

CHAPITRE UN

INTRODUCTION

La maîtrise d'une langue comme instrument de communication sous-entend l'acquisition de la compétence de ses structures grammaticales. Celle-ci permet l'utilisation efficace de la langue en communication. Ce travail s'intéresse particulièrement à l'acquisition du genre grammatical chez les étudiants igbophones du français langue étrangère.

Le genre en langue française se voit généralement comme un concept grammatical arbitraire qui n'a aucun lien au sexe ni au sens du mot. C'est la classification fondée sur la distinction naturelle des sexes (genre naturel) ou sur une distinction conventionnelle (genre grammatical) (Gilbert, Lagane et Niobey, 2201). Le dernier constitue une énigme chez les apprenants igbophones. Cela découle du fait que le genre en langue igbo (leur langue maternelle) se base sur le code naturel du référent. Par exemple, 'nwoke' référant au 'mâle' se classe en genre masculin et 'nwanyi' désignant 'femelle' s'assigne au genre féminin. Néanmoins, le genre en français possède le caractère arbitraire où les noms se classent d'après le système conventionnel de la langue française. Ainsi, la langue igbo ne possède que le genre naturel tandis que le français (la langue cible) possède en plus de cela, le genre grammatical.

D'ailleurs, le système d'assignation du genre en français se base sur les règles sémantiques, morphologiques aussi bien que phonologiques (Corbett 57). Nous en parlerons en détail au cours de ce travail. Evidemment, ces règles d'assignation de genre ne vont pas sans exceptions d'où viennent tant d'erreurs du genre dans la production écrite et orale des apprenants étrangers. Les chercheurs dans ce domaine ont identifié le genre comme l'aspect grammatical le plus difficile à apprendre (Surrige 1)). Malgré cela, il est toujours nécessaire de maîtriser le genre même si l'appropriation de cette habilité semble être pénible (Tucker, Lambert et Rigault 11).

L'acquisition de ces structures grammaticales pose tant de difficultés aux locuteurs non natifs par rapport au locuteur natif qui acquiert sa langue par les idées innées et l'interaction avec son entourage linguistique. L'apprenant de la L2 a déjà maîtrisé la structure de sa langue maternelle et même (dans le contexte nigérian) celle de la langue anglaise, langue seconde et officielle du Nigeria. Dans le contexte de notre étude, ces langues (maternelle et officielle) ne présentent pas le genre grammatical dans leurs systèmes linguistiques. Alors, l'absence de cette catégorie grammaticale dans ces langues déjà maîtrisées par l'apprenant constitue un obstacle majeur dans l'apprentissage et l'emploi du genre en français chez les étudiants igbophones apprenant le français

langue étrangère. À cet effet, les apprenants se recourent aux stratégies différentes en emploi du genre en français.

Dans la présente étude, nous nous occuperons de la description du système d'interlangue déjà développé chez les étudiants universitaires en trois différents niveaux d'étude quant à l'emploi du genre grammatical en français. Nous nous interrogerons sur leur sensibilité aux indices morphophonologiques du genre en français et la place de l'expérience langagière dans l'acquisition de la compétence grammaticale en français. En plus, nous aimerons également enquêter sur les stratégies de l'emploi du genre adoptées par les étudiants igbophones. Ceci sera fait à partir de l'entrevue rétrospective menée auprès des étudiants en vue d'identifier les différents types de stratégies et puis les analyser par rapport au niveau d'étude et à la performance des étudiants en tests.

Notre approche consiste à examiner l'acquisition de la compétence grammaticale chez les étudiants igbophones en ce qui concerne l'emploi du genre en français, en vue de cerner les difficultés aussi bien que les stratégies qu'ils emploient pour ainsi contribuer à la description du processus d'acquisition de cette catégorie grammaticale en français LE. Nous en terminerons en proposant les démarches à suivre vers un meilleur emploi du genre en français langue étrangère.

1.1 Problème de l'étude

La maîtrise d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère exige l'acquisition des compétences nécessaires pour pouvoir communiquer et interagir dans la langue. Ainsi, l'acquisition des compétences linguistiques et communicatives permet à l'apprenant de communiquer effectivement dans la langue cible.

Malheureusement, la réalisation de cet objectif s'affronte toujours à un problème de fonctionnalisation du français chez l'individu dans un milieu exolingue. Dans nos universités, on a observé qu'un bon nombre d'étudiants apprenant le français maîtrise mal la structure grammaticale de la langue française, particulièrement l'emploi du genre grammatical. Ceci résulte à la production de textes ou de discours pleins d'erreurs à l'oral aussi bien qu'à l'écrit, même chez les étudiants avancés.

On peut attribuer ce problème à la situation linguistique de l'apprenant, étant donné que presque tous les étudiants igbophones du français sont déjà bilingues avant qu'ils s'inscrivent à apprendre le français à l'université. Ce problème est encore plus troublant à cause de l'absence du genre grammatical dans la langue maternelle (l'igbo) et même dans la langue seconde et officielle du Nigéria (l'anglais) déjà maîtrisées par l'apprenant, et aussi dans « l'anglais nigerianisé » (Pidgin

English) parlé surtout dans les grandes villes nigérianes. On appelle ce genre de problème l'interférence linguistique.

Un autre facteur qui complique la situation à l'apprenant igbophone, est la structure complexe du genre grammatical malgré l'existence de règles systématiques dans le domaine. Parfois les noms qui désignent les mâles se classent en genre féminin et vice versa tel que, une sentinelle (un soldat armé qui fait le guet), un laideron (désignant une jeune fille ou jeune femme laide) (Ifezue 64). Certains noms aussi ne changent pas de forme malgré le sexe du référent, cas des épïcènes, à savoir; enfant, élève. Il y en a certains qui possèdent les deux genres en fonction de leur usage: amour, orgue, etc. Voilà donc, la confusion à laquelle sont confrontés les apprenants igbophones quant à l'emploi du genre grammatical.

Nous voulons noter également que le problème d'acquisition du genre en français dans les universités en milieu igbo pourrait découler de quelques méthodologies d'enseignement de la grammaire utilisées en classe de langue seconde ou les stratégies de la part des apprenants. À titre d'exemple, certains se trompent et croient que tous les mots qui se terminent en –e muet à l'écrit sont toujours du genre féminin.

En dehors de ceux-ci, il existe également des facteurs aussi bien sociologiques que psychologiques qui rendent difficile l'acquisition

efficace de cette catégorie grammaticale chez les étudiants igbophones dans les universités.

1.2 Objectifs du travail

Compte tenu de la problématique du genre en français, cette étude a pour objectif d'examiner le développement de la compétence grammaticale des étudiants igbophones aux universités quant à l'emploi du genre en français. Il cherche à déterminer leurs sensibilités aux indices du genre aussi bien que les stratégies qu'ils emploient afin de proposer les moyens mis en œuvre pour assurer une meilleure compréhension et un meilleur emploi du genre en français chez les étudiants igbophones.

Plus précisément, cette étude cherche à:

- Déterminer la sensibilité des étudiants universitaires igbophones aux indices morphophonologiques du genre en français;
- Identifier les formes de noms qui lancent plus de défis aux étudiants en emploi du genre en français;
- Examiner la compétence des étudiants igbophones en assignation des noms terminant en –e muet à l'écrit ?
- Déterminer si la compétence en emploi du genre s'améliore en relation de niveau d'étude;

- Identifier les stratégies employées par les étudiants quant à l'emploi du genre grammatical en français.

1.3 Questions de recherche

En se basant sur les objectifs de cette étude, nous avons construit cinq questions de recherche comme un guide de recherche. À partir des résultats de cette enquête, nous tenterons de porter un élément de réponse à ces questions vers la fin de cette étude.

En premier lieu, certains chercheurs tiennent que les apprenants non natifs du français ne sont pas sensibles aux indices morphophonologiques du genre en français, étant donné que ce système grammatical ne se présente pas dans leur langue maternelle (Carroll, 1999). À base de cette hypothèse, nous supposant ainsi que les étudiants igbophones apprenant le français dans les universités ne sont pas sensibles aux indices morphophonologiques du genre en français. Alors, notre première question de recherche cherche à déterminer la mesure de sensibilité des étudiants igbophones aux indices du genre.

En deuxième lieu, cette recherche, nous aidera à découvrir l'état du système français aux universités en montrant en même temps les difficultés qu'ils éprouvent en emploi du genre en français. Nous supposant que toutes les formes des noms étudiées posent des difficultés aux étudiants igbophones. Cette étude traite quatre (4) formes des noms, à

savoir: Noms masculin terminant en –e muet; Noms commençant par une voyelle; Noms composés et Noms homophones.

Par ailleurs, les résultats de cette enquête nous aideront à identifier plus précisément la forme de noms qui lance plus de défis aux étudiants, là où on doit apporter plus d'attention dans le processus de maîtrise de la langue française en milieu igbophone.

La troisième question de recherche portant à la capacité d'assigner correctement le genre des noms terminant en –e muet vise de mesurer le taux de dépendance des étudiants igbophones à la 'règle' de terminaison en –e muet compte tenu de son lien au genre féminin.

En partant de l'hypothèse que plus la durée d'apprentissage ou bien le niveau d'étude, plus est l'exposition à l'entrée en LC. Ceci suggère que les apprenants ayant plus de durée d'apprentissage ou étant au niveau avancé d'étude auront une bonne connaissance du vocabulaire et, ainsi, l'aisance dans l'emploi du genre.

Nous allons donc déterminer le rôle de l'input dans l'apprentissage du FLE, particulièrement au sujet de l'emploi du genre. S'il y a la différence significative entre la compétence des étudiants en 2^{ème} année et ceux en 3^{ème} année et également ceux en 4^{ème} année, cela nous suggérerait que la durée d'apprentissage ou niveau d'étude a un effet positif sur l'acquisition de la compétence dans l'emploi du genre en français.

La cinquième question de recherche porte sur l'identification des stratégies d'apprentissage du genre chez les étudiants universitaires igbophones. Les études intérieures montrent que les étudiants du français LE et L2 se recourent aux différentes stratégies pour surmonter leur difficultés de genre en français (Hardison 1992). Cette étude vise donc à enquêter sur les stratégies adoptées par les étudiants universitaires igbophones en emploi du genre en français en vue de bien comprendre les difficultés qu'ils éprouvent afin de contribuer à la description du processus d'apprentissage de cette catégorie grammaticale en milieu exolingue.

Ayant déjà expliqué brièvement les questions autour des quelles nous avons fait cette étude, nous allons ensuite passer par la signification de ce travail.

1.4 Signification du travail

La compétence grammaticale désigne l'aptitude à reconnaître et à produire les structures distinctives grammaticales d'une langue et le fait de les employer effectivement en communication. En principe, la catégorie du genre occupe une position particulière dans l'apprentissage de la grammaire française. Il joue un rôle important car il détermine les rapports qu'entretiennent les autres éléments grammaticaux dans

l'énoncé. Alors, l'emploi incorrect du genre en français aboutit aux erreurs qui enfin nuisent à la communication.

En effet, cette étude sert à mieux comprendre l'évolution de la compétence dans l'emploi du genre grammatical chez les étudiants igbophones du français en différents niveaux d'étude à l'université. Elle permet également de découvrir les défis auxquels s'affrontent les étudiants dans le processus d'acquisition du genre en français aussi bien que les stratégies qu'ils adoptent vers la maîtrise de l'emploi du genre en français. Nous finissons par la proposition des démarches appropriées à suivre par les étudiants du FLE pour assurer un bon emploi du genre chez nos étudiants universitaires.

Cette étude est pertinente au domaine didactique/pédagogique de la langue française, car les professeurs et même les étudiants en profiteront bien. Ce travail mettra en exergue les traits complexes du genre et les règles systématiques du genre en français. Ceci aidera les étudiants à se conscientiser sur la structure fiable de genre afin d'intégrer plus efficacement des règles d'emploi du genre. Cette connaissance devrait pousser l'apprenant à mieux apprécier le processus d'apprentissage de la grammaire française au milieu institutionnel et ainsi faciliter la maîtrise du genre en français chez les apprenants.

Étant donné que la compétence grammaticale est la clé d'une communication effective dans la langue, ce travail mettra en lumière le

processus d'acquisition de la grammaire chez les étudiants en mettant l'accent sur les différentes séquences de développement dans l'emploi du genre chez les étudiants de différents niveaux d'étude à l'université. Cette étude fournira aux professeurs les informations sur le système d'interlangue déjà développé chez les étudiants dans l'emploi du genre. Elle les aidera à mieux comprendre les défis aux étudiants de différents niveaux d'étude aussi bien que les stratégies qu'ils adoptent dans l'emploi du genre en français. Cette connaissance aidera les professeurs à planifier et à organiser le contenu des cours et les méthodes appropriées pour que les étudiants atteignent l'objectif visé par le cours de grammaire française.

En plus, l'analyse des stratégies d'emploi du genre chez les étudiants permettra aux professeurs d'avoir accès à ces stratégies et de constater que les étudiants construisent leurs propres systèmes linguistiques pour s'appropriier la langue. La connaissance de ces stratégies permettra aux professeurs de mesurer le degré de progression des étudiants et combien reste à faire afin de les conduire vers une autonomie, en leur donnant des moyens pour rendre les stratégies plus efficace pour l'apprentissage effectif du FLE dans les universités nigérianes, surtout au milieu igbophone.

Les autorités chargées d'élaboration de programme d'étude universitaire profiteront également de cette étude car elle leur fournira des suggestions importantes pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du genre chez les étudiants en milieu universitaire. Ceci les aidera à tenir compte des différentes étapes et processus d'acquisition à chaque niveau d'étude et, ainsi, restructurer le programme d'enseignement de la grammaire vers un enseignement et apprentissage fructueux de l'emploi du genre dans les universités.

Par ailleurs, ce travail est censé inculquer la prise de conscience chez les étudiants igbophones de la différence du fonctionnement de cette catégorie grammaticale en français et en igbo.

1.5 Justification du travail

Notre choix de travailler sur la grammaire est né du rôle primordial de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère en milieu institutionnel. La maîtrise de la structure grammaticale d'une langue est la base d'une bonne acquisition pour un meilleur emploi de toute langue. Bien que les compétences communicatives peuvent certes s'acquérir par de nombreuses productions interactives et divers échanges, qui peuvent aider l'apprenant à mieux s'exprimer, elles doivent, pourtant, (surtout dans un enseignement pour adolescents et adultes) passer par un enseignement grammatical. Celui-ci, en montrant les structures formelles

de la langue et leurs implications linguistiques, ce qui donne à l'apprenant, l'aptitude de contrôle sur ses énoncés et ceux d'autrui, de reconnaître et de produire ainsi, oralement ou par écrit, des énoncés conformant aux règles de la langue.

Même s'il y a la possibilité de communiquer dans une langue, sans trop connaître sa grammaire, mais avec une grammaire réduite, le nombre des situations où on peut s'exprimer reste également réduit. Certaines langues, dont le FLE, sont dites plus difficiles que d'autres, ce qui diminue fortement les chances de les maîtriser, sans un apprentissage grammatical fondamental. Par ailleurs, les recherches sur l'acquisition du genre ont identifié le genre comme une catégorie grammaticale la plus difficile à apprendre. Malgré cela, il est toujours nécessaire de maîtriser le genre même si l'appropriation de cette habileté semble pénible (Tucker, Lambert, et Rigault 11). Ceci est dû au fait que le genre est présent dans différents aspects de la langue française.

Ainsi, le genre grammatical constitue un élément fondamental de la grammaire française. L'expression correcte du genre particulier à chaque nom s'avère nécessaire pour une communication efficace en français. L'incapacité d'exprimer correctement le genre des noms montre le bas niveau de compétence linguistique en français puisque le genre d'un nom touche aux autres éléments grammaticaux (y compris l'adjectif, le déterminant et le participe passé) par le phénomène d'accord dans le

groupe nominal et dans la phrase. Alors, lorsqu'il y a un emploi incorrect du genre, il y aura beaucoup d'erreurs dans la production orale et écrite des apprenants qui pourraient enfin nuire à la communication.

Remarquons également que la non maîtrise de la structure grammaticale peut également avoir des effets négatifs, quant au choix des mots et les autres catégories grammaticales telles que le genre, le mode, qui ensuite affecte la fluidité et la cohérence des énoncés qui se produisent soit au niveau de l'oral soit au niveau de l'écrit. Même avec des progrès apparents en communication, sans un effort à maîtriser les structures grammaticales, il y a une limite que les apprenants ne peuvent pas dépasser. Germain et Séguin l'expliquent ainsi : « les adolescents en phase post pubertaire, ainsi que les adultes, ont besoin, en règle générale, d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue ; sinon il en résulte une interlangue incomplète et imprécise, faite de transferts venant de la L1, de simplifications, de surgénéralisations et de règles de formation erronées » (44).

Le phénomène qui s'en suit est une « fossilisation linguistique » qui est « la stabilisation de formes linguistiques erronées. Il s'agit donc de l'atteinte d'un plateau dans le développement d'une L2 (Gass et Selinker 1994 repris par Germain et Séguin 130). Cela aboutira à un développement statique et même fautif de compétence grammaticale qui nuit, enfin, à la communication chez les étudiants du FLE.

D'ailleurs, ce travail propose d'évaluer l'acquisition du genre en français chez les igbophones, pour ainsi contribuer à la description du processus d'acquisition de cette catégorie grammaticale chez les igbophones vers la maîtrise de la grammaire en français LE dans les universités du Nigeria.

1.6 Délimitation et plan du travail

Étant donnée l'étendue du système de genre en français, nous ne pouvons pas traiter tous ses aspects dans cette étude. Nous avons donc fait une étude sur l'emploi du genre grammatical en français. Il s'agit plus particulièrement du genre des noms et la marque du genre au niveau des déterminants. L'accord en genre du participe passé et d'adjectifs ne fait pas partie de cette étude. On raison que la maîtrise du genre propre des noms est primordial car ceci se traduit en forme des autres éléments grammaticaux qui s'y rapportent par le phénomène d'accord.

Cette recherche se limite aux cinq universités au Sud-est du Nigeria. Nous nous sommes affronté aux contraintes financières et du temps au cours de la documentation de cette recherche. Nous avons focalisé cette étude sur les étudiants en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année d'étude à l'université en vue d'examiner leur compétence dans l'emploi du genre en français et pour retrouver les défis du genre qu'ils éprouvent au cours

de leur formation. Nous avons essayé d'identifier également les stratégies que les étudiants adoptent pour la maîtrise du français langue étrangère.

