité des erreurs d'assignation. Troisièmement, l'étude sur les effets des convergences des genres se situe également hors de la portée de cette contribution. En effet, celle-ci observe l'impact de la L1 sur l'assignation en FL2 à partir des convergences et des divergences observées dans les systèmes d'assignations du GG en général, et non à partir des (in)congruences du genre entre les noms du lexique de chaque langue étudiée. D'ailleurs, ce type d'études vise surtout à mesurer l'encodage du GG dans le lexique mental des locuteurs bilingues afin de vérifier s'ils sont en mesure de représenter les systèmes de genre de leur L1 de façon intégrée ou déconnectée (e.a. Salamoura & Williams 2007, Morales *et al.* 2008). En outre, une telle analyse, quoique très intéressante et pertinente pour deux langues à systèmes similaires, comme ici l'espagnol et le français, est moins évidente pour l'allemand, qui opère une distinction de genre différente, et encore moins pour l'anglais, qui ne distingue pas les genres.

Plus important encore, de futurs travaux exploreront également les paramètres nous permettant de distinguer les autres niveaux d'application du GG, à savoir les systèmes d'accord et de reprise pronominale, afin d'affiner les prédictions quant à l'influence des systèmes de la L1 sur la maîtrise en FL2 et les possibilités de transfert d'informations qui pourraient en découler.

## Références

- Aitken, K.G. (1977). Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test. *TESOL Quarterly*, vol. 11, n°1, pp. 59-67.
- Andersen, R. (1984). What's gender good for, anyway?. *Second Language: a crosslinguistic perspective*. Rowley, Ma. : Newbury House, pp. 77-99.
- Andriamamonjy, P. (2000). Le rôle du genre grammatical au cours de la reconnaissance des noms. *L'année psychologique*, vol. 100, n°33, pp. 419-442.

- Arnon, I., et Ramscar, M. (2012). Granularity and the acquisition of grammatical gender: How order-of-acquisition affects what gets learned. *Cognition*, vol. 122, n°3, pp. 292-305.
- Bartning, I. (2000). Gender agreement in L2 French: Preadvanced vs. advanced learners. *Studia Linguistica*, vol. 54, n° 2, pp. 225–237.
- Bergen, J. J. (1978). A simplified approach for teaching the gender of Spanish nouns. *Hispania*, vol. 61, n° 4, pp. 865-876.
- Bull, W. (1965). *Spanish for teachers: Applied Linguistics*. New York: The Ronald Press Co.
- Carroll, S. (1989). Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm. *Language Learning*, vol. 39, n° 4, pp. 535-594.
- Clegg, J.H. (2011). A Frequency-based Analysis of the Norms for Spanish Noun Gender. *Hispania*, vol. 94, n° 2., pp. 303-319.
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Desrochers, A., Paivio, A., et Desrochers, S. (1989). L'effet de la fréquence d'usage des noms inanimés et de la valeur prédictive de leur terminaison sur l'identification de genre grammatical. *Revue Canadienne de Psychologie*, vol. 43, n° 1, pp. 62-73.
- Dewaele, J.-M., et Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 4, n° 3, pp. 275- 297.
- Field, A. (2014). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications.
- Finnemann, M. D. (1992). Learning agreement in the noun phrase: the strategies of three first-year Spanish students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 30, n° 2, pp. 121-136.
- Franceschina, F. (2001). Grammatical gender in native and non-native Spanish grammars. *Essex Graduate Student Papers in Language and Linguistics*, vol. 3, pp. 1-19.
- Gass, S., Mackey, A., et Ross-Feldman, L. (2005). Task-Based Interactions in the Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning*, vol. 55, n° 4, pp. 575-611.
- Granfeldt, J. (2005). The Development of Gender Attribution and Gender Agreement in French: A Comparison of Bilingual First and Second Language Learners. *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 164-189.
- Grüter, T., Lew-Williams, C. & Fernald, A. (2012). Grammatical gender in L2: A production or a real-time processing problem?. *Second Language Research*, vol. 28, n° 2, pp. 191-215.
- Guillard-chamart, G. (2009). *Un ou Une ? Règles internes du genre des noms en français*. Paris : Edilivre.
- Harley, B. (2013). Les distinctions de genre. *La langue en jeu dans les classes communicatives de français langue seconde (fascicule 3)*. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Hawkins, R. & Chan, Y.C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The Failed Features Hypothesis. *Second Language Research*, vol. 13, pp. 187-226.
- Holmes, V. & Dejean de la batie, B. (1999). Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, n° 4, pp. 479-506.
- Hoepfner, W. (1980). *Derivative Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache und ihre algorithmische Analyse*. Tübingen: Niemeyer.
- Housen, A. (2002). Second language achievement in the European School system of multilingual education. *Education and Society in Plurilingual Contexts*. Bruxelles: VUBPress, pp. 96-128.
- Jeanmaire, G. (2010). Vox populi vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français. *Langue française*, vol. 4, n° 168, pp. 71-86.
- Karmiloff-smith, A. (1979). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klassen, R. (2016). The representation of asymmetric grammatical gender systems in the bilingual mental lexicon. *Probus*, vol. 28, n° 1, pp. 9-28.
- Köpcke, K.-M. (1982). *Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Küpisch, T., Akpınar, D., et Stöhr, A. (2013). Gender assignment and gender agreement in adult bilinguals and second language learners of French. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, vol. 3, n°2, pp. 150-179.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics Using SPSS in Second Language Research Using SPSS*. New-York: Routledge.
- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: a corpus analysis. *French Language Studies*, vol. 16, n° 1, pp. 69-92.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mills, A. (1986). *The Acquisition of Gender: A Study of English and German*. Berlin-Heidelberg-New York: Springer-Verlag.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Morales, L., Paolieri, D., Dussias, P.E., et Valdés Kroff, J.R. (2016). The gender congruency effect during bilingual spoken-word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 19, n°2, pp. 294-310.