D'ailleurs, dans la présente étude, le premier chapitre porte sur l'aperçu général du travail, y compris, le problème d'étude, l'objectif de l'étude, la signification et la justification du travail ainsi que la délimitation du travail. Le deuxième chapitre traite le cadre théorique de notre travail et la revue de la littérature sur la difficulté qu'affrontent les étudiants étrangers dans l'acquisition du genre grammatical en français. Le troisième chapitre s'adresse à la méthodologie du travail en expliquant le choix des participants, une description détaillée de l'instrument de recherche et le déroulement de la recherche. Le quatrième chapitre présente l'analyse des données recueillies et la présentation des résultats. Le cinquième chapitre focalise sur les apports pédagogiques du travail et comporte, entre autres, le résumé des résultats, la discussion des résultats, l'implication pédagogique de l'étude, les limitations et la direction de recherches ultérieures, les recommandations et la conclusion.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les recherches en acquisition du français langue étrangère, ont démontré que les apprenants rencontrent plusieurs difficultés à l'apprentissage du genre des noms (Lyster, 2006). Ce problème semble découler du non-saillant des traits spécifiques du genre dans l'entrée en langue étrangère et de l'absence de la catégorie du genre dans la langue maternelle des apprenants et même la langue officielle et seconde, en l'occurrence l'anglais (Caroll, 1989).

Par conséquent, notre recherche qui se fonde sur le domaine didactique du FLE s'intéresse à l'évaluation de compétence et stratégies des étudiants igbophones à l'emploi du genre en français en vue de l'appropriation du FLE en milieu exolingue. Pour ce faire, nous présenterons le cadre de notre recherche en examinant en premier lieu, le cadre conceptuel de notre travail, où nous avons traité le concept du genre, la compétence grammaticale en L2 aussi bien que les stratégies d'acquisition/apprentissage du genre en français. Et puis le cadre théorique de notre étude qui comporte l'émergence de la notion de compétence en linguistique où nous avons fait une étude des idées de grands linguistes: Ferdinand de Saussure (1916), Gustav Guillaume (1917) et Noam Chomsky (1965). Ensuite, la description du concept

d'interlangue (Selinker, 1972) aussi bien que l'hypothèse du Noticing de Schmidt (1990).

Nous présenterons aussi la revue de l'étude empirique sur l'acquisition du genre grammatical en L2 et étrangère.

2.1 Cadre conceptuel

Dans cette partie, nous allons élaborer des concepts de notre étude. Dans cette optique, nous traitons d'abord le concept de genre. Ensuite, nous étudierons la compétence grammaticale en L2 dont nous avons tenté de définir la compétence grammaticale et en même temps cerner sa position primordiale dans l'acquisition d'une langue quelconque. Cette partie étudie également la notion de stratégies d'apprentissage dans la L2 afin de cerner le cadre théorique de notre étude.

2.1.1 Notion du genre

La notion du genre se rapporte à la répartition des êtres ou des choses selon certains critères prédéterminés. Le genre possède plusieurs significations selon le domaine auquel il se trouve. Quel soit biologie, sociologie, art ou linguistique. En biologie, il s'agit de la méthode cohérente et complète de classification des êtres vivants dans un système déterminé. Dans l'art, il réfère au style auquel appartient une œuvre littéraire. En musique, il signifie un type de musique caractérisé par

l'ensemble des notes principales de la musique disposées selon leur ordre naturel dans l'intervalle d'une octave.

Le genre en linguistique, est un trait grammatical permettant la répartition de certaines classes lexicales en un nombre de catégories différentes selon la langue. C'est en grande partie une classification linguistique des noms en groupe arbitraires fait à des fins syntaxiques (Gleason 182). Or, Cette classification des noms se manifeste sur la forme des mots associés. Dans les mots de Corbett «Gender is a fascinating category, central and pervasive in some languages and totally absent in others » [Le genre est une catégorie fascinante, central et bien répandu dans certaines langue et absolument absent en d'autres] (pages préliminaires). Holmes et Dejean de la Bâtie décrivent le genre ainsi: « Gender refers to a system in which every noun falls into a different class, with class membership determining the form of other words that modify it or substitute it. » (479). [Le genre réfère au système dont lequel chaque nom appartient a une classe où l'appartenance de cette classe détermine la forme des autres mots qui la modifie ou remplace]. Pour Surridge (1995) en français, le genre est simplement la classification des noms comme masculines ou féminines (1).

D'après Paul Robert le terme genre désigne une:

Catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, au sexe féminin ou aux choses (neutre). En

français, catégorie de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est soit le masculin, soit le féminin et qui est exprimée soit par leur propre forme (au féminin, elle, la, recouverte, son amie) soit par la forme de leur entourage (le sort, la mort, des manches longues, une dentiste, l'acrobate brune) (861).

Étymologiquement, le genre dérivé du mot grec 'γένος' et du latin 'genus' désigne 'classe' ou 'type'. Cela suggère que le genre renvoie au concept de 'classe' ou 'type' comme articulé dans les oppositions suivantes: masculin/féminin, animé/inanimé, humaine/non humain, etc.. Les linguistes ont généralement traité le genre en termes d'ordre grammatical, immotivé et arbitraire, indépendamment de toute forme d'attribution de valeur (Violi 15).

D'ailleurs, le concept de genre a géré un grand débat parmi les linguistes et grammairiens. Certains le trouvent comme sans valeur communicative. Dans cette optique, Martinet (1956) cité par Violi déclare que la distinction entre genre masculin et féminin n'a pas de fonction communicative (20). Les chercheurs dans cette catégorie maintiennent que la fonction du genre est strictement syntaxique dont il assure la cohérence de l'énoncé par le phénomène d'accord aussi bien que la facilitation de repérage des noms représentés dans l'énoncé par les pronoms (Arrivé 87). Dans les mots de Renault (1987) « On admettra sans peine que la distinction de genre n'a pas pour fonction d'exprimer

une quelconque distinction d'ordre notionnel ni même de rendre effective la partition du lexique » (cité par Arrivé 88). Ceci pourrait expliquer d'une part l'irrégularité dans la performance des apprenants en emploi du genre. Ayoun remarque que ce problème résulte au manque de motivation et de l'attention chez les apprenants (qui trouvent le genre comme ayant aucune valeur communicative) malgré la signification morphosyntactique pertinent du genre dans la communication (127). Violi conclue en insistant que le genre, en tant que catégorie grammaticale, remplit essentiellement une fonction de classification des objets que la langue doit designer (15).

De l'autre coté, les linguistes qui reconnaissent la valeur du genre sont mêmes en désaccord sur la nature de cette valeur. La question ici c'est: Est-ce que le genre signifie exclusivement la différence sexuelle ou non? Mais si l'on dit que le genre signifie la différence sexuelle, comment pourrait-on expliquer la répartition des noms asexués (les non animés) en genre masculin ou féminin? Comment fait-il que pour certaines espèces d'animaux, on dispose de deux genres différents pour spécifier le sexe (exemple, le singe (masc.)/ la guenon (fém.); le lion (masc.)/la lionne (fém.)) alors qu'il n'y a qu'un nom masculin ou féminin sans opposition de genre selon le sexe pour les autres espèces (cas d'éléphant, rat? Cela montre qu'il y a la distinction claire entre le genre et le sexe.

En principe, le terme ‘genre’ se distingue du ‘sexe’ dans la mesure où le premier désigne la classification grammaticale arbitraire des noms d’une langue aux catégories différentes tel que le masculin, le féminin, etc. alors que le dernier exige simplement une classification biologique. En essayant de répondre aux questions sur le statut de genre, Arrivé remarque que le caractère sexuel de la catégorie du genre est exclusivement réservé aux êtres animés alors que la répartition des non-animés reste totalement arbitraire et que leur genre n’a qu’une fonction syntaxique (90). Au même titre, Violi ajoute que le concept du genre est plus articulé et que l’opposition sexuelle n’est pas la seule opposition pertinente (16).

Néanmoins, en français, le genre est présenté comme une catégorie grammaticale arbitraire qui n’a aucune relation au sens ni au sexe du mot. Ce caractère arbitraire pourrait expliquer la difficulté que rencontrent les apprenants non natifs à l’emploi du genre en français. Dans cette optique, Bérard et Lavenne (1991), cité par Lyster (69) tiennent que le critère d’emploi du genre basé sur la terminaison des mots ne sert pas à déterminer le genre propre des mots. D’autres grammairiens partagent cette idée en insistant sur l’absence de règles systématiques du genre en français (Jacob and Laurin, 1994: 145); (Bosquart, 1998:112 cité dans Lyster 70).

Cependant, certains linguistes et didacticiens contredisent ces assertions en insistant sur le rôle que jouent les terminaisons dans l'identification du genre des noms en français (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; SurrIDGE, 1993; Lyster, 2006; Holmes et Dejean de la Bâtie, 1999). En effet, les terminaisons comprennent des marques formelles fonctionnant en tant qu'« indices tangibles lors de l'attribution du genre grammatical ou de sa reconnaissance» (Desrochers, 1986, p. 228 cité dans Tipturita 34).

Par ailleurs, les opinions ne sont pas unanimes en ce qui concerne la fiabilité de ces indices. La distribution des noms en noms masculins et noms féminins est plus transparente lorsque les marques formelles sont secondées par des traits sémantiques (homme / femme) ou des variations flexionnelles (**acteur** / **actrice**). En revanche, elle est plus opaque pour les noms communs à «genre exclusif» (Desrochers, 1986, p. 229 cité dans Tipturita, 34), dont la plupart inanimés, vu que le genre ne peut pas être identifié par alternance lexicale (une mère / un père) ou suffixale (chercheur / chercheuse). Si nous considérons aussi l'absence de traits sémantiques dans l'attribution du genre des noms inanimés, tout cela jouerait alors en faveur d'une classification aléatoire. Le caractère arbitraire et imprévisible du genre pourrait expliquer un certain nombre d'erreurs que commettent sur ce point les étrangers, les enfants et même les locuteurs francophones adultes (Gardes-Tamine, 1988, cité par

Tipurita (34). D'ailleurs, la notion de genre se rapporte au nom. Autrement dit, c'est un trait inhérent du nom qui se manifeste par l'accord avec les autres mots dans un énoncé.

Ce phénomène se présente dans plusieurs langues indo européenne telles que le français, l'espagnol, l'allemand, le latin, etc. et chacune de ces langues a son système de genre particulier à elle seule (Gleason 182). Parmi des langues qui exhibent cette tendance, certaines possèdent deux genres tel que le français, l'espagnol, le portugais et l'italien alors que les autres présentent trois ou plus catégories de genres à savoir l'allemand, le russe, le latin, pour ne citer que ceux-ci. On note aussi la différence lors des éléments qui prennent la marque du genre. Il existe également des langues sans genre comme le chinois (mandarin), le japonais, le turc, etc. qui possèdent pourtant d'autres systèmes de classification nominale. La langue igbo de son côté ne possède que le genre naturel dont les noms se classent en genre suivant le code naturel de référent.

Le genre naturel ici signifie la répartition des êtres humains en basant sur leur caractéristique biologique. Ceux qui sont du sexe mâle se classent en genre masculin et ceux qui sont du sexe femelle se classent en genre féminin. Par exemple; le père (masculin)/ la mère (féminin); le mari (masculin)/ la femme (féminin). En principe, ce type de classification naturelle basant sur le code naturel de référent se trouve dans presque toutes les langues humaines. En langue igbo, on distingue le genre ainsi:

‘Nwoke/ nwanyi’ - male/femelle

‘Okoro/ agbogho’ - jeune homme/ jeune fille

‘Di/ nwunye’ - mari/femme

‘Nna/ nne’ - père/mère

D’ailleurs, on distingue deux groupes de noms en français d’après

Guilbert, Lagane et Niobey:

1. Ceux où le genre exprime le sexe; les noms masculins désignent des êtres mâles, les noms féminins désignent les êtres femelles.
2. Ceux où le genre n’est fondé sur aucune opposition de sexe. Ce groupe contient tous les noms de choses (ex: le couteau, la feuille), beaucoup de nom d’animaux (ex: le crocodile, la panthère), et quelque noms d’êtres humains (ex: le médecin, la sentinelle)
(2202)

Le premier groupe comprend les êtres animés dont le genre se base sur le sexe biologique des êtres désignés alors que l’autre groupe réfère aux noms inanimés où le genre se fait arbitrairement et certains noms des êtres humains aussi bien qu’animaux dont le genre ne conforme au sexe de référent. Ce dernier constitue une énigme chez les apprenants igbophones du français LE.

Emploi du genre grammatical en français

En français, les noms se repartissent en deux classes grammaticales selon le genre: le masculin et le féminin. L’ancien français présentait un

troisième genre, le neutre, disparu lors du passage du latin au français (Brunot 86). Grevisse et Goosse (2008) expliquent cette évolution: « La plupart des noms neutres sont passés au masculin en latin vulgaire, et de là, en français. Quelques-uns sont devenus féminins, c'est surtout le cas des pluriels neutres, dont la finale a été confondue avec la finale du féminin singulier» (585). Par exemple, les noms neutres terminés par -um ou -us sont devenus masculins, templum à le temple, corpus à le corps, alors que les noms neutres, dont le pluriel comportait -a en finale, sont devenus féminins, folio à la feuille, arma à l'arme, labra à la lèvre. Nous avons aussi cette déclaration dans *Nouvelle grammaire française* que « le genre des noms inanimés est dû à leur origine et aux influences qu'ils ont subis. Beaucoup de noms ont changé de genre au cours de leur histoire » (128).

Par ailleurs, le genre se voit comme une propriété du nom qui le communique par le phénomène de l'accord (Grevisse et Goosse. 466). C'est une valeur abstraite des noms qui se manifeste aux mots qui y associent. Le genre des noms est permanent alors que celui des autres éléments grammaticaux est dérivé du nom. En d'autres termes, le genre grammatical désigne un trait inhérent du nom (qui lui reste attaché même hors emploi) et qui se manifeste par l'accord des mots qui s'y rapportent. À propos de ceci Carroll (1989) remarque:

L'accord du genre est une caractéristique variable des déterminants (modifiés) qui est systématiquement dérivative et dépend au contexte d'occurrence des déterminants avec le nom. Alors que l'assignation du genre grammatical est une propriété inhérente des noms qui reste invariable et ne dépend point sur le contexte d'occurrence (cité dans Lyster 86).

D'ailleurs, même si la nature du genre en français est peu transparente, les définitions indiquent invariablement les mêmes caractéristiques: le genre classe les noms et joue un rôle important dans l'accord grammatical. Au niveau syntaxique, il assure la cohérence de l'énoncé par les phénomènes d'accord. Il sert à faciliter par exemple le repérage des noms représentés dans l'énoncé par les pronoms. Pour illustrer:

Pierre répare les voitures. Il est mécanicien.

Ngozi répare les voitures. Elle est mécanicienne.

À partir des phrases ci-dessus, nous observons la fonction pertinente du genre dans la langue française. Le pronom 'il' représente toujours le nom masculin et 'elle' désigne le féminin. Les deux sont suivis chacun d'un adjectif correspondant. Cela nous donne une idée claire et précise sur le sujet de la phrase. Dans les mots de Gilbert, Lagane et Niobey « Le genre des noms a donc une fonction syntaxique: il

marque les rapports qu'entretiennent entre eux les mots de la phrase;... » (2201).

En ce qui concerne les animés, le genre grammatical français reflète généralement les différences biologiques (un garçon vs. une fille), même s'il existe des exceptions. Prenons par exemple le cas du mot féminin victime pouvant être un homme ou une femme ou des noms d'êtres humains non-conformant au sexe tels que sa Sainteté ou son Eminence (Grévisse, 476).

Ces items lexicaux dont le genre grammatical coïncide avec le genre naturel ne constituent pourtant que dix pourcent du lexique français (Dasse-Askildson, 2008). L'autre quatre-vingt dix pourcent des items lexicaux français sont donc de genre grammatical dit immotivé ou arbitraire. Pour cette raison, le genre grammatical français en comparaison à d'autres langues telles que l'espagnol ou l'italien est souvent décrit comme « one of the most opaque gender systems » (Corbett 57) [un des systèmes de genre le plus opaque] (Notre traduction). Malgré cela les français sont habitués à ce phénomène de façon naturelle tandis que il pose des difficultés énormes chez les apprenants du français L2 et étrangère.

Cependant, Tucker contredit cette assertion en tenant que le genre grammatical en français est un système bien réglé dont « distinctive characteristics of a noun's ending and its grammatical gender are

systematically related » (Tucker, Lambert et Rigault 64) [les traits distinctifs de terminaison d'un nom et son genre grammatical sont en rapport systématique] (Notre traduction). À partir de leur étude, ils ont découvert certains indices phonologiques du genre. Corbett (1991) reprend l'idée de Tucker, Lambert et Rigault (1977), dans son étude en mettant que l'emploi du genre pourrait prendre soit la règle sémantique soit la règle formelle (celui-ci désigne la structure morphologique et phonologique des noms). Surridge (1995) prétend que les règles morphologiques est plus fiables que celles phonologiques.

Par ailleurs, Si chaque genre grammatical est caractérisé par différentes terminaisons, selon Corbett (1991), celles-ci sont un indicateur relativement fiable de leur catégorie grammaticale. En effet, certaines terminaisons permettent clairement une prédiction du genre grammatical. À cet effet, Sokolik a suggéré trois stratégies d'acquisition du genre grammatical pour les apprenants étrangers à savoir:

1. Learn to recognize that certain orthographic and phonetic groupings in nouns are predictive of gender assignment;
2. Rely upon contextual information that specify noun gender, that is, articles and adjective agreement, over the course of vocabulary acquisitions;
3. Rely upon rote memorization of noun with associated gender marked articles (40) cité par Keller 5). [1. Apprends à reconnaître

que certains groupement orthographique et phonétique des noms sont prédictifs du genre; 2. Se recourt aux informations contextuelles qui prédire le genre de nom, c'est-à-dire, l'accord des articles et adjectif au cours de l'acquisition du vocabulaire; 3. Se recourt à la rote mémorisation de nom avec l'article qui lui marque le genre] (Notre traduction).

Ces stratégies de Sokolik conforment en partie à l'idée de Lyster (2006) sur la sensibilité aux indices morphophonologique du genre en français.

Lyster (2006) a fait une analyse des 9,961 noms dans Robert Junior illustré, un dictionnaire de 20,000 mots désigné pour les enfants de 8-12 ans. Son étude cherche à déterminer la fiabilité des terminaisons des noms quant à la prédiction du genre en français.

D'après, Lyster les terminaisons des noms se referent à « variable orthographic representations of rhymes, defined as either a vowel sound (i.e., a nucleus) in the case of vocalic endings, or a vowel-plus-consonant blend (i.e., a nucleus and a coda) in the case of consonantal endings. » (73). [une représentation orthographique variable de rimes, définie comme un son vocalique (c'est-à-dire, un noyau) au cas de terminaisons vocaliques, ou la combinaison de voyelle+ consonne (c'est-à-dire, le noyau et une coda) au cas des terminaisons consonantiques].

Les résultats ont révélé que 81 % de tous les noms féminins et 80 % de tous les noms masculins du corpus possèdent une terminaison qui prédit fortement le genre, ce qui suggérerait des implications pédagogiques positives.

D'ailleurs, plusieurs études dans ce domaine montrent que la langue française présente au moins trois types de genres: (a) genre sémantique ou inhérent (c'est-à-dire, genre biologique); (b) genre morphologique qui se trouve au niveau du mot (ex., américain- masc. /américaine – fém., en montrant la même entrée lexicale mais ayant les différentes formes morphologiques); (c) genre syntactique lié entre les constituants des phrases employé en concordance (Ayoun 120). Selon Lambelet, le genre grammatical peut être acquis à partir des régularités sémantiques et linguistiques (associations entre objets inanimés de genre grammatical masculin ou féminin se font sur la base de régularité de co-occurrences (un/ton/mon/le + terminaison prototypique du masculin versus une/ta/ma/la + terminaison prototypique du féminin) (20/21). Nous pensons que la règle linguistique du genre d'après Lambelet couvre la classification (b) et (c) d'Ayoun en haut. On remarquera par ailleurs, qu'au niveau nominal dont se situe notre recherche, le genre en français se fait selon trois critères: sémantique, morphologique et phonologique.

Critère sémantique

La sémantique sert à déterminer le genre des noms en français. Généralement, en français, les noms désignant les êtres animés du sexe mâle se classent au genre masculin alors que ceux du sexe femelle s'assignent au genre féminin. C'est à noter que ce groupe des noms n'occupe que 10.5% de noms français (Ayoun 121). Le genre des êtres animés est sémantiquement assigné suivant le code naturel de référent. La plupart des noms des êtres humains et des animaux ont deux formes de genre qui désigne le mâle (masculin) et la femelle (féminin). On constate que la désignation du mâle et de la femelle n'est pas un phénomène purement morphologique et grammatical, mais un phénomène lexical et sémantique (Grevisse et Goose 617). Voilà pourquoi les noms peuvent être de radicaux tout à fait différents. Par exemple;

Tableau 2.1: Classification des noms d'êtres humains

| Genre masculin | Genre féminin |
|-----------------------|----------------------|
| Garçon | Fille |
| Homme | Femme |
| Père | Mère |
| Oncle | Tante |
| Frère | Sœur |
| Neveu | Nièce |
| Héros | Héroïne |
| Roi | Reine |
| Fils | Fille |
| Mari | Femme |

Pour les animaux:

Tableau 2.2: Classification des animaux en genre

| Masculin | Féminin |
|-----------------|----------------|
| le taureau | la vache |
| le bœuf | la vache |
| le bouc | la chèvre |
| le coq | la poule |
| le canard | la cane |
| le jars | l'oie |
| le tigre | la tigresse |
| le lion | la lionne |
| l'ours | l'ourse |
| le singe | la guenon |
| le bélier | la brebis |
| le cerf | la biche |
| le sanglier | la laie |

Pour les noms d'animaux, seuls quelques-uns ont un genre en rapport avec le sexe de l'animal (Grevisse et Goose 130). La plupart des noms des animaux sont de nature épïcène. Ceci implique la possibilité d'un nom de représenter les deux sexes sans changer la forme. Nous allons en discuter plus tard comme un des champs de difficulté en emploi du genre en FLE.

En revanche, les noms de certaines classes sémantiques possèdent toujours le même genre (Surr ridge, 1995). En d'autre terme, certains groupes de noms possèdent un genre déterminé dont les membres se

classent en un genre particulier. Pour illustrer, les classes de noms suivants sont du genre masculin:

Les noms de jours de la semaine; ex: le lundi, le mardi;

Les noms de mois de l'année; ex: le janvier, le février;

Les noms des saisons en Europe; ex: le printemps, l'hiver;

Les noms de langues différentes; ex: le français, le swahili;

Les noms de métaux et de corps chimiques; ex: le fer, le cuivre, le cobalt; et

La plupart de noms des arbres; ex: le pommier, le manguier.

D'autre côté, les noms désignant les sciences sont tout des genres féminins sauf 'le droit'.

Critères morphologiques

En langue française, le genre d'un nom peut être cerné aussi à partir des informations morphologiques du nom. La forme morphologique d'un nom donne un indice plus faible que celle de la phonologie. Certaines études ont été déjà faites dans ce domaine pour déterminer la valeur prédictive de certaines terminaisons des noms. (Lyster, 2006; Corbett, 1991)

Suivant le critère morphologique, nous allons traiter le genre à la base des inflexions aussi bien qu'aux terminaisons dérivatives et formation des noms composés. La flexion nominale c'est simplement la modification de la forme d'un mot par rapport à ce qui est considéré

comme sa forme de base par la conjugaison et la déclinaison. Dans le contexte de notre étude, les noms suivants sont des bons exemples d'inflexion morphologique en genre français:

Epicier/ épicière

Vendeur/ vendeuse

Directeur/directrice

Mécanicien/mécanicienne

Acteur/ actrice

Menteur/ menteuse

Boucher/ bouchère

Nigérian/ nigériane

Canadien/canadienne

Les suffixes ajoutés à chacun des noms en haut servent à marquer le genre différent des noms des êtres animés.

En plus, le genre se marque aussi d'après certains linguistes, à partir des terminaisons des noms (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Corbett, 1991; Lyster, 2006). Ils maintiennent la validité des terminaisons des noms français comme un outil prédictive dans l'assignation du genre. Les suffixes suivants accompagnent généralement les noms du genre masculin:

Tableau 2.3: Terminaison des noms masculins

| Suffixes | Exemples |
|----------|--|
| -isme | tourisme, journalisme, socialisme, favoritisme |
| -ment | gouvernement, complément, testament, dégagement |
| -age | assemblage, pourcentage, décalage, fromage |
| -eau | chapeau, seau, gâteau, tableau |
| -ier | calendrier, clavier, papier, cahier |
| -eil | soleil, sommeil, orbeil, orteil, |
| -ien | musicien, pharmacien, comédien |
| -eur | directeur, pêcheur, vendeur, tricheur (noms d'agent) |
| -ou | fou, trou, bijou, genou, hibou |
| -on | bonbon, champion,, melon, oignon |
| -oir | miroir, couloir, soir, mouchoir |

De même, les noms féminins peuvent avoir les terminaisons suivantes:

Tableau 2.4: Terminaison des noms féminin

| Suffixes | Exemples |
|----------|-------------------------------------|
| -esse | richesse, maitresse, sagesse |
| -euse | ouvreuse, danseuse, vendeuse |
| -ière | fermière, prière |
| -trice | directrice, actrice |
| -ade | limonade, promenade, parade |
| -aison | conjugaison, raison, saison |
| -ance | confiance, balance, ambiance |
| -elle | ombrelle, mamelle, passerelle |
| -itude | habitude, magnitude, latitude |
| -ette | allumette, vedette, lunette |
| -tion | climatisation, production, création |
| -tie | partie, démocratie, diplomatie |
| -té | identité, beauté, bonté |

(Quelques exemples au-dessus sont) tirés de l'œuvre de Batchelor R. E. et al. 1995 p.149-151).

Rappelons que ce système de marque du genre français suivant le critère morphophonologique ne va pas sans exception. Par exemple: le silence, la main, la fin, etc. La terminaison en ‘eur’ des noms abstraits indique le genre féminin. Par exemple; la valeur, la couleur, etc.

D’ailleurs, l’étude de Lyster (2006), quant à elle, se voulait une version plus moderne d'un aspect de la recherche de Tucker, Lambert et Rigault (1977). Dans cette dernière, tous les noms du Petit Larousse avaient été classés selon leur terminaison orale et écrite, et selon leur genre grammatical.

Lyster (2006) à son côté, a fait une analyse de 9,961 noms en Robert Junior illustré, un dictionnaire de 20,000 mots désigné pour les enfants de 8-12 ans. Son étude cherche à déterminer la fiabilité des terminaisons des mots à la prédiction du genre en français. D’après, Lyster les terminaisons des noms se referent à « variable orthographic representations of rhymes, defined as either a vowel sound (i.e., a nucleus) in the case of vocalic endings, or a vowel-plus-consonant blend (i.e., a nucleus and a coda) in the case of consonantal endings. » (73). [à une représentation orthographique variable de rimes, définie comme un son vocalique (c’est-à-dire, un noyau) au cas de terminaisons vocaliques, ou la combinaison de voyelle+ consonne (c’est-à-dire, le noyau et un coda) au cas des terminaisons consonantiques].

Les résultats ont révélé que 81 % de tous les noms féminins et 80 % de tous les noms masculins du corpus possèdent une terminaison qui prédit fortement le genre, ce qui suggérait des implications pédagogiques positives.

À l'aide du corpus, Lyster (74) a observé (comme bien d'autres auteurs) qu'une grande partie des phonèmes vocaliques finals correspondent à des noms masculins (phonèmes correspondant aux terminaisons écrites tel que; *-an, -eau, -o, -un, etc.*). Inversement, une grande partie des phonèmes consonantiques finals correspondent à des noms féminins (phonèmes correspondant aux terminaisons écrites tel que; *-ange, -enne, -elle, -onte, etc.*).

Cependant, l'auteur affirme, à l'instar de Holmes et Dejean de la Bâtie (1999, p. 482), que: « (...) final phonemes on their own are not consistently the most reliable predictors; instead, they interact with orthographic representations, which surpass phonological representations in terms of predictive value» (Lyster 74). [... les phonèmes finals ne sont pas toujours le plus fiables dans la prédiction du genre, ils s'associent plutôt avec les représentations orthographiques]. De plus, bien que plusieurs terminaisons correspondent à des suffixes dérivationnels, les représentations orthographiques des rimes semblent plus productives que les suffixes dérivationnels dans leur capacité de générer un grand nombre

de noms et ainsi constitue une règle systématique d'assignation du genre (Lyster 85).

C'est donc à partir de ces observations que Lyster (2006) classe les terminaisons écrites des noms du corpus selon leurs groupes de terminaisons: typiquement féminines, typiquement masculines et typiquement ambiguës. Les terminaisons, pour chacun des groupes, devaient représenter 90 % et plus du corpus pour être classées comme typiquement féminines ou masculines. Celles qui n'obtenaient pas ce résultat faisaient partie des terminaisons typiquement ambiguës.

Voyons ensuite les règles phonologiques d'emploi du genre en français.

Critère phonologique

Les recherches dans ce domaine ont reconnu la fonction de la phonologie dans l'assignation du genre en français. Les phonèmes prédictifs du genre masculin sont souvent les phonèmes vocaliques et ceux du genre féminin sont souvent les phonèmes consonantiques (Lyster 74).

Par exemple, le seau/le couteau /o/ (noms masculins)

La fourchette/ la serviette /t/ (noms féminins)

Il existe une controverse concernant la position de phonème prédictive du genre suivant le critère phonologique. Certains chercheurs tiennent que le phonème final et aussi le phonème initial d'un mot porte

la marque du genre. Certains proposent que le phonème pénultième et antépénultième doive être considéré (Tucker, Lambert et Rigault 62). Tucker, Lambert et Rigault font une étude portant aux indices phonologiques du genre en français. À partir de leur étude, ils ont découvert que les noms en terminaison um, un = /œ/ sont prédictive du genre en mesure de cent pourcent (100%).

Parfois, ce n'est pas toujours clair si le genre se marque suivant la règle morphologique ou phonologique. À titre d'exemple; Le suffixe 'ment' dans le nom 'testament' désigne le nom masculin alors que le nom terminant en phonème vocalique /a/ s'attribue au genre masculin. Dans ce cas, on ne peut dégager la règle exacte dont se base l'assignation de ce nom. En raison de cette relation entre la règle morphologique du genre et celle phonologique, nous utilisons toujours règles/indices morphophonologiques dans ce travail pour designer les règles formelles d'emploi du genre en français. Les règles s'agissent de l'interface entre la structure morphologique et phonologique du genre

Fig. 2.5: Terminaisons des phonèmes consonantiques finals (Tucker, Lambert et Rigault, 1977)

| Phonème | Orthographe | F | Masc. | Fem. | % |
|---------|---|------|-------|------|-----|
| [ʒ] | -j, -ge, -ges | 1453 | 1368 | 85 | 94% |
| [m] | -m, -me, -mes | 1406 | 1292 | 114 | 92% |
| [z] | -se, -ze | 612 | 61 | 551 | 90% |
| [r] | c+re, +res, v+[r]+c | 512 | 417 | 95 | 81% |
| [f] | -f, -fs, -fe, -fes, -phe, -phes | 131 | 101 | 30 | 77% |
| [g] | -g, -gs, -c, -gue, -gues | 235 | 172 | 63 | 73% |
| [v] | -v, -ve, -ves | 143 | 45 | 98 | 69% |
| [j] | -v+il, ille, illes | 352 | 114 | 238 | 68% |
| [n] | -n, -ne, -nes | 1135 | 358 | 777 | 68% |
| [d] | -d, -de, -des | 668 | 227 | 441 | 66% |
| [ʃ] | -ch, -sh, -che, -ches | 290 | 99 | 191 | 66% |
| [b] | -b, -be, -bes, -bbe, -bbes | 129 | 84 | 45 | 65% |
| [ɲ] | -gne, -gnes | 69 | 27 | 42 | 61% |
| [s] | -s, -ss, -x, -ce, -se, -xe, -ces | 1379 | 531 | 848 | 61% |
| [l] | -l, -ls, -le, -les, -lle, -lles | 1126 | 474 | 652 | 58% |
| [k] | -c, -cs, -ch, -chs, -ck, cks, -q, -que, -ques | 609 | 333 | 276 | 55% |
| [p] | -p, -pe, -pes | 214 | 104 | 110 | 51% |
| [t] | -t, -te, -tte, -the, -tes, -ttes, -thes | 2269 | 1162 | 1107 | 51% |

Fig.2.6: Terminaisons des phonèmes vocaliques (Tucker, Lambert et Rigault, 1977

| Phonème | Orthographe | F | Masc. | Fém | % |
|---------|--|------|-------|------|------|
| [œ̃] | -um, -un, uns, -unt | 17 | 17 | 0 | 100% |
| [ã] | -an, -anc, -and, -anf, -ang, -aon, -amp, -ans, -ancs, -amps, -ant, -end, -eng, -ens, -ends, -ems, -empt, -ent, -ents, -ants | 1963 | 1949 | 14 | 99% |
| [ɛ̃] | -aim, -ym, -én, -ien, -en, -ain, -ein, -in, -aing, -oing, -eing, -éens, -iens, -ains, -eins, -ins, -inct, -ingt, -ient, -aint, -eint, -int | 938 | 929 | 9 | 99% |
| [ø] | -oeud, -euc, oeufs, -eut, -eu, -eux | 189 | 184 | 5 | 99% |
| [o] | -o, -oc, -op, -os, -ots, -ot, -aud, -aut, -ault, -au, -aux, -eaux, -aulx | 865 | 841 | 24 | 97% |
| [y] | -u, -ul, -us, -uts, -ut, -ux, -ue, -ues | 201 | 195 | 6 | 95% |
| [u] | -ou, -ouc, -oul, -oo, -oup, -ous, -out, -ouls, -oux, -oue, -oues | 171 | 150 | 21 | 88% |
| [wa] | -oi, -oids, -ois, -oigt, -oit, -oix, -oie, -oies, oye | 179 | 153 | 26 | 85% |
| [a] | -a, -ac, -ap, -ats, -as, -at | 791 | 648 | 143 | 82% |
| [i] | -ic, -id, -il, -is, -it, -ix, -i, -y, -ys, -ie, -ies, -ye | 2337 | 575 | 1762 | 75% |
| [õ] | -on, -om, -on+c, -om+c | 2668 | 794 | 1874 | 70% |
| [e] | -é, -és, -ée, -ées, -er, -ers, -ez, -ai, -ais, -ait, -aits, -aix, -aie, -aies, -ay, -et, -êt, -ès, -ect, -ects, -ey, -egs | 3416 | 1962 | 1454 | 57% |

Le premier tableau démontre les terminaisons phonémiques des consonnes en mots français et leur pourcentage de valeur prédictive du genre de 94%- 51%. Les données montrent que ces terminaisons ne sont pas bien prédicteurs du genre étant donné qu'il n'appartient principalement au genre masculin ou féminin. Apart ceci, il existe également différents combinaisons orthographiques (lettres) dans chacun des terminaisons phonémiques.

Le deuxième tableau présente les terminaisons vocaliques des mots français et les pourcentages correspondants de leur valeur prédictive du genre. Voyons ensuite le résultat d'étude de Lyster (2006).

Tableau 2.5: Valeur Prédictive des phonèmes finals (Lyster, 2006)

| Phonème final | No. de noms terminant en phonème | Pourcentage (%) | Genre |
|---------------|----------------------------------|-----------------|-------|
| /â/ | 675 | 99 | M |
| /é/ | 243 | 98 | M |
| /z/ | 239 | 97 | F |
| /o/ | 312 | 93 | M |
| /ε/ | 239 | 93 | M |
| /ʃ/ | 105 | 90 | F |
| /Ø/ | 24 | 88 | M |
| /u/ | 68 | 87 | M |
| / / | 303 | 87 | M |
| /d/ | 230 | 86 | F |
| /a/ | 259 | 85 | M |
| /f/ | 71 | 82 | M |
| /n/ | 3488 | 82 | F |
| /m/ | 249 | 80 | M |
| /s/ | 598 | 79 | F |
| /t/ | 679 | 79 | F |
| /v/ | 68 | 78 | F |
| /õ/ | 1,061 | 71 | F |
| /i/ | 523 | 68 | F |
| /j/ | 143 | 65 | F |
| /p/ | 66 | 64 | F |
| /y/ | 95 | 63 | M |
| /R/ | 1,507 | 63 | M |
| /g/ | 54 | 61 | F |
| /k/ | 181 | 56 | M |
| /l/ / / | 33 | 55 | F |
| /l/ | 561 | 54 | M |
| /b/ | 26 | 54 | F |
| /e/ | 1,001 | 53 | M |
| TOTAL | 9,961 | | |

Les phonèmes finals sont présentés au tableau en haut d'après le résultat d'étude de Lyster (2006). La présentation se fait suivant l'ordre décroissant de leur valeur prédictive de 99% pour /ã/ jusqu'à 53% de /e/. Le tableau montre que quatre phonèmes: /ã/, /ε/, /o/, /ε/ ont de haut valeur prédictive du genre masculin au pourcentage de 99%, 98%, 93%, 93%. Alors que /z/ et /ʃ/ sont du genre féminin au pourcentage de 97%, et 90% respectivement. Les autres phonèmes sont présentés au tableau avec le pourcentage de leur valeur prédictive par rapport de nombre des noms ayant la terminaison.