- Osterhout, L., McLaughlin, J., Pitkänen, I., Frenck-Mestre, C., et Molinaro, N. (2006). Novice Learners, Longitudinal Designs, and Event-Related Potentials: A Means for Exploring the Neurocognition of Second Language Processing. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, vol. 56, n° suppl. 1, pp. 199-230.
- Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender. What Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, vol. 18, n°3, pp. 571-590.
- Prodeau, M. (2005). Gender and number in French L2: can we find out more about the constraints on production in L2?. Focus on French as a Foreign Language: multidisciplinary approaches. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sabourin, L., Stowe, L.A., et de Haan, G.J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, vol. 22, n° 1, pp. 1-29.
- Salamoura, A., et Williams, N. (2007). The representation of grammatical gender in the bilingual lexicon: Evidence from Greek and German. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 10, n° 3, pp. 257-275.
- Schoonjans, E., Schoonheere, E., Welcomme, A., et Janssens S. (2009). Second Language Learning and the External Context: A Comparative Study of Four Authentic Instructional Contexts. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, vol. 81, pp. 9-19.
- Skehan, P., et Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, vol. 1, n° 3, pp. 185 - 211.
- Slobin, D. I. (2004). The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events. *Relating Events in Narratives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 219-257.
- SurrIDGE, M. (1993). Gender assignment in French: The hierarchy of rules and the chronology of acquisition. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 31, n° 2, pp. 77-95.
- SurrIDGE, M. (1995). *Le ou La? The Gender of French Nouns*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M., Lapkin, S., et Barik, H. (1976). The Cloze Test as a means of Second Language Proficiency for Young Children. *Working Papers in Bilingualism*, vol. 11, pp. 32-42.
- Taylor, W. (1953). Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, vol. 30, n°4, pp. 415-433.
- Teschner R. V., et Russell W. M. (1984). The gender patterns of Spanish nouns: an inverse dictionary-based analysis. *Hispanic Linguistics*, vol. 1, n° 1, pp. 115-132.
- Tipurita, M-E., et Jean, G. (2014). Enseignement explicite du genre des noms en français : expérimentation au primaire en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 70, n° 3, pp. 279-302.
- Tomasello, M. (2000). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Science*, vol. 4, n° 5, pp. 156-163.
- Tucker, G.R., Lambert W.E., et Rigault, A.A. (1977). *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule-Governed Behavior*. The Hague : Mouton.
- Violi, P. (1987). Les origines du genre grammatical. *Langages*, n° 85, pp. 15-34.

**Annexe**

Le supplément au tableau 4 montre les moyennes (*M*), écarts-types (*É*) et intervalles de confiance (*IC*) autour de ces moyennes sur les assignations correctes et incorrectes par apprenant L1 dans les productions des quatre groupes de participants.

**Tableau 4 (Supplément).** Moyenne des assignations correctes et incorrectes par apprenant L1.

	noms féminins				noms masculins				Total			
	assign. correcte		assign. incorrecte		assign. correcte		assign. incorrecte		assign. correcte		assign. incorrecte	
	<i>M</i>	<i>É</i>	<i>M</i>	<i>É</i>	<i>M</i>	<i>É</i>	<i>M</i>	<i>É</i>	<i>M</i>	<i>É</i>	<i>M</i>	<i>É</i>
	<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais Corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais corrigé</i>		<i>IC 95% Biais Corrigé</i>	
<b>allemand L1</b>	21.48	12.08	4.92	4.41	34.60	9.37	2.04	3.32	56.08	18.17	6.96	6.73
	[17.32 ; 26.16]		[3.36 ; 6.64]		[31.12 ; 38.32]		[0.92 ; 3.48]		[49.64 ; 63.12]		[4.64 ; 9.60]	
<b>anglais L1</b>	6.96	5.60	16,32	9,69	24.08	11.41	4.00	4.35	31.04	11.38	20.32	9.60
	[4.88 ; 9.14]		[12.76 ; 20.04]		[19.64 ; 28.68]		[2.36 ; 5.84]		[26.56 ; 35.36]		[16.92 ; 24.04]	
<b>espagnol L1</b>	21.64	7.66	2.52	4.66	27.40	8.40	0.40	0.76	49.04	12.74	2.92	4.75
	[18.72 ; 24.48]		[0.96 ; 4.48]		[24.00 ; 30.52]		[0.16 ; 0.72]		[43.96 ; 53.72]		[1.32 ; 4.92]	
<b>français L1</b>	30.08	8.71	0.12	0.33	39.88	13.16	0.12	0.33	69.96	19.08	0.24	0.60
	[26.68 ; 33.40]		[0.00 ; 0.28]		[35.16 ; 45.28]		[0.00 ; 0.28]		[62.72 ; 77.68]		[0.04 ; 0.48]	

<sup>1</sup> Les commentaires des relecteurs anonymes nous ont permis de préciser différents points de cet article. Qu'ils sachent que leur lecture critique nous a beaucoup aidés.

<sup>2</sup> Nous remercions Eva Koch pour ses précieux conseils concernant les analyses statistiques à effectuer.