C'est à noter également que les phonèmes finals prédictifs du genre fonctionnent avec les représentations orthographiques pour la distinction du genre en français. À cet effet, nous présentons ci-dessous, les terminaisons orthographiques des phonèmes finals vocaliques et consonantiques d'après l'étude de Lyster (2006) (79/80).

Terminaisons typiquement masculines (tiré de Lyster, 2006, p. 87)

Vocalique

- -an, -and, -ant, -ent, -in, -int, -om, -ond, -ont, -on (but not after s/c,)
- -eau, -au, -aud, -aut, -o, -os, -ot
- -ai, -ais, -ait, -`es, -et
- -ou, -o^ut, -out, -oux
- -i, -il, -it, -is, -y
- -at, -as, -ois, -oit
- -u, -us, -ut, -eu
- -er, -´e after C (C_=t)

Consonantique

- -age, -`ege, -`eme, -ome/-^ome, -aume, -isme

- -as, -is, -os, -us, -ex
- -it, -est
- -al, -el, -il, -ol, -eul, -all
- -if, -ef
- -ac, -ic, -oc, -uc
- -am, -um, -en
- -air, -er, -erf, -ert, -ar, -arc, -ars, -art, -our, -ours, -or, -ord, -ors, -ort, -ir, -oir, -eur

(if animate)

- -ail, -eil, -euil, -ueil
- -ing

Terminaisons typiquement féminines (tiré de Lyster, 2006, p. 87)

Vocalique

- -aie, -oue, -eue, -ion, -t´e, -´ee, -ie, -ue

Consonantique

- -asse, -ace, -esse, -`ece, -aisse, -isse/-ice, -ousse, -ance, -anse, -ence, -once
- -enne, -onne, -une, -ine, -aine, -eine, -erne
- -ande, -ende, -onde, -ade, -ude, -arde, -orde
- -euse, -ouse, -ase, -aise, -`ese, -oise, -ise, -yse, -ose, -use
- -ache, -iche, -`eche, -oche, -uche, -ouche, -anche
- -ave, -`eve, -ive
- -i`ere, -ure, -eure
- -ette, -^ete, -`ete, -atte, -otte, -oute, -orte, -ante, -ente, -inte, -onte
- -alle, -elle, -ille, -olle
- -aille, -eille, -ouille
- -appe, -ampe, -ombe
- -igue

Lyster conclue son étude avec les résultats qui suggéré des implications pédagogiques positives en disant que 81 % des noms féminins et 80 % des noms masculins dans le corpus (9,961) possèdent une terminaison qui prédit fortement le genre.

D'ailleurs, c'est à noter également que la sensibilité aux sémantiques apparaît plus précocement que la sensibilité aux règles morphophonologiques chez les apprenants. (Lew-Williams 2009: 50) (Cité dans Lambelet 26).

Difficultés de l'emploi du genre en français

À part ces critères que nous venons de discuter au précédant, il existe des cas d'irrégularités dans l'emploi du genre en français surtout autour des inanimés. Ces derniers désignent les noms de chose, soit l'idée soit une action. Dans cette classe de nom, le genre est assigné arbitrairement sans aucune relation au sexe ni au sens du mot. Par exemple, une règle, un livre, une valeur, etc. Ici, 'règle' est désignée comme un nom féminin précédé de l'article indéfini féminin 'une' tandis que 'livre' est un nom masculin précède de l'article indéfini masculin 'un'. Mais pourquoi une règle par exemple est-elle un nom féminin ? Il semble qu'il n'y pas de réponse logique à cette question. C'est injustifiable, immotivé aussi bien arbitraire. C'est simplement un fait grammatical selon le code conventionnel de la grammaire française. Par ailleurs, nous allons ensuite examiner quelques caractères complexes du genre français qui paraient constitué des difficultés aux locuteurs non natifs du français.

Noms à double genres

En français, il existe des noms ayant les deux genres. Compte tenu de la complexité du système du genre français, certains noms français possèdent des genres variable et hésitant. Pour illustrer: ‘amour’ et ‘délice’ sont les noms masculins au singulier mais féminin au pluriel.

Exemple; **un amour** ardent (Masc. Sing)

Des amours ardentes. (Fém. Pluriel)

Manger des mures est **un délice**. (Masc. Sing.)

L’imagination m’apportait des délices infinies. (Fém. Pluriel)

Parfois, l’usage de ‘l’amour’ peut varier et on le trouve au féminin singulier et aussi au masculin pluriel (Grevisse et Goose, 1980: 128). De même certains sont admis au masculin ou au féminin. Par exemple, après-midi, réglisse, enzyme, pamplemousse, sandwich, perce-neige.

Grevisse et Goose (1980) explique que la possibilité de certains noms d’avoir les deux genres sans distinction de sens se lie parfois au niveau de langue ou l’apparition du genre ancien dans certaines expression (128).

Par exemple;1. Les noms de villes sont masculins dans l’usage ordinaire mais souvent féminins dans la langue littéraire

Noël (nom masculin).

À la Noël; Vers la Noël. (Nom féminin lorsqu'il est employé avec l'article défini comme complément adverbial).

Foudre (ordinairement nom féminin)

Un foudre de guerre; un foudre de vin (masc. Dans les expressions)

En outre, dans le cas de 'gens', le genre n'est pas fixé. La forme propre de l'adjectif dépend de sa position par rapport au nom. Quand l'adjectif précède le nom, il se met au féminin mais lorsqu'il le suit, il se met au masculin. Au même titre, Grevisse et Goose (1980) admettent que *gens* est un nom ordinairement du genre masculin;

Cependant s'il est précédé immédiatement d'un adjectif ou d'un déterminant ayant une terminaison différente pour chaque genre, on met au féminin cet adjectif et ce déterminant ainsi que tout adjectif ou déterminant placé avant lui (sauf l'adjectif détaché); Mais on laisse au masculin les adjectifs, participes et pronoms qui suivent *gens* (et qui sont en rapport avec lui), de même que les adjectifs détachés qui le précèdent (130/131).

Par exemple, **Tous** les gens **âgés** que j'ai connus.

Ce sont les **meilleures** gens que j'ai connus.

Toutes ces **bonnes** gens étaient administratifs (Lagane R. 73).

Notons aussi que lorsque *gens* est précédé par un déterminant, l'emploi est hésitant. Ayoun remarque que 'gens' qui pourrait désigner

mâle ou femelle référant s'accorde en genre féminin lorsque un adjectif le précède et au masculin lorsqu'il le suit (121).

Exemple; Les **petites** gens.

De **vieilles** gens.

Des gens **heureux**/ Les gens sont **méchants**.

Les mots composés

Les noms composés sont des noms formés de la réunion de deux ou plusieurs mots (Grevisse et Goose (2008) 582). Un autre cas d'ambiguïté se trouve sur l'assignation du genre des mots composés. Parfois celle-ci se fait d'après le genre du mot clé. S'il s'agit de la combinaison de deux noms, le premier nom prédomine. Par exemple; Un timbre-poste;

Un mot-clé;

Une idée-choc;

Une ville-fantôme;

Une pause-café

Un chou-fleur, etc.

Mais quant il s'agit d'un verbe suivi d'un nom, les composés s'assignent toujours au genre masculin. Ceci s'applique même si le nom qui suit le verbe est du genre féminin (Carroll 1989, 565) (Cité dans Sisson 6). Par exemple;

Un porte-monnaie;

Un Porte-avions;

Un pare-brise;
Un portefeuille;
Le porte-clés;
Le casse-cou;
Le gratte- ciel;
Le couvre-lit;
Le passe-temps;
Le passe-partout, etc.

Par, ailleurs, lorsqu'il s'agit d'un nom, une préposition et un nom, le genre du premier nom prédomine. Par exemple,

Un arc-en-ciel,
Le fer-à-cheval,
Le pied-à-terre,
La main-d'œuvre.
Exception: Le tête-à-tête.

De même, lorsqu'il s'agit d'un adjectif et un nom, un adverbe et un nom, la plupart du temps le genre du nom est superposé. Par exemple,

La demi-finale,
Une arrière-cour,
Le coffre-fort,
Un arrière-pays,
Une arrière-pensée,
Un arrière-fond, etc.

Grevisse et Goose (2008) observent qu'il est souvent difficile de déterminer le genre des noms composés (600).

Les homophones

Ce sont les noms des mots qui possèdent l'orthographe différente mais se prononcent de la même manière.

Par exemple; Le coq/ la coque;

Le bal/ la balle;

Le cours/ la cour;

Le foie/ la foi/ la fois;

Le pair/ la paire

Le faite/ la fête,

Le mout/ la moue

L'air (m)/ l'ère (f),

Le luth/ la lutte, etc.

Ce phénomène constitue un problème majeur pour l'apprenant igbophone. Certains noms aussi sont masculins ou féminins en fonction de leur sens et usage. Ce sont des homographes ayant la même orthographe mais signification différente. Par exemple:

Tableau 2.6: Des homographes ayant des genres différents

| | |
|--|--|
| un œuvre (l'ensemble de production d'un artiste) | une œuvre (production littéraire) |
| un livre (plusieurs feuillets) | une livre (monnaie britannique); |
| un poêle (drap couvrant un cercueil; appareil de chauffage) | une poêle (ustensile de cuisine dont on se sert pour frire) |
| un somme (temps de sommeil) | une somme (total) |
| Un manche (partie adaptée à un instrument pour le tenir en main) | une manche (partie d'un vêtement ou l'on met le bras. |
| un guide (celui qui guide) | une guide (art de guider) |
| un critique (celui qui juge exerce la critique) | une critique (art de juger les œuvres de l'esprit) |
| un mémoire (dissertation sur un sujet) | une mémoire (Capacité à retenir, conserver et rappeler de nombreuses informations antérieures. |
| un tour (tourisme) | une tour (construction élevée, cylindrique, carrée ou polygonale) |
| un poste (place, emplacement) | une poste (administration publique qui assure le transport des correspondances) |
| un mode (manière d'être) | une mode (manière de voir ou d'agir) |
| un vase (récipient pour contenir un fluide ou une substance granuleuse) | une vase (bourbe qui se dépose au fond de la mer, des fleuves, etc. |
| un page (serviteur) | une page (face d'une feuille de papier) |
| un crêpe (sorte d'étoffe claire, légère faite de laine fine ou de soie crue et gommée) | une crêpe (plat culinaire) |

Il est indispensable donc de tenir compte de cette complexité du genre français.

Les épiciens

Epicène se dit d'un nom (masculin/ féminin) qui désigne aussi bien le mâle que la femelle d'une espèce (ex: la souris, le rat) et dont la forme ne varie pas selon le genre. Adj. (habile), pronom (tu) et le substantif

(enfant) (Paul R. 670). Il se réfère aux noms qui désignent les êtres animés sans la distinction de sexe particulier.

Autrement dit, certains noms sont dits « épiciens » lorsqu'ils sont animés. Pour les noms animés humains, *épicien* signifie qu'ils ont la possibilité qu'on leur assigne le genre masculin ou féminin, bien que la même forme correspond aux deux sexes (un/une enfant, le/la journaliste). Plus des exemples, **adulte, camarade, collègue, secrétaire, esclave, domestique, célibataire, patriote, philosophe, complice, compatriote, philosophe, photographe, comptable, élève, athlète, artiste, fonctionnaire, touriste, etc.**

Par contre, pour les noms animés animaux, *épicien* signifie que les deux sexes sont associés à la même forme et au même genre grammatical. Par exemple, **une souris, un éléphant, un hippopotame, une girafe, une panthère, un crocodile, une mouche, un canari, une perdrix, etc.** On note également que les noms des petits des animaux et les noms génériques sont presque toujours employés en genre masculin (à un seul genre). Par exemple, chaton, chevreau, veau, bovin, etc. (Grevisse et Goose (1980)130).

Accord en genre

Un nom s'accorde en genre avec les autres éléments grammaticaux qui s'y rapportent tel que les déterminants, les adjectifs, les participes passés et les pronoms. Par exemple, Un homme / une femme, un épicier/

une épicière. Ici, ‘homme’ et ‘épicier’ sont les noms masculins et ainsi se précèdent par un article masculin ‘un’. Alors que ‘femme’ et ‘épicière’ se défini par un article féminin ‘une’. C’est important de remarquer que le genre de ces déterminants est dérivé du nom. Ce sont, à savoir: un, une, le, la, mon, ma, son, sa, ton, ta, ce, cette, etc. Ils se repartissent déjà au masculin et au féminin.

En plus, les noms français s’accordent également en genre avec l’adjectif qui le qualifie. Prenons des exemples du français et de l’igbo:

Un sac blanc. ‘akpa ocha’

Ma mère est belle. ‘Nne m mara mma’.

Mon père est beau. ‘Nna m mara mma’

En français, les adjectifs se groupent en deux genres: masculins et féminins, ayant ainsi des formes variables qui dépendent toujours au genre du mot auquel ils se rapportent. Ceci n’est pas le cas en langue igbo. Par conséquent, l’apprenant igbophone a du problème à accorder l’adjectif en français. En plus, notons aussi que le nom s’accord en genre seulement avec le participe passé qui le suit. Par exemple, La fille que j’ai vue.

Ce phénomène d’accord constitue une épine chez les igbophones apprenants le français puisqu’il ne se trouve pas dans leur langue maternelle. En langue igbo, les déterminants, l’adjectif qualificatif et

même les participes passés restent toujours invariable malgré le sexe de référent. Par exemple:

‘Di m’ = mon mari

‘nwunye m’ = ma femme

‘Nna m mara mma’ = Mon père est beau.

‘Nne m mara mma’ = Ma mère est belle

‘Obinna abiala’ = Obinna est arrivé.

‘Nkechi abiala’ = Nkechi est arrivée

‘O biara.’ = Il est venu

‘O biara’ = Elle est venue

Ajoutons aussi qu’en igbo il n’y a ni la marque du genre au niveau des déterminants ni l’accord du genre.

Nous avons essayé d’étudier quelques caractéristiques du genre français qui semblent problématique aux igbophones apprenant le français, langue étrangère.

Marque du genre en français

En français, la forme féminine du nom est souvent marquée. La marque peut désigner un signe mis sur un objet ou une lettre) pour le distinguer l’un de l’autre. Donc, on pourrait dire que les marques du genre sont les signes (peut être la modification de la forme d’un mot) qui servent simplement à indiquer le genre approprié. Au même titre que l’opposition phonétique, les marques du genre ainsi fonctionnent en termes d’élément distinctif (Gilbert, Lagane et Niobey.). Par exemple, un

aide / une aide. Ici les articles indéfinis (un et une) servent à distinguer la signification différente du mot ‘aide’.

En premier lieu, le genre en français est toujours marqué par la présence des déterminants tels que les articles (défini et indéfini), les adjectifs démonstratifs et possessifs, etc. qui s'accordent également avec le genre des mots auxquels ils se rapportent.

Tableau 2.7: Genre des déterminants

| TYPE DETERMINANT | DE | MASCULIN | FÉMININ |
|-------------------------|-----------|--|----------------|
| Article Défini | | Le | La |
| Article Indéfini | | Un | Une |
| Adjectif Démonstratif | | Ce, cet (devant nom masculin commençant par une voyelle) | Cette |
| Adjectif Possessif | | Mon, ton, son | Ma, ta, sa |
| Adjectif Interrogatif | | Quel | Quelle |

Par exemple: **le** voile / **la** voile

L'article défini 'le' indique le genre masculin alors que 'la' signale le nom du genre féminin. Des autres exemples démontrent la marque du genre avec les déterminants:

Le critique/ la critique

Un page/ **une** page

Ce livre/ **cette** livre

Un vase/ **une** vase

Un poste/ une poste

Un somme/ une somme

Le vase/ la vase

Quel mode ?/ Quelle mode ?

Les déterminants en français jouent un rôle important à la distinction des homonymes aussi bien des homographes. Ainsi, l'emploi mauvais du genre pourrait empêcher la communication.

Nous n'avons pas mis les formes plurielles de ces déterminants car ils ne servent pas à distinguer le genre et ainsi ne constituent point de marques du genre en français.

C'est important de remarquer ici que les déterminants en langue igbo sont toujours invariables malgré le genre du référent. Pour illustrer;

'Di m' / 'Nwunye m', - mon mari/ ma femme

' Nna m' / 'Nne m' mon père/ ma mère

Comme nous avons noté en haut, les deux exemples signifient 'mon mari/ ma femme' 'mon père /ma mère' respectivement. La langue igbo manque également de marque du genre au niveau de pronoms personnels. Par exemple;

O biara (peut désigner en français - (Il est venu) ou (Elle est venue) et en anglais (He came) ou (She came).

En plus, le genre se marque aussi d'après certains linguistes, à partir des terminaisons des noms (Tucker, Lambert et Rigault, 1977; Corbett, 1991; Lyster, 2006). Ils maintiennent la validité des terminaisons

des noms français comme un outil prédictive dans l'assignation du genre.

Grevisse et Goose dans la *Nouvelle grammaire française*, présente les

marques du féminin en quatre procédés principales:

- addition d'un e et faits annexes;
- addition et modification de suffixes;
- deux mots de radical différent
- mots n'ayant qu'un genre (132-137)

D'ailleurs, Les suffixes suivants accompagnent généralement les noms du genre masculin:

Tableau 2.8: Terminaison des noms masculins

| Suffixes | Exemples |
|----------|---|
| -isme | tourisme, journalisme, socialisme, favoritisme |
| -ment | gouvernement, complément, testament, dégagement |
| -age | assemblage, pourcentage, décalage, fromage |
| -eau | chapeau, seau, gâteau, tableau |
| -ier | calendrier, clavier, papier, cahier |
| -eil | soleil, sommeil, orbeil, orteil, |
| -ien | musicien, pharmacien |
| -eur | directeur, pêcheur, vendeur, tricheur |

De même, les noms féminins peuvent avoir les terminaisons suivantes:

Tableau 2.9: Terminaison des noms féminin

| Suffixes | Exemples |
|----------|---|
| -esse | richesse, maitresse, sagesse |
| -euse | ouvreuse, danseuse, vendeuse |
| -ière | fermière, prière |
| -trice | directrice, actrice |
| -ade | limonade, promenade, |
| -aison | conjugaison, saison, raison |
| -ance | confiance |
| -elle | ombrelle |
| -tude | habitude, magnitude, latitude |
| -ette | allumette, vedette, lunette |
| -tion | climatisation, adaptation, production, création, production, résignation |
| -tie | partie, démocratie, diplomatie |
| -té | identité, beauté, |

(Quelques exemples au-dessus sont) tirés de l'œuvre de Batchelor et Offord: 1995 p.149-151).

Rappelons que ce système de marque du genre français ne va pas sans exception. Par exemple: le silence, la main, la fin, etc.

D'ailleurs, en français, le genre peut être indiqué à partir d'un lexème des noms qui pourraient se classer sémantiquement, il existe un lexème différent pour chaque genre qui correspond au masculin soit au féminin. Par exemple, frère /sœur, oncle / tante, etc. Le genre ainsi est

lexicalement indiqué. Notons aussi que la structure sémantique précède la marque morphologique comme nous avons déjà mentionné plus haut.

Malgré le rôle important que joue le genre masculin chez les êtres mâles, Grevisse et Goose (1980) l'ont considéré comme la forme indifférenciée pour le nom, comme l'infinitif pour le verbe (132). Dans un cas par exemple, où il y a des êtres masculins aussi bien que des êtres féminins ou quand référant à une personne particulière. Par exemple,

Il y a six élèves intelligents dans la classe: trois garçons et trois filles.

Nous avons des chiens (même s'il y a des mâles et des femelles).

J'aperçois un chien (c'est peut-être une femelle). (Des exemples tirés de Grevisse et Goose (1980) 132).

Remarquons également que l'absence de marque particulière interne pour le genre explique partiellement les incertitudes dans l'usage du genre de certains substantifs (Chevalier 164). Nous voulons nous rappeler à ce point que la langue igbo (langue maternelle des participants de cette recherche) ne possède pas la marque du genre sauf pour l'emploi du 'nwoke' /'oke' (désignant mâle) et 'nwanyi'/'nwunye' (désignant femelle) devant les noms communs pour indiquer le genre particulier du référant. Les deux premiers marquent le genre masculin alors que les derniers indiquent le féminin. Par exemple,

Tableau 2.10: Marques du genre des noms communs en igbo

| Noms communs | Genre Masculin | Genre Féminin |
|---------------------|-----------------------|----------------------|
| Onyenkuzi | Onyenkuzi nwoke | Onyenkuzi nwanyi |
| Agadi | Agadi nwoke | Agadi nwanyi |
| Ajadu | Ajadu nwoke | Ajadu nwanyi |
| Nwata | Nwata nwoke | Nwata nwanyi |
| Odeakwukwo | Odeakwukwo nwoke | Odeakwukwo nwanyi |
| Dokita | Dokita nwoke | Dokita nwanyi |
| Ogo | Ogo nwoke | Ogo nwanyi |
| Enyi | Enyi nwoke | Enyi nwanyi |

Et pour les animaux, le genre pourrait se marquer à partir de l'emploi de 'oke'/'nwunye' pour indiquer le genre particulier. Par exemple,

'oke agu/nwunye agu' = (Le lion/La lionne)

'Oke enwe/ nwunye enwe' (Le singe/ La guenon)

'Oke ehi/ nwunye ehi' = (Le taureau/ la vache)

Par ailleurs, nous avons démontré qu'à part la structure du lexique en français, le genre pourrait se marquer par des déterminants aussi bien que des terminaisons des noms (les deux derniers ne s'appliquent pas en langue igbo). Ensuite, nous allons traiter la notion de compétence grammaticale en L2.

2.1.2 Compétence grammaticale en L2

Au sens large, la notion de la compétence réfère au domaine d'activité, d'un métier et à ses exigences propres. En gestion des

ressources humaines, elle est souvent définie comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements tirés de l'expérience nécessaire à l'exercice d'un métier. Elle pourrait se lier à la capacité d'agir dans un contexte particulier dans le but d'accomplir une tâche complexe. En d'autre terme, c'est la capacité de mobiliser différentes sortes de savoir et de ressources pour les adapter à une situation précise afin de résoudre un problème.

Etymologiquement, le terme vient du mot Latin 'competere' qui désigne le pouvoir, la capacité d'un tribunal, d'un fonctionnaire, d'un officier public. Linguistiquement, la compétence réfère au système de règles intériorisé par les sujets parlant une langue. Elle s'agit d'une combinaison de connaissances, de capacités à mettre un œuvre ces connaissances, et d'attitudes, (c'est-à-dire, de dispositions d'esprit nécessaires à être mise en œuvre. Pour Schwischay, la compétence correspond à une faculté cognitive et doit être conçue comme une structure mentale ancrée dans le cerveau humain. Le modèle de compétence est une grammaire de la langue que le sujet parle (39).

La compétence est décrite comme un ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur, qui lui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. Dans la théorie générative de Chomsky, la compétence s'oppose à la performance d'une façon pas très éloignée de celle dont la langue s'oppose à la parole chez Ferdinand de Saussure; Au

cas dont la notion de compétence se rapporte à un locuteur individuel alors que la langue est une entité sociale. Le modèle de la compétence de Chomsky vise à nous fournir les principes de formation des phrases et les structures des éléments d'une langue donnée. Schwischay groupe la compétence en un ensemble de modules complémentaires: la compétence grammaticale, la compétence notionnelle et la compétence pragmatique (39).

La compétence grammaticale (réfère dès maintenant comme la compétence linguistique ou la compétence langagière) désigne l'aptitude à reconnaître et à produire les structures distinctives grammaticales d'une langue et le fait de les employer effectivement en communication. Elle se décrit comme la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue. La compétence grammaticale comprend la connaissance d'éléments lexicaux et de règles de la morphologie, de syntaxe de la phrase, de phonologie et phonétique.

Bien que la capacité de maîtriser une langue comme instrument de communication sous-entende l'acquisition de la compétence de ses structures grammaticales qui permet l'utilisation efficace de la langue en communication, le développement de cette capacité reste problématique pour les apprenants non natifs.

D'après Chomsky cité par Baldeh,

A competent speaker of a language must have a native speakers' intuitive knowledge or rule-governed creativity of that language. He must be able to distinguish between grammatical and ungrammatical sentences, to produce and understand an indefinite number of sentences, some of which he has never heard before (31).

[Un locuteur compétent d'une langue doit avoir la connaissance intuitive d'un locuteur natif ou la créativité bien réglé de cette langue. Il doit être capable de distinguer entre des phrases grammaticales et agrammaticales, de produire et de comprendre un nombre infini des phrases, même celles qu'il n'a jamais entendu] (Notre traduction).

Chomsky explique que chaque locuteur natif possède un mécanisme biogénétique inné qui permet l'acquisition de la langue maternelle dès l'enfance. Il s'agit de la compétence décrit d'après Chomsky comme l'ensemble des règles grammaticales qui permettent de générer un nombre infini de phrases (Okeke 68). Pour lui, chaque être humain possède ce mécanisme inné qui lui permet d'apprendre les autres langues.

Dans sa théorie de la grammaire universelle, Chomsky a fait une distinction entre la compétence et la performance. Pour Chomsky, la première réfère à la connaissance grammaticale alors que la deuxième désigne son actualisation. Cette étude porte sur l'acquisition de la

compétence en emploi du genre français chez les étudiants universitaires igbophones en vue de cerner leurs difficultés et les stratégies qu'ils adoptent dans l'emploi du genre en français.

D'ailleurs, la compétence grammaticale se rapporte de la langue au sens Saussurien, et sa représentation sous forme de structure mentale n'est pas sans rappeler la caractérisation qu'en donne Saussure lorsqu'il parle d'un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau. La conception saussurien et la conception chomskyenne de la compétence s'opposent nettement; pour Saussure, la phrase appartient à la parole non à la langue alors que pour Chomsky, la syntaxe constitue la composant central de la grammaire, celle qui, justement modèle la compétence grammaticale (Schwischay, 40).

La compétence linguistique ou la compétence langagière au sens de la compétence grammaticale constitue une des composantes de la compétence de communication. Cela veut dire que les règles grammaticales doivent répondre aux besoins communicatifs. Selon la méthodologie communicative, la grammaire est ainsi un moyen de parvenir à la compétence communicative. Legendre définit la compétence langagière comme « la connaissance qu'a un individu d'une langue et son habileté à l'utiliser en contexte » (256). En effet, une bonne compétence en structure grammaticale de la langue française s'avère nécessaire pour une communication effective dans la langue. Dans cette étude, nous

sommes particulièrement intéressés à l'appropriation de l'emploi du genre en FLE.

Pour certains linguistes, la compétence grammaticale n'est pas synonyme à l'énonciation des règles mais plutôt à l'utilisation de ces règles pour interpréter, exprimer ou négocier le sens dans la langue (Ellis (2002),17). L'enseignement d'une langue a pour but l'apprentissage des formes de la langue et à plus long terme l'acquisition de ces formes, à savoir leur utilisation spontanée dans l'expression par les apprenants. Dans cette optique, l'enseignement de la grammaire aurait pour objectif principal le développement de la conscience sur le fonctionnement de la L2 : en premier lieu, par la détection consciente des formes de la langue cible et, en deuxième lieu, par l'élaboration d'une connaissance explicite sur ces formes (Ellis, 2002 cité par Tipurita, 13). Il s'agit donc d'une approche cognitive permettant le découvert des formes de la langue aussi bien que l'encodage et le décodage des messages verbaux ou écrits. Alawode suggère que l'enseignement grammatical devrait permettre aux apprenants étrangers de comprendre comment se servir de la langue à des buts communicatifs (13).

Néanmoins, l'enseignement grammatical, comme partie intégrante de l'enseignement des langues secondes et étrangères, est depuis longtemps l'objet d'un grand débat. Il constituait, par exemple, le noyau de la méthode grammaire-traduction qui était basée principalement sur

l'enseignement explicite des règles et du savoir métalinguistique. À partir des années 60, suite à l'émergence d'approche communicative, il n'est plus préconisé que la grammaire s'enseigne de façon explicite, mais, dans les faits, l'enseignement explicite de la grammaire semble encore être très présent dans la classe de français L2. Au cours des trois dernières décennies, de nombreuses recherches, ont démontré que l'enseignement grammatical a des effets positifs sur la précision linguistique des apprenants (Norris et Ortega, 2000; Spada et Tomita, 2010). Il s'ensuit donc, qu'il existe un lien entre la compétence grammaticale des apprenants et leur niveau final atteint en L2 et étrangère.

Selon DeKeyser (2005), l'approche de la grammaire peut prendre deux formes: d'une part, explicite, où par des interventions descriptives et explicatives sur les règles et les fonctionnements de la L2, l'enseignant amène les apprenants à se construire une grammaire de la langue, et d'autre part, implicite, où les élèves prennent conscience et acquièrent les règles de la langue à l'aide de l'input sans interventions directes de la part de l'enseignant sur ces règles (cité dans Tipurita, 4). Parmi les deux types d'enseignement, il semblerait que l'enseignement explicite favorise mieux la généralisation des règles visées.

Ayant déjà cerné la compétence grammaticale en langue seconde en mettant sur les approches de l'enseignement grammaticale,

réfléchissons ensuite sur les différentes méthodes d'enseignement de la grammaire.

Réflexion sur les méthodes d'enseignement de la grammaire

L'enseignement de la grammaire (c'est-à-dire les composants linguistiques) repose sur les différentes méthodes ou approches. Ici, nous avons traité la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuel, la méthode communicative et la méthode actionnelle.

La méthode traditionnelle

Cette méthode, appelée aussi la méthode grammaire-traduction ou classique a pour objectif la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Dans la méthode traditionnelle, l'enseignement et l'apprentissage s'effectue par une démarche déductive et analytique dont l'accent est mis sur l'analyse grammaticale. Autrement dit, cette méthode favorise l'enseignement explicite des structures grammaticales de la langue. Ici, le professeur énonce et explique les règles grammaticales sur un sujet donné et les apprenants les appliquent dans des exercices (Nurten Özçelik). Dans la méthode traditionnelle d'enseignement de la grammaire, le but central est l'acquisition d'une compétence grammaticale. L'enseignant est comme le maître qui donne les règles suivies des exercices d'application. On pourrait constater que la

compétence grammaticale acquise rend possible l'émergence de la compétence communicative.

Cependant, les critiques de cette méthode tiennent que la méthode traditionnelle ne permet l'acquisition du langage pour la communication effective. Les différentes critiques de cette méthode résultent à l'émergence d'autres méthodes d'enseignement de la grammaire que nous discutons ci-après.

La méthode directe

La méthode dite directe ne s'intéresse ni à la traduction ni à la mémorisation. L'objectif principal de cette méthode est d'enseigner aux apprenants de penser directement dans la langue cible sans recours à la langue maternelle (Özçelik). Cette méthode accorde une grande importance à l'apprentissage du vocabulaire qu'à celui de la grammaire. Pour la méthodologie directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales (Germain et Seguin 19).

Cette méthode adopte les démarches inductives et implicites sous forme de l'observation et la répétition fréquente et mécanique des formes grammaticales, et puis l'assimilation des régularités par des exercices de réflexion grammaticale. Elle n'encourage pas l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage par cœur des règles grammaticales, donc, on n'utilise que la langue cible à l'aide des gestes, des mimiques et des

dessins. Aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même: c'est l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir (Germain et Séguin 20). Dans la méthode directe, les motivations sont équivalentes à celle de l'acquisition d'une langue naturelle maternelle.

La méthode audio-orale

Cette méthode est née au cours de la 2^{ème} guerre mondiale pour répondre au besoin de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Cette méthode a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique qui mène à sa création dans les années 1950 par les spécialistes de la linguistique appliquée. L'objectif principal est de parvenir à communiquer en langue étrangère. Les structures grammaticales de la langue courante et l'oral sont les sujets privilégiés de cette méthode. À-propos de cette méthode, Roulet cité par Özçelik, affirme que la grammaire ne consiste plus en un ensemble de règles, comme dans la méthode traditionnelle, mais en une liste de structures (35). Les structures de la langue se pratiquent dans des exercices structuraux centrés sur la syntaxe, de substitution ou de transformation, suivis des répétitions intensives et de la mémorisation des structures modèles, c'est-à-dire, des exercices d'automatisation. Ici, la langue se conçoit comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes

linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées soient utilisées de façon spontanée.

Dans cette méthode, l'apprentissage s'effectue suivant une démarche inductive. Ce qui est important, c'est la perception de ressemblances entre divers phénomènes grammaticaux (Germain, Séguin 27). On ne donne lieu ni à l'analyse et ni à la réflexion sur la langue à acquérir. Les dialogues sont enregistrés, et le matériel d'enseignement est construit en fonction d'une analyse contrastive visant à prévenir les interférences linguistiques. Par ailleurs, cette méthode a pour s'appliquer d'instrument comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique.

La méthode audio-visuelle

Suite à la 2^{ème} guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement linguistique et culturel. À cet effet, elle cherche le moyen de faciliter l'apprentissage et la diffusion général de la langue ce qui résulte à la méthode audio-visuelle (MAV). Dans cette méthode, les exercices structuraux sont pratiqués d'une manière implicite et inductive. Ce type d'enseignement est fondé sur l'observation du fonctionnement du

discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes (Germain, Séguin, 25). Dans la méthode MAV, d'après Özçelik, ce qui est important, ce n'est pas la maîtrise des formes linguistiques mais, c'est le vouloir et le pouvoir communicatif de l'apprenant.

La méthode communicative/ L'approche communicative

L'approche communicative est une des principales méthodologies de la didactique. Elle est fondée sur le principe de la compétence de communication. Les activités grammaticales proposées à l'apprenant comportent des exercices grammaticaux de plusieurs types destinées à la communication.

Avant l'approche communicative, l'apprentissage des langues ne prenait pas en compte des paramètres de la situation de communication, tels que le lieu et moment de communication, le but de l'échange, l'intention de l'émetteur et l'interprétation du destinataire. C'est donc, en prenant compte de ces paramètres situationnels que l'interlocuteur choisit les mots et le registre qui convient.

L'approche communicative s'intéresse sur les différents aspects du langage, y compris la compréhension orale et écrite aussi bien que la production orale et écrite. Les activités grammaticales se caractérisent par la diversité de type pragmatiques, syntaxiques, notionnels qui sont tous aux services de la communication (Özçelik).

D'après Puren, Bertocchini et Costanzo cité par Özçelik, l'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message (145). Elle ne cherche pas à faire progresser le lexique ni les structures grammaticales. On envisage une progression plutôt dans les tâches à accomplir que dans les difficultés linguistiques. L'apprentissage de la grammaire se fait toujours en fonction d'une tâche à accomplir que dans les difficultés linguistiques.

La perspective actionnelle

La perspective actionnelle proposé dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) se base sur la réalisation d'une tâche, une action socio-langagière. Elle considère que la communication n'a de sens que dans l'action réelle. Selon la perspective actionnelle, l'apprenant peut développer sa compétence grammaticale :

- « a. de manière inductive par l'exposition à des nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques,
- b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
- c. comme dans b. mais aussi suivis d'explication et d'exercices formels » (CECR, 2001: 116).

Nous avons traité les différents méthodes d'enseignement de la grammaire en dégagant leurs caractéristiques uniques tout vers un but commun- l'enseignement et l'apprentissage effective de la langue. Ensuite, nous allons traiter la notion de stratégie en acquisition de la LE.

2.1.3 Notion de stratégie en acquisition/apprentissage d'une langue étrangère

Les enseignants aussi bien que les apprenants emploient certaines stratégies pour faciliter leurs performances dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue. Ces stratégies sont des techniques, des approches et des actions orientées vers un but déterminé. D'après Schmitt (1994), stratégie d'apprentissage du langage s'agit de la pensée et comportement conscient ou demi-conscient utilisé par les apprenants visant à améliorer leur connaissance et compréhension d'une langue. Elle se manifeste surtout comme une suite d'opérations, de démarches ou de manœuvres entreprise par un individu.

La stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère est un des cinq processus centraux de l'interlangue proposés par Selinker (1972) qui désigne les techniques ou les démarches à l'aide desquelles l'apprenant parvient à apprendre une langue: simplification, inférence, répétition, mental, demande de clarification, etc. (Tijani 1996). Elle est ainsi une démarche entreprise particulièrement pour atteindre un objectif

spécifique. Elle peut être cognitive, méta cognitive, affective et sociale. Lorsqu'on apprend une langue étrangère, on emploie un nombre de stratégies afin de parvenir à un but particulier. D'après Chamot (1987), les stratégies d'apprentissage sont les techniques, les approches ou les actions entreprises consciemment par l'apprenant pour pouvoir faciliter l'apprentissage et reconnaître (rappelle) la linguistique et contenu de champs d'information (71).

Le Dictionnaire Universel, définit la stratégie comme un art de combiner des opérations pour atteindre un but (1146). Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, on peut la définir comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr 5). Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) définit les stratégies comme:

(...) le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de façon la plus économique possible en fonction de son but précis (CECR, cité par Moore, p. 170)

Elle réfère aux processus et des actions produites consciemment par les apprenants pour pouvoir employer effectivement le langage. En d'autre terme, elle consiste des actions et des techniques entreprennent

par les apprenants pour achever l'objectif visé. D'après Wenden et Rubin, les stratégies sont également définies en tant

« Qu'ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines employé par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information » (19).

Elles sont décrites comme étant des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage (Oxford 1990) cité par Cyr (30/31).

Ayant présenté des définitions de stratégie par des linguistes différents, nous constatons que le point commun ici, c'est que la stratégie désigne le comportement des apprenants en vue de faciliter leur processus d'apprentissage. Ce qui n'est pas clair, c'est si la stratégie est une opération consciente ou inconsciente. Malgré cela, nous prétendons que la notion de stratégie est indispensable dans le processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Néanmoins, la notion de stratégie est née à partir de l'émergence de l'approche communicative, avec laquelle la didactique des langues se tient pour objectif principal le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant. En didactique des langues, la notion de la stratégie s'inscrit dans une perspective psycholinguistique car elle a pour objectif d'analyser et d'expliquer la manière dont l'apprenant acquiert une langue étrangère tout en s'impliquant dans son propre apprentissage.

Wenden (1987 7/8), donne certaines caractéristiques importantes de stratégies d'apprentissage d'une L2:

- Les stratégies sont des actions et des techniques spécifiques.
- Quelques stratégies sont observables, mais d'autres peuvent ne pas l'être.
- Elles sont généralement orientées vers un problème comme elles sont souvent utilisées dans le but de compréhension ou de production.
- Certaines stratégies peuvent être apprises, d'autres sont conscientes, comme elles peuvent deviner automatiques à force de les utiliser.

La notion de stratégie est utilisée dans les domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés, citons par exemple : la psychologie, la linguistique, la science de l'éducation, la pédagogie et la didactique. En ce qui concerne la didactique des langues c'est-à-dire notre domaine de recherche, on en trouve les traces dans les publications des différents espaces didactiques citons par exemple P. Cyr dans son Ouvrage, *Stratégies d'apprentissage* (1998) ; et qui représente un travail vraiment approfondi sur les stratégies, il met en valeur cette notion avec beaucoup de cohérence et d'enchaînement.

Ce courant de recherche centré essentiellement sur les différentes caractéristiques de l'apprenant fut influencé par les produits de divers

facteurs cognitifs, acquisitionnels (L2) et psycholinguistiques. Selon P.Cyr, « la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 s'est intéressée dès le début à des questions d'ordre pratique en observant l'individu qui apprend une L2 tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'une salle de classe » (11).

Ensuite, nous présenterons les classifications des stratégies d'apprentissage d'une L2 d'après des chercheurs dans ce domaine. Nous avons en ainsi étudié la classification d'Oxford (1990), celle de Rubin (1989), et enfin, celle de O'Malley et Chamot (1990).

Les stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990)

Le système de classification proposé par Oxford a contribué d'une manière remarquable à la recherche et la popularisation des connaissances concernant les stratégies d'apprentissage d'une L2.

D'après Oxford, la notion de stratégie se décrit comme

« ... des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur propre apprentissage », et plus loin « des outils pour une implication active et autonome » (cité dans Cyr p.30/31).

L'inventaire de stratégies d'apprentissage des langues réalisées par Oxford divise les stratégies dans deux grandes orientations: stratégies directes et stratégies indirectes. Elle ensuite subdivise les stratégies directes en mnémoniques, cognitives et compensatoires et les stratégies

indirectes en métacognitives, affectives et sociales. Ces catégories à leur tour, se ramifient en un nombre de sous-catégories pour en arriver finalement à une énumération extensive d'unités de base ou de stratégies spécifiques (Cyr 31). Le Fig. 2.3 en bas donne l'aperçu général de classification des stratégies selon Oxford.

Fig. 2.3: Classement des stratégies d'apprentissage d'après Oxford

| Orientation (2) | Groupe (6) | Stratégie (62) |
|-----------------------|----------------------------|--|
| Classe (2) | Groupe (6) | Technique (62) |
| Stratégies directes | Stratégies de rappel | Regrouper en unités significatives |
| | | Créer des associations entre neuf et connu |
| | | Associer à un contexte |
| | Stratégies cognitives | Répétition |
| | | Prise de notes |
| | | Analyse de nouvelles expressions |
| | Stratégies de compensation | Deviner intelligemment |
| | | Utiliser la circonlocution |
| | | Inventer des mots |
| Stratégies indirectes | Stratégies métacognitives | |
| | Stratégies affectives | |
| | Stratégies sociales | |

Oxford distingue deux types de stratégies d'apprentissage chez l'apprenant d'une langue seconde :

1. **Les stratégies directes** : qui impliquent une manifestation directe dans l'acquisition de L2. Elles sont utilisées par l'apprenant au cours de

son apprentissage afin d'affronter son problème de communication. Elles sont classifiées dans :

- a. **Stratégies de rappel** : elles consistent à enregistrer l'information dans la mémoire pour la réutiliser dans le cas du besoin de communication (par exemple : cette stratégie comporte la création des liens mentaux, utilisation des images et des sons, révision régulier, utilisation des techniques mécaniques.
- b. **Stratégies cognitives** : Dans ce type de stratégie, les apprenants s'invitent à pratiquer la langue, utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages aussi bien que à créer des structure. Alors, ce type de stratégie sert à analyser les images mentales internes dans le but de faciliter la réception et la production des messages de la langue cible ; (par exemple : la répétition, l'analyse des expressions nouvelles, prise des notes ...).
- c. **Stratégies compensatoires** : incluent des stratégies telles que deviner intelligemment, le recours à L1, inventer des mots, éviter la communication ... de telles stratégies sont nécessaires pour combler toutes les lacunes au cours de l'apprentissage d'une L2.

2. **Les stratégies indirectes** : concernent la gestion de l'apprentissage, et se manifestent à la manipulation indirecte de la langue cible. Elles sont, selon Oxford aussi importantes pour l'apprentissage et l'acquisition d'une L2, sont quant à elles au nombre de trois :

- a. Stratégies métacognitives : sont des opérations utilisées par l'apprenant pour organiser, focaliser et évaluer son propre apprentissage (par exemple ; associant la nouvelle information avec celle existant déjà, chercher des occasions pour pratiquer la langue, l'autoévaluation).
- b. Stratégies affectives : elles impliquent des aspects qui aident l'apprenant à manipuler ses sentiments, sa motivation et ses attitudes (par exemple, discuter de ses sentiments avec l'autre, se détendre...).
- c. Stratégies sociales : elles sont employées pour faciliter l'apprentissage par le biais du contact avec l'autre, (par exemple : poser des questions, coopérer avec les autres ...).

Pour terminer, la classification d'Oxford regroupe au total 62 stratégies spécifiques, ce modèle décrit une taxinomie bien détaillée et complète comparée à celle de Rubin (1989).

Classification de RUBIN (1989)

Dans les années 1980, Rubin(1989) a classé les stratégies d'apprentissage selon si elles étaient directes ou indirectes. En considérant les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et la réutiliser

». Rubin distingue trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage en situation exolingue (cité dans Cyr 35). Il a cherché à grouper les différentes opérations citées ci-dessous:

- Stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie de données.
- Stratégies liées aux processus d'entreposage ou de mémorisation.
- Stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation.

Poursuivant plus loin sa classification, Rubin subdivise les stratégies liées aux processus de compréhension en :

1. Stratégies de classification et de vérification.
2. Stratégies de divinement ou d'inférence.
3. Stratégies de raisonnement déductif.
4. Stratégies de ressourcement.

Les stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation sont quant à elles au nombre de trois :

1. Stratégie de pratique.
2. Stratégies d'autorégulation.
3. Stratégies sociales indirectes.

Nous constatons que pour Rubin, les stratégies d'apprentissage se présentent donc comme des manœuvres psycholinguistiques à travers lesquelles l'apprenant d'une L2 tente de résoudre son problème de communication (à l'écrit ou à l'oral) en utilisant les trois moyens déjà

cités (compréhension, mémorisation et réutilisation) qui constituent le savoir, tout en s'appuyant sur les différentes ressources à sa disposition afin d'atteindre son objectif (communiquer en L2). L'auteur affirme que son modèle de classification des stratégies d'apprentissage contribue d'une façon directe ou indirecte à l'acquisition d'une langue étrangère.

Les stratégies d'apprentissage proposées par O'Malley et Chamot (1990)

En considérant les stratégies d'apprentissage comme « des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information » (O'Malley et Chamot, 1990,1).

Ils distinguent ainsi trois catégories de stratégies :

- Les stratégies métacognitives.
- Les stratégies cognitives.
- Les stratégies socio affectives.

Les stratégies métacognitives implique une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation. D'après O'Malley et Chamot, les stratégies métacognitives représentent des qualifications exécutives à travers lesquelles nécessitent

une planification, surveillance ou évaluation du succès de l'apprentissage

(44). Elles comprennent les suivantes:

1. L'anticipation ou la planification.
2. L'attention générale.
3. L'attention sélective.
4. L'autogestion.
5. L'autorégulation.
6. L'identification d'un problème.
7. L'autoévaluation.

Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles comprennent les suivantes:

1. La répétition.
2. L'utilisation de ressource.
3. Le classement ou le regroupement.
4. La prise de note.
5. La déduction ou l'induction.
6. La substitution.
7. L'élaboration.
8. Le résumé.
9. La traduction.

10. Le transfert.
11. L'inférence (deviner intelligemment).

Enfin, **les stratégies socio- affectives** impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage (Cyr 39). Elles sont subdivisées en quatre catégories notamment:

1. La clarification /vérification.
2. La coopération.
3. Le contrôle.
4. L'auto renforcement (Cyr 39).

Nous constatons que les différents systèmes de classification exposés précédemment (celui de Oxford (1990) et de Rubin (1989), et d'O'Malley et Chamot (1990)) ont cherché à grouper les diverses stratégies dans plus de catégories.

- l'anticipation - la répétition - la clarification
- l'attention générale - l'utilisation de ressources - la coopération
- l'attention sélective - le classement - le contrôle
- l'autogestion - la prise de note - l'auto renforcement
- l'autorégulation - la déduction
- l'identification d'un problème - la substitution
- l'autorégulation - le résumé
- l'autoévaluation - la traduction
- le transfert
- l'inférence (devinement)

Cependant, MacIntyre (1994) a proposé un modèle d'utilisation des stratégies qui tient compte de ces difficultés. Pour cet auteur il y a quatre conditions qui doivent être présentées pour qu'un apprenant utilise une stratégie d'apprentissage :

- a. L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.
- b. L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).
- c. Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour *ne pas* l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité).
- d. L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage (185).

Nous avons étudié le concept de stratégies en acquisition/apprentissage d'une langue étrangère en évoquant les idées de grands linguistes dans le domaine: Oxford(1990); Rubin (1989); O'Malley et Chamot (1990). À partir de la classification de stratégies d'apprentissage menée par ces auteurs, le point central est que les apprenants d'une L2 s'affairent avec différents types de stratégies de nature métacognitives, cognitives ou socio-affectives au cours de leur apprentissage de L2 vers

l'acquisition des compétences nécessaires pour pourvoir communiquer et interagir dans la langue.

Ensuite, nous traiterons les stratégies de l'emploi du genre en français qui constitue un champ important de notre étude.

Stratégies d'emploi du genre

Le genre en français s'acquiert de façon naturelle et inconsciente par les locuteurs natifs. Ils sont souvent capables d'assigner correctement même le genre des nouveaux mots ou des mots empruntés. Les recherches ont noté que les locuteurs natifs sont exposés au genre grammatical dès lors de leur enfance (Clark, 1985 cité par Sokolik, 40). Il s'ensuit que les locuteurs natifs et non natifs diffèrent en l'expérience langagière. Nous allons examiner les stratégies d'acquisition du genre chez les locuteurs natifs et celles chez les étudiants étrangers du français

Carroll (1989) soutient que les locuteurs natifs du français acquièrent l'assignation du genre comme une propriété inhérent des noms dans la mesure où ils traitent les noms et le genre spécifique de leur déterminants à la fois comme un 'co-indexed chunks' alors que les apprenants du français L2 (les anglophones), influencé d'une part par leur langue première (L1), traitent les noms et leurs déterminants comme les éléments lexicaux à part (repris par Lyster, 71).

Un autre point important dans l'acquisition du genre chez les locuteurs natifs est la présence de rétroaction en forme de remaniement

venant normalement de son entourage linguistique. Lors que l'enfant dit, par exemple, 'la domaine' au lieu de 'le domaine', on lui corrige en disant 'le domaine'. Cette information reçue sert à restructurer le schéma déjà développé de ce nom.

L'acquisition du genre est un procès subconscience pour les locuteurs natifs alors qu'il exige un effort conscience pour les apprenants de L2. Les locuteurs natifs à partir de l'expérience langagière développent un schéma désiré dans la langue tandis que l'apprenant de la L2 se fait avec l'expérience langagière limitée.

Tucker, Lambert et Rigault font une étude portant sur l'habileté de genre grammatical chez les locuteurs français visant à découvrir si le genre en français est en vérité arbitraire. Rappelons que environ 10.5% de noms français sont du genre sémantique. Cette étude de Tucker, Lambert et Rigault a pour objectif de déterminer si l'habileté des locuteurs natifs est liée aux propriétés des noms. Ils ont fait un inventaire des mots français basé sur leurs terminaisons et initiaux.

En plus, pour identifier des modèles, ils ont mis également les noms inventés qui ont une forme masculine ou féminine. Ceci est de savoir si les participants pourraient généraliser un modèle particulier dans le fait d'identifier le genre d'un nom inconnu.

Le résultat de cette étude affirme l'existence de règle d'emploi du genre dont les locuteurs natifs sont capable d'assigner le genre aux noms

régulière (fréquent), les noms nonces et les noms absurdes. Les règles s'agissent de l'interface entre la structure morphologique et phonologique du genre.

Voir Fig. 2.1 et Fig. 2.2 pour les terminaisons des phonèmes consonantiques et vocaliques en français et leur pourcentage de valeur prédictive du genre d'après l'étude de Tucker, Lambert et Rigault (1977). Ceux-ci montrent également différentes combinaisons orthographiques (lettres) dans chacun des terminaisons phonémiques.

Enfin, un sommaire de cette étude se présente ainsi:

- Le locuteur natif ne dépend pas simplement à la mémoire pour l'assignation du genre mais il utilise les informations qu'il apprend d'inférer aux nouvelles situations.
- Le locuteur natif fait des erreurs au cas où il y a l'expérience limitée. Cela suggère que l'expérience langagière est en relation positive au degré élevé de compétence en identification du genre.
- Les locuteurs natifs font des erreurs plus régulièrement qu'anticipé avec les noms commençant par une voyelle. Cela supporte la théorie que le locuteur natif dépend aux ressources contextuelles/syntaxiques
- Les locuteurs natifs performant avec ce qui semble une classification par hasard. Le manque de l'expérience langagière aboutit à une performance mauvaise. Tucker a fini une étude autre

étude auprès des étudiants de classe débutant, intermédiaire et avança et trouve que la performance s'améliore comme l'année d'expérience augmente.

- Les résultats des étudiants introductoire suggèrent que l'arrangement des noms compte. Si les noms avec les terminaisons similaires se mis ensemble, les étudiants pourraient aperçus les similarités et modèle qui les aidera à adopter ces règles systématiques dans l'acquisition du genre grammatical (Tucker, Lambert et Rigault 58-60) (Tiré de l'œuvre de Keller 8).

La raison de cette longue citation est de nous démontrer que même les locuteurs natifs éprouvent parfois des difficultés en genre français surtout avec les noms commençant par une voyelle (Tucker, Lambert et Rigault, 1977). Au même titre, notre étude qui porte sur les stratégies de l'emploi du genre est de nous permettre de mieux comprendre les défis auxquels les étudiants universitaires igbophones s'éprouvent encore en emploi du genre en français et en même temps tracer le rôle de stratégie au processus de l'appropriation de système d'interlangue de l'apprenant vers le système propre de LC.

D'ailleurs, les apprenants de la langue seconde et étrangère se recourent aux différentes stratégies dans l'apprentissage du genre. Ils emploient soit la terminaison des mots, soit la mémorisation ou

consultation des livres de référence comme bien noté Rubin (1989), Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990).

2.2 Cadre théorique

Notre cadre théorique se base sur le concept d'interlangue proposé par Selinker (1972) et l'hypothèse du Noticing de Schmidt (1990). Nous décrirons ces concepts en montrant en même temps leurs apports au sujet de notre recherche. Tout d'abord, nous allons commencer par cerner l'émergence de la notion de compétence en linguistique où nous avons fait une étude des idées de grands linguistes: Ferdinand de Saussure (1916), Gustav Guillaume (1917) et Noam Chomsky (1965).

2.2.1 Emergence de la notion de compétence en linguistique

Cette partie focalise sur l'émergence de la notion de compétence en linguistique. Nous avons étudié la théorie saussurienne du langage propose dans *Cours de linguistique générale* (1916), la théorie guillaumienne apparue dans *Le problème de l'article* (1917) et la théorie de la grammaire universelle et transformationnelle développée par Noam Chomsky dans *Structure syntaxiques* (1965).

Ferdinand de Saussure (1857-1913) dans son œuvre, *Cours de linguistique Générale*, publié par ses élèves après sa mort en 1916, donne à la linguistique son objet spécifique. Il a essayé de séparer l'objet d'étude de la linguistique de sa matière. À cet effet, De Saussure a fait

quelques distinctions importantes pour définir l'objet d'étude de la linguistique. Tout d'abord, celle entre langue et parole en considérant que la langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement. Quant à la parole, c'est simplement un acte individuel de volonté et d'intelligence. La langue, donc est un code commun partagé par l'ensemble des membres d'une communauté linguistique mais qui n'est représentée dans sa totalité chez aucun d'entre eux tandis que la parole, comprend les manifestations uniques et imprévisibles du langage qui sont propre à un locuteur. Le langage selon Saussure a un côté social (langue) et individuel (parole). Pour Saussure, seule la langue prise comme norme de toutes les autres manifestations du langage semble l'objet d'étude linguistique. La parole précède la langue et permet son établissement. En revanche, la langue serait nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets.

En plus, Saussure, le fondateur de structuralisme parle aussi de caractère arbitraire de signes linguistique. Il souligne le fait qu'il n'existe aucun lien naturel ou logique entre les deux faces du signe : le signifiant et le signifié. Cela veut dire que cette relation est immotivée. Prendre par exemple, en langue française, la relation entre le mot "chat et le concept qu'il désigne (un animal à quatre patte, qui mange des souris, etc.) n'aucune raison d'être en soi, si ce n'est que la communauté linguistique a adopté conventionnellement cette étiquette linguistique pour désigner le

concept de "chat". De même côté, l'assignation du genre féminin aux noms, tels que, chaise, règle, table, etc. et masculin aux noms comme stylo, crayon, tableau, etc. ne porte pas aucune explication logique, mais c'est tout simplement ce qui se présente dans le système conventionnel de la langue française.

Les relations entre signes peuvent être syntagmatiques ou paradigmatiques. Ces relations peuvent être représentées sur deux axes distincts: l'axe syntagmatique, horizontal et l'axe paradigmatique, vertical. Les rapports syntagmatiques des signes peuvent être définis comme des rapports de successivité et de contiguïté. En effet, les signes se suivent temporellement sur une ligne. Ce rapport régit le lien entre les signes à tous les niveaux d'organisation du système linguistique. Les rapports paradigmatique en d'autre côté se situent hors de la chaîne du discours et incluent des relations de types très divers. Il s'agit de rapports associatifs qui peuvent se situer entre signifiant et signifié. De la même façon Guillaume, exprime la nécessité de toute langue d'avoir un système et une grammaire qui est syntagmatique et paradigmatique à la fois.

De son côté, Guillaume dans son mémoire intitulé *Le problème de l'article (1917)*, critique le concept du langage de Saussure. Sa théorie a substitué le mot *discours* à celui de *parole* de Saussure qui signifie l'exploitation momentanée et discontinue, tout en gardant le mot *langue*

de Saussure comme l'aspect social du langage bien-fondé d'une communauté. Selon la théorie guillaumienne, la langue est la partie puissancielle du langage alors que le discours soit le langage affectif. Il estime nécessaire l'opération de pensée permettant le passage d'un état à l'autre du langage.

D'ailleurs, la théorie saussurienne et celle guillaumienne reconnaissent la langue comme un élément fondamental du langage. Dans cette optique, certains linguistes trouvent une différence entre les deux propositions dans la mesure que le terme 'discours' employé par Guillaume est plus souple que celui de Saussure (parole), parce qu'il englobe la série de manifestation physique, orale (parole proprement dite) et gestuelles. D'après Guillaume la langue est représentation tandis que discours est expression. Il parle aussi de la nécessité d'avoir d'abord une représentation (langue), avant de produire l'expression (parole), comme étant universelle dans l'espace et dans le temps.

De plus, Comme les structuralistes, Saussure et Guillaume ont également distingué l'étude de l'évolution du langage dans le temps (diachronique) à celle de l'état du langage tel qu'il est partagé par l'ensemble des locuteurs à un moment donné (synchronie). Pour Guillaume, la langue préexiste son emploi en discours. Saussure à son côté, tient que la parole précède la langue et permet son établissement.

Les deux privilèges l'étude synchronique du langage, c'est-à-dire à un moment donné dans le temps.

En plus, Guillaume consacre une partie importante de ses recherches à l'édification d'une théorie générale du mot, à laquelle il donne dans les dernières années le nom de théorie des aires glossogeniques du langage. Il s'attache non seulement à décrire la variation dont la structure du mot est l'objet à travers les langues mais surtout à démontrer le lien nécessaire de filiation entre les divers états de mots. Pour lui, les mots construits que l'on peut observer au plan du discours résultent tous de procès de construction effectués par le sujet parlant lors d'un acte de langage sous l'impulsion d'une visée de discours. Dans le cas des langues Indo-Européennes, la construction d'un mot s'opère en deux temps: opération d'ideogenese (la genèse de son signifie de nature lexicale) et opération de morphogenèse (la genèse de son signifie de nature grammaticale).

À travers les réflexions qui accompagnent le développement de cette théorie générale du mot, Guillaume met en lumière le rapport étroit qui lie dans toutes langues, le mot et la phrase (c'est-à-dire, la morphologie et la syntaxe).

D'ailleurs, Chomsky propage sa théorie de la grammaire générative et transformationnelle dans les années 50 en réaction aux structuralistes,

distributionnalistes aussi bien que behavioristes dans l'étude du langage naturel. D'après lui, l'approche structuraliste du langage ne permet pas de rendre compte de certains faits observés, tels que la capacité des locuteurs à comprendre et à créer un nombre infini des phrases, ou tels que l'évolution de l'apprentissage chez l'enfant qui semble être bien structuré. Ainsi, il en a présenté des structures innées de la "faculté de langage". Cette théorie est souvent décrite comme la contribution la plus importante dans le domaine de la linguistique théorique du XX^e siècle. Pour lui, les êtres humains possèdent ce qu'il appelle la 'grammaire universelle' qui les permet d'acquies la langue.

Chomsky postule que dès la naissance, un enfant est doué d'un savoir grammatical, qui lui donne la capacité d'apprendre n'importe quelle langue, de produire et de comprendre un nombre infini des phrases. Ce que Chomsky appelle la **compétence**. On doit ainsi à Chomsky d'avoir introduit le terme de la *compétence* et de *performance* en linguistique. Ces deux éléments sont très importants dans la théorie linguistique de Chomsky. La performance est l'emploi concret de la langue dans la situation réelle. Elle s'occupe de la production et de la compréhension des phrases par le locuteur d'une langue de même que des processus psychologique qui sont impliqués dans ces deux activités. La compétence est simplement la connaissance individuelle des règles de la langue. C'est ce qu'un locuteur sait inconsciemment de sa connaissance

des principes par lesquels les phrases de sa langue sont construites. C'est l'ensemble des règles grammaticales déjà intériorisé par le locuteur qui forme la compétence linguistique de l'interlocuteur. Ceci existe distraitement de la performance linguistique. Autrement dit, les phrases parlées ont des autres significations non-intrinsèques avec lesquelles l'étude de la compétence ne s'occupe pas. Chomsky raisonne que la linguistique doit s'occuper de l'étude de la compétence. Ceci correspond au concept de langue chez Saussure.

Les recherches de Chomsky ont joué un rôle important dans ce que l'on appelle la « révolution cognitive ». Sa critique du behaviourisme de Skinner en 1959, a remis en question l'approche comportementale de l'étude de l'esprit et du langage, qui dominait dans les années 1950. Il maintient plutôt que l'acquisition est un processus cognitif et créative. Son approche naturaliste de l'étude du langage a également eu un grand impact en philosophie du langage et de l'esprit. Ses travaux linguistiques permettent de caractériser le savoir linguistique d'un locuteur, maîtrisant la langue de sa communauté. Ils permettent également d'évaluer comment ce savoir linguistique, est acquis.

D'ailleurs, la théorie chomskyenne parle d'une autre compétence particulière qui n'est pas celle du locuteur natif. Elle s'appelle la compétence du deuxième degré qui est apprise grâce à un environnement linguistique et qui comporte des niveaux. C'est la compétence acquise par

les sujets non-natifs qui n'ont pas intériorisée le système de règles grammaticales comme le sujet natif (Okeke, 68). Il ensuit alors qu'un apprenant d'une langue seconde (qui n'est pas sa langue maternelle) possède la compétence d'apprendre et utiliser le système de règles grammaticales tout comme un locuteur natif de cette langue. Ceci lui permettra de communiquer dans sa nouvelle langue. Malheureusement, lorsque l'apprentissage de la langue se fait dans un environnement où cette langue n'est pas utilisé comme un moyen de communication (situation exolingue), l'apprenant trouvera très difficile d'apprendre assez des vocabulaires et des expressions grammaticales qui lui permettra de communiquer logiquement et grammaticalement. Ce qui est important est de développer la capacité d'utiliser les mots et les expressions grammaticales tant en production orale ou écrite à des fins de communications. Pour y arriver, on doit se concentrer sur le développement de la compétence grammaticale et ses composants vers la communication effective dans la langue.

2.2.2 Concept d'interlangue

L'interlangue se définit comme un processus dynamique qui découle du contact et de l'interaction des langues chez l'apprenant. Mathey (2003) explique l'interlangue comme étant le résultat de l'histoire des interactions exolingues auxquels l'apprenant a participé. Plus spécifiquement, l'interlangue est la grammaire intermédiaire de

l'apprenant qui lui permet de fonctionner dans la langue cible. Son principal objectif est de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement (Besse et Porquier, 216).

Le terme a été introduit par Selinker (1972) pour désigner une étape donnée du processus d'acquisition. La forme d'interlangue dépend des types de transfert et des stratégies d'acquisition mis en œuvre par l'apprenant. Selon Selinker, l'interlangue est « a hypothesized separate linguistic system of a target language norm; (it) is a temporary grammar which is systematic and composed of rules" (117). [Supposé être un système linguistique à part avec la norme de la langue cible; c'est une grammaire temporelle qui est systématique et composée des règles] (Notre traduction).

Pour Bialystok et Sharwood Smith, l'interlangue est décrit comme;

... the systematic language performance (in production and recognition of utterance) by L2 learners who have not achieved sufficient level of analysis of linguistic knowledge, or control of processing to be identified completely with native speaker (116). [...] a performance systématique du langage (en production et reconnaissance d'énoncé) par les apprenants de L2 qui n'ont pas gagné

assez niveau de l'analyse de connaissance linguistique, ou le control de traitement à identifier généralement avec celui du locuteur natif] (Notre traduction).

La théorie de l'interlangue est un concept psychologique qui considère erreurs des apprenants comme étant proof de l'apprentissage (Kramsch & Whiteside, 908). Il cherche à comprendre et à décrire le processus d'acquisition de la langue cible et les stratégies employées pour l'achever. Pour Besse et Porquier, l'interlangue a pour but d'identifier non seulement les grammaires intériorisées par des apprenants sous l'angle linguistique mais aussi a dégagé les modalités de leur acquisition, de leur développement aussi bien que de leur utilisation dans les activités de communication ou elles s'investissent (239).

Elle est similaire au concept de la compétence car elle réfère à la connaissance systématique intégrée par les apprenants qui les permet de communiquer en langue cible. Mais se distingue d'elle au sujet de la connaissance incomplète de l'apprenant. L'interlangue n'est pas statique mais plutôt un système dynamique en développement continuum. Elle pourrait découler du phénomène du transfert linguistique, sur généralisation et simplification. D'après Véronique (148), les suivants sont les hypothèses psycholinguistiques qui fondent la théorie d'interlangue de Selinker:

Le transfert à partir de la L1,

Le transfert de formation (transfer of training) résultant d'un effet du processus d'enseignement sur la constitution du répertoire en L2,

Les stratégies d'apprentissage ou procédure cognitives de traitement des données de L2,

Les stratégies de communication ou procédures de résolution de difficultés de communication,

La sur généralisation du matériau linguistique de la LC

Examinons brièvement les phénomènes suivants:

Le transfert linguistique est un phénomène complexe découlant de l'interaction entre la connaissance en langue maternelle de l'apprenant et la langue cible, l'input de la langue cible aussi bien que leur processus cognitif au cours d'apprentissage de la langue cible. Il pourrait être dû aux langues (L2, L3, etc.) déjà maîtrisées par l'apprenant, (pas nécessairement la langue maternelle). Le transfert peut être positif ou négatif. Il est positif lorsque certains éléments de la langue cible (l'interlangue) qui sont similaires aux structures de la langue maternelle (et même les autres langues déjà maîtrisées par l'apprenant) s'apprennent facilement (Lado 1957). Au contraire du transfert négatif dont des structures qui sont très éloignée des langues déjà maîtrisées par l'apprenant se trouvent difficile à apprendre. Dans cette perspective, il semble que l'emploi du genre des êtres animés ne constitue pas un problème majeur pour les étudiants igbophones car ceci se trouve

également en langue maternelle de l'apprenant et même la langue seconde (l'anglais).

Sur généralisation est un autre produit du transfert. Ici, l'apprenant généralise les règles du système de la langue seconde ou étrangère. Ceci découle de la conceptualisation incorrecte des règles du système de la langue cible qui résulte aux erreurs commises par l'apprenant. Un exemple typique de ce phénomène se trouve dans le cadre de notre recherche où certains apprenants du français croient que tous les noms qui se terminent en – e muet à l'écrit sont toujours féminins. Par exemple; 'amie', 'cousine', 'contente', 'grande' sont féminins alors que ceci ne s'applique pas dans les noms suivant: silence, domaine, sucre.

En bref, l'interlangue repose d'une part sur les caractères internes (c'est-à dire sur la nature et les règles de la grammaire intériorisée par l'apprenant), de l'autre part, sur son caractère évolutif. Ces différentes caractérisations conduisent à envisager une interlangue comme système linguistique particulier, soit du point de vue synchronique, soit du point de vue diachronique pour en fournir des descriptions transversales ou longitudinales et pour étudier les modalités de son acquisition, de son développement et de son utilisation. D'après Selinker (1972), un apprentissage réussi serait conditionné par la réactivation de la structure latente.

Une interlangue est envisagé et décrit tantôt selon les productions qui la caractérisent, tantôt comme un système intériorisé qui n'est accessible et descriptible qu'à travers les performances qui la manifestent ou par le recours à l'intuition et l'introspection des apprenants (Besse et Porquier 234).

L'une de ces approches consiste à solliciter l'expression plus ou moins spontanée, l'autre consiste à évaluer la connaissance intériorisée au moyen d'activités formelles, comme les tests, les exercices dont nous avons utilisé dans cette étude pour bien décrire la compétence des étudiants universitaires en emploi du genre en français.

Nous avons observé que le concept de l'interlangue sert à déterminer le développement de la compétence grammaticale chez les apprenants non locuteurs natifs aussi bien que les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. On constate d'ailleurs que le concept d'interlangue est indispensable dans l'élucidation de notre étude.

2.2.3 Hypothèse du 'Noticing' de Schmidt (1990)

Dans le domaine cognitif psychologique, certains chercheurs suggèrent que le traitement des unités grammaticales de la langue seconde implique certains processus attentionnels. C'est la raison dont nous avons choisi d'étudier l'hypothèse du 'noticing' comme proposé

par Schmidt (1990), en dégageant en même temps le rôle de l'attention et l'instruction basé sur la forme dans l'apprentissage des structures grammaticales de la langue.

Le 'noticing', c'est la détection consciente des formes langagières par la focalisation de l'attention. Il s'est considéré comme un niveau de sensibilité. Il se réfère à une expérience personnelle qui est née en attirant les consciences sélectives des apprenants à une certaine forme linguistique. Schmidt (1990) soutient que le 'noticing' est nécessaire pour que l'entrée devienne une 'intake', ce qui est nécessaire pour l'apprentissage de L2 (131). Schmidt et Frota (1986) ajoutent d'avantage que si un apprenant doit apprendre et employer une forme verbale particulière, il ne suffit pas qu'on l'ait enseignée et répétée en classe et qu'il ne suffit pas non plus que de telle forme apparaisse dans l'entrée. Ils affirment qu'une sensibilité consciente de ce qui se trouve dans l'entrée ou une détection conscient est nécessaire pour que l'apprenant puisse l'employer (cite dans Schmidt 1990: 140). Cette hypothèse prétend tout simplement que viser uniquement l'attention sélective ou la détection consciente facilite l'apprentissage de L2. Ils s'ensuite que lorsque les apprenants se rendent compte des formes linguistiques dans l'entrée, les formes notées pourraient recevoir plus de traitements pour faciliter la compréhension et par conséquent on peut s'attendre à un développement désiré de l'interlangue.

D'ailleurs, dans les années 80, les théories dominante dans l'acquisition de la L2 mis l'emphase sur le processus inconscient d'apprentissage d'une langue (Krashen 1981). C'est à base de cette notion, que Schmidt a effectué deux études de cas pour enquêter sur la possibilité d'un apprentissage inconscient total chez l'apprenant des structures de la langue.

Le premier c'est l'étude de 'Wes', un artiste japonais qui apprend l'anglais. Le résultat révèle qu'il est un apprenant extraordinaire compte tenu de son progrès signifiant en prononciation, fluidité, compétence communicative et stratégique. En revanche, son développement en grammaire est bien limité. Une explication possible c'est qu'il parait qu'il ne détecte pas consciemment les petits éléments grammaticaux de la langue. L'implication est qu'un apprentissage inconscient total chez les apprenants adultes est probablement impossible. C'est parce que les adultes ne semblent pas avoir l'habileté comme les enfants d'acquérir le formes grammaticales de la langue sans les détecté consciemment.

Par ailleurs, la deuxième étude porte sur les expériences de Schmidt vécues comme un apprenant du portugais. En apprenant le portugais, il s'est rendu compte que certaines formes linguistiques n'ont commencé à entrer dans le système de son propre Interlangue que lors qu'il les a détectés consciemment. Voilà l'origine de l'hypothèse du

‘noticing’ de Schmidt (1990). À partir de cette étude, Schmidt raconte ses expériences ainsi:

Frota analyzed the tapes for various aspects of my acquisition of Portuguese, after which we compared the data from the two sources, my subjective comments on what I thought I was learning and the verified record of the tape conversations...We found a remarkable correspondence between my reports of what I had noticed when Brazilians talked to me and the linguistic forms I used myself. [Frota fait l’analyse des aspects variés de mon acquisition de portugais, après laquelle nous avons comparé les données à partir de deux sources: mes commentaires subjectifs sur ce que je pensais d’apprendre et l’enregistrement vérifié des conversations ... on a trouvé une correspondance remarquable entre mes rapports de ce que j’ai détecté consciemment lorsque les brésiliens me parlent et les formes linguistique que j’emploie] (Schmidt et Frota 1986 cité dans Schmidt (1990): 140).

À partir du résultat de son étude, il a trouvé beaucoup d’exemples de l’emploi de L2 qui coïncide avec les rapports des apprenants de ce qui est détecté consciemment pendant qu’ils interagissent avec les sujets parlants (les natifs). Une évaluation de son journal montre que les formes qu’il produit sont celles qu’il détecte consciemment lorsqu’on lui parle. On peut voir ceci comme soutenant l’hypothèse que l’on ne peut pas apprendre L2 sans la détection. L’étude de Schmidt aussi met en évidence

un lien étroit entre la détection consciente et l'émergence en production. Lorsque le traitement du sens domine, les formes deviennent facultatives et souvent se perdent au profit du sens. Schmidt (1990) a mis l'accent sur l'importance de détection consciente et il a proposé que les apprenants de L2 doivent mettre leurs consciences sur quelques aspects de l'entrée et que les formes détectées soient suffisamment traitées pour assurer la rétention (141).

Les aspects de la conscience qui seront développés doivent être consciemment détectés. Schmidt soutient que la détection est un niveau supérieur de la conscience et qu'elle facilite l'apprentissage de L2. Suivant les principes des théories psychologiques d'apprentissage, Schmidt ((1990) admet que les apprenants de L2 ne peuvent commencer à acquérir les formes linguistiques que jusqu'à ce qu'ils en aient conscience de ces formes dans l'entrée (131).

Rôle de l'attention dans l'apprentissage des structures grammaticales en L2

L'un des rôles très importants de l'apprentissage est d'aider les apprenants à fixer leur attention sur les formes linguistiques sous forme de l'entrée. L'attention au matériau à apprendre se considère très primordial dans l'apprentissage de L2. D'après Rutherford et Sharwood Smith (1985), se conscientiser en attirant l'attention des apprenants aux

caractéristiques formelles du langage favorise l'apprentissage (cité dans Schmidt 1990:129). Par ailleurs, l'attention peut se définir simplement comme la capacité chez quelqu'un de concentrer sur une chose à l'exclusion des autres. Les sous systèmes de l'attention incluent la vivacité (la totalité de préparation de traiter les stimuli de l'extérieur), l'orientation (la direction des ressources de concentration vers certains types de stimuli), la détection (enregistrement cognitif d'un stimulus particulier) et l'inhibition (Ignorer intentionnellement certains stimuli).

Dans la théorie de l'acquisition de la L2, c'était proposé qu'une capacité de diriger et concentrer les activités cognitive sur les stimuli spécifiques pendant une période de temps est nécessaire pour l'apprentissage de L2. Ce qui prête à la controverse est la question de savoir si de tel jugement doit être obligatoirement conscient ou non. D'ailleurs, nous partageons l'idée de Schmidt sur le rôle facilitatif et nécessaire de l'attention pour l'acquisition des formes grammaticales redondantes chez les apprenants adulte (129).

L'une des rôles de l'attention est de contrôler l'accès à la conscience. Pour Baars (32), l'attention se voit comme le mécanisme chargé de créer accès à la conscience. L'attention sélectionne les stimuli et les stimuli sélectionnés se représentent dans la conscience volontaire. La sélection est le mécanisme qui transfère des informations d'une étape de traitement vers l'étape suivante. La sélection est de nature compétitive

et tous les stimuli s'efforcent d'avoir accès à la conscience. Sauf les stimuli qui sont fortement activés rentrent dans la conscience et sont objet du traitement supplémentaire tandis que d'autres stimuli restent au niveau de l'inconscience et se perdent. L'attention est chargée de ce traitement et ainsi contrôle l'accès à la conscience.

Les suppositions de base sur l'attention sont qu'elle est limitée, sélective, et qu'elle est d'une partie objet d'un contrôle volontaire. On figure de manière générale en psychologie qu'il existe très peu d'apprentissage, si possible, sans l'intervention de l'attention. Et des stimuli non-traités restent dans la mémoire à court terme pour très peu de secondes et ne seront pas disponibles d'être utilisés dans l'avenir ; des stimuli traités restent dans la mémoire à long-terme et seront disponibles d'être utilisés dans l'avenir. Au même titre, l'attention se voit comme un facteur responsable de présenter l'entrée pour permettre un traitement supplémentaire. Schmidt (1990) suggère que la partie qui reçoit l'attention soit suffisamment traitée pour être comprise et en suite se transforme en entrée (141).

En d'autre côté la conscience se réfère à une reconnaissance personnelle des stimuli sous forme de l'entrée et aussi des processus mentaux d'une personne. Schmidt (1990) a divisé la conscience en trois catégories ; conscience comme une sensibilisation, conscience comme une intention et conscience comme une connaissance (131/132). La

première catégorie a trois niveaux : la perception, la détection consciente et la compréhension. Ce qu'on doit noter ici est que la sensibilisation subjective n'est pas nécessairement accompagnée de la perception. Schmidt (1990) soutient que le traitement conscient est nécessaire pour une étape dans le processus d'apprentissage d'une langue et ainsi favorise les autres aspects de l'apprentissage (131).

Néanmoins, les efforts chez les adultes d'apprendre une L2 inconsciemment par biais des interactions communicatives sont considérés comme une activité qui n'est qu'à moitié réussie. À propos de ce sujet, Skehan a remarqué que « in the pre-critical period phase, there is inexorable involvement of language learning system on exposure to primary linguistic data, whereas this no longer occurs in such an obligatory way in post critical period phase"(87). [Dans la période précritique, il existe une participation inexorable du système d'apprentissage de la langue sur l'exposition à l'entrée linguistique fondamentale, alors que ceci n'arrive plus de telle façon obligatoire dans la période post- critique] (Notre traduction). Cette situation explique les raisons pour lesquelles les apprenants adultes ne peuvent pas apprendre L2 aussi facilement que les enfants dans les environnements naturels. On doit noter également que diriger la conscience vers la forme est indispensable pour encourager les apprenants adultes à développer leur système interlangue (IL) de manière efficace. Schmidt regrette le peu

nombre de recherche portant sur l'évaluation de ce que les apprenants pourraient détecter et ce qu'ils pensent lorsqu'ils apprennent L2. L'auteur suggère d'ailleurs la nécessité d'enquêter sur la sensibilité des apprenants aux structures de la langue au cours de leur apprentissage (149/150).

L'hypothèse du 'noticing', prétend que la conscience au niveau de détection est nécessaire pour l'apprentissage de L2. À cet effet, Schmidt (1990) présente cinq facteurs capables de favoriser la détection consciente en acquisition des structures grammaticales d'une langue:

- L'expectation (considérée au domaine psychologique comme un facteur important permettant la perceptibilité, la détection consciente et l'activation de routes psychologiques particulières);
- La fréquence;
- La salience perceptuel;
- Le niveau d'habilité, y compris l'automatisme de l'habilité de traitement;
- Exigences des tâches (143).

Cependant, cette hypothèse du 'noticing' de Schmidt est critiquée à base de la méthodologique. C'est-à-dire, comment mesurer la détection consciente. On pourrait admettre qu'il est difficile de mesurer la conscience strictement. Étant donné que la sensibilisation est toujours momentanée, la méthode qui demande aux apprenants de verbaliser les

contenus de la sensibilité ne peut pas comprendre complètement ce qu'ils ont détecté. Ce que les apprenants peuvent rapporter peut être susceptible aux facteurs variés tels que les différences individuelles et la complexité des formes linguistiques. Certains apprenants trouvent plus facile de produire des contenus de la sensibilité que les autres et certaines formes linguistiques détectées sont plus faciles à produire que les autres (Schmidt 2001).

Bien qu'il soit évident qu'on a besoin d'un avancement méthodologique pour pouvoir évaluer la détection précisément, l'emploi des productions écrites ou orales des apprenants comme une épreuve de détection est la meilleure manière disponible pour le moment.

L'autre argument se base sur le rôle que joue la sensibilité sur l'apprentissage de L2. On tient que la conscience dépourvu de la sensibilité subjective peut engendrer l'apprentissage. C'est-à-dire l'apprentissage inconscient est possible. Ceci est différent de l'apprentissage sans intention. Comme on peut apprendre des choses sans le vouloir l'apprentissage sans intention est possible. Apprendre sans aucune connaissance métalinguistique est aussi possible.

D'ailleurs, nous pensons que si les apprenants se rendent compte des formes linguistiques dans l'entrée, les formes notées pourraient recevoir plus de traitements pour faciliter la compréhension vers le développement de l'interlangue. Il est important de noter que la détection

consciente assiste les apprenants de L2 à réfléchir sur la manière dont un élément grammatical doit être employé dans une phrase. Dans le contexte de notre étude, les indices d'emploi du genre en français.

En outre, Schmidt (1990) regrette le peu nombre de recherches portant sur l'évaluation de la sensibilité des apprenants, Il suggère d'ailleurs la nécessité d'enquêter sur la sensibilité des apprenants aux structures de la langue au cours de leur apprentissage pour ainsi promouvoir le rôle de conscience dans l'apprentissage de L2 (149/150).

Focus en forme (La mise au point de forme)

La mise au point de forme (Focus en Forme) a été introduit pour réexaminer les manières dont on réussit l'exactitude grammaticale à l'intérieur d'une mesure de l'apprentissage de langue. Long et Robinson (1998) ont remarqué que le 'Focus on form' "... overtly draws students attention to linguistic elements, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication" (Long, 1983: 45-46). [... attire l'attention des étudiants de façon explicite aux éléments linguistiques, comme ils apparaissent par chance, dans l'instruction focalisant principalement au sens ou communication] (Notre traduction). Cette définition suggère que la mise au point de forme se compose des quatre traits suivants :

1. Une emphase générale est mise sur l'interaction de sens;

2. De temps en temps, les apprenants ajustent leur concentration de sens à la forme;
3. On traite la langue comme un objet au lieu de la traiter comme un outil de communication;
4. La perception des problèmes pousse les apprenants à ajuster leur concentration de sens à la forme.

On présume que la mise au point de forme engendre un développement effective de l'interlangue parce qu'il donne aux apprenants des occasions où ils traitent la forme, le sens et le rôle simultanément (Doughty, 2001). Les activités de la mise au point de forme donne aux apprenants l'occasion de traiter profondément les formes linguistiques.

La distinction entre la mise au point de forme et la mise au point des formes repose au fait que dans la première, des éléments linguistiques individuels tels que les terminaisons des verbes et les aspects des accords sont directement enseignés alors que la seconde se définit comme une allocation brève d'attention à une forme linguistique quand et si besoin est en l'occurrence pendant des activités basées sur le sens. Dans les mots de Doughty et Williams "...focus on form entails a prerequisite engagement in meaning before attention to linguistic features can be expected to be effective" (3) [la mise au point de forme exige l'engagement préalable en sens avant que l'attention aux éléments

linguistique pourrait être effective] (Notre traduction). Dans les classe basées sur la mise au point des formes les formes grammaticales se considèrent être les paradigmes à être répétés et mémorisés.

Néanmoins, il semble que l'instruction directe en grammaire ne prend pas en considération des étapes de traitement de la L2. À cet effet, Skehan a proposé quatre étapes de traitement de la langue seconde, le 'noticing' (c.-à-d., la détection consciente), le modelage, le contrôle et la lexicalisation. Les parties différentes de la connaissance linguistique se trouve à un point particulier dans la chaîne. Tandis que certaines formes linguistiques auraient atteint l'étape de lexicalisation, on n'aurait peut-être pas encore détectée d'autres formes.

Par ailleurs, les apprenants approfondissent petit à petit leur connaissance de la langue cible en analysant l'entrée détectée, en faisant des généralisations, et en ayant contrôle sur la forme. Par conséquent, leur système d'interlangue est petit à petit restructuré. Enseigner les règles grammaticales directement hors contexte, n'a pas été une réussite parce qu'il s'efforce de donner la connaissance de langue cible comme étant une unité sans prendre en considération les étapes de traitement. C'est important de noter que l'interaction des apprenants avec les données de la langue change dans les étapes différentes du développement. C'est important de prendre en considération des situations où les apprenants sont dans le processus d'apprentissage de leur L2.

Une autre raison pour laquelle l'instruction directe de la grammaire n'est pas efficace est que cela n'encourage pas la construction de la forme sens-rôle ce qui est considéré très important pour l'apprentissage L2. Enseigner les règles grammaticales directement hors contexte ne donne pas aux apprenants l'occasion de comprendre le rapport entre la forme, le sens et le rôle. La mise au point de sens met en relief l'interaction du sens et ne prend pas au sérieux les éléments formels. Des cours où les apprenants ne se concernent que faire passer le sens ne fournissent pas tout ce dont on a besoin pour effectuer le développement d'un objectif tel que la compétence. Dans de tels cours, les apprenants auront la tendance à être une personne qui parle couramment la langue sans précision linguistique (Byrd 553).

Par rapport à la mise au point des formes et à la mise au point de sens, la mise au point de forme dans laquelle les apprenants sont encouragés de faire attention à la forme pendant des activités basées sur le sens a le potentiel d'assister les apprenants à développer la précision grammaticale aussi bien que la capacité d'utiliser la langue cible. Hulstijn (2001) prétend que les apprenants acquièrent le vocabulaire et la grammaire le moment où ils traitent profondément chaque forme linguistique. C'est-à-dire le moment où les apprenants sont profondément concernés avec les formes linguistiques, il y a la probabilité d'incorporer les formes dans leur système de la LC. La qualité de traitement des

informations joue un rôle important dans l'apprentissage de L2. Les activités de la mise au point des formes dans lesquelles les apprenants font attention à la forme suivant leurs besoins pendant des activités basées sur le sens se voit comme une activité qui encourage les apprenants de traiter profondément les formes linguistiques.

Plusieurs études ont été menées sur les effets de l'instruction basée sur la forme en apprentissage des structures grammaticales d'une langue chez les apprenants étrangers. Nous allons citer quelques en :

Carroll et Swain (1993) ont mené une recherche avec une centaine des apprenants adultes espagnols du niveau intermédiaire sur les verbes au datif. Recherchant sur quatre types de feed-back, y compris, métalinguistique, explicite, remaniement et le feed-back métalinguistique indirecte. Les groupes ont reçu deux sessions de feed-back ceux-ci étaient suivis par un test de rappel que des taches de production ont été provoquées après chaque session de feed-back. Les résultats de leur étude ont montré que tous les groupes ont mieux fait que le groupe témoin dans les deux taches de rappel. Le groupe qui a reçu un feed-back métalinguistique a réussi plus que les autres.

Spada and Lightbown (1993) font un rapport d'une étude qui a visé une enquête sur la contribution de l'instruction basée sur la forme et le feed-back correctif dans le contexte d'un programme communicatif au développement des constructions interrogatives dans la performance orale

des apprenants d'anglais L2 au Canada. Le résultat semble supporter davantage l'hypothèse selon laquelle l'instruction en classe a un effet positif sur la compétence de l'apprenant à court terme aussi bien qu'à long terme. Dekeyser (1995) ont fait un rapport sur les effets de la mise au point de forme explicite et implicite pour vérifier quel type de feedback correctif serait plus efficace. Les résultats de la recherche montre que l'instruction basée sur la mise au point de forme explicite a conduit aux effets plus bénéfiques qu'a fait l'apprentissage implicite.

Han (2002) a fait une étude à petite échelle de huit sessions, en étudiant les effets de remaniement sur le développement de la langue seconde en ce qui concerne le temps du verbe. Un groupe a reçu le remaniement comme la correction de leurs erreurs sur l'oral tandis que l'autre n'a pas eu le remaniement. Le résultat de l'étude a montré que les apprenants qui recevaient le remaniement sont plus conscients des formes de la langue cible et ils ont eu un avancement considérable en ce qui concerne le temps dans à l'oral ou en écrit. En plus, l'instruction individualisée, une concentration continue, la disponibilité envers le développement et l'intensité sont identifiées comme les conditions nécessaires pour faciliter le remaniement dans l'étude.

Abdolmanafi (2012) a porté une recherche sur les effets de l'instruction basée sur la forme dans l'enseignement des propositions relatives. Pour faire cette recherche un groupe d'étudiants universitaires

apprenants anglais ont été divisé en trois groupes qui ont suivi des formes différentes d'instructions. On a mesuré la précision de la forme visée à travers deux tâches distinctes de textes de phrases combinées et le test pour juger le niveau de grammaire. Le résultat des deux tests montre un avancement dans les trois groupes de traitement de test basée sur la forme ont mieux fait que d'autres deux groupes dans les deux tests, en tout cas. Les résultats des deux groupes suggèrent aussi que la concentration des apprenants à l'analyse de forme en détail rend plus facile l'apprentissage des propositions relatives.

La méta-analyse de types d'instructions variés de Norris et Ortega (2000) nous a fourni des résultats soutenant l'efficacité de l'instruction basée sur la mise au point de forme. Ils ont choisi 49 études de la littérature appliquée de l'acquisition de L2 publiée et ont tenté de déterminer quel type d'instruction donne un apprentissage meilleur. Ils ont opérationnalisé le concept de l'instruction de L2 et ont proposé cinq concept de types d'instructions explicite, implicite, la mise au point de sens, la mise au point de forme et la mise au point des formes. En comparant les quarante neuf (49) études, ils ont mis a jour l'efficacité relatif des types d'instruction implicite et explicite et l'efficacité relative de la concentration au sens, les connections forme-sens et les formes. Les résultats sont les suivants : la mise au point de forme explicite est supérieur à la mise au point de formes implicite. En tout cas, les

psychologues sont généralement d'avis qu'une connaissance bien élaborée serait mieux retenue que celle qui n'est pas élaborée. (Hulstijn 28). On est généralement d'avis que l'activité basée sur la mise au point de forme fournit aux apprenants les occasions de traiter plus davantage l'entrée et d'établir un rapport forme-sens-rôle plus fort. Les études qui ont essayé de mettre au clair l'impact des activités basées sur la mise au point de forme sur l'apprentissage de L2 ont engendré les résultats suivants: (Doughty et Williams, 1998)

-L'instruction basée sur la mise au point de forme aide les apprenants à comprendre le rapport forme-sens-rôle et encourage l'apprentissage de L2 sous certaines circonstances comme postulé par les chercheurs (Doughty et William 11).

-Elle encourage surtout les apprenants de découvrir les formes linguistiques un peu cachées sous forme de l'entrée; une instruction grammaticale explicite est efficace lorsqu'on l'applique pendant l'instruction basée sur la mise au point de forme; l'instruction basée sur la mise au point de forme où il y a une négociation de sens encourage l'apprentissage de L2 lorsque la disposition psycholinguistique des apprenants va bien avec l'instruction;

-L'instruction basée sur la mise au point de forme encourage les apprenants de détecter un trou et de voir clairement la différence entre la forme de l'interlangue et la forme de la langue cible.

-L'instruction basée sur la mise au point de forme favorise l'apprentissage de L2 parce que cela encourage les processus cognitifs ce qui joue un rôle important dans l'apprentissage de L2. L'instruction dirige la concentration et ramène à l'attention, ce qui aurait été perdu. La détection consciente, la construction de forme-sens-rôle, l'évaluation d'hypothèse et l'automatisation de connaissance linguistique actuelle sont encouragés par les activités basées sur la mise au point de forme.

En conclusion, nous sommes de l'avis que la détection consciente soit nécessaire pour l'acquisition des structures grammaticales du langage tel que l'emploi du genre. Sans doute, ceci jouerait en faveur de l'acquisition des compétences en emploi du langage.

Nous présenterons ensuite notre étude empirique sur les difficultés de l'emploi du genre en langue étrangère.

2.3 Études empiriques

De nombreuses recherches ont été déjà effectuées sur l'acquisition du genre en français. Elles portent, soit sur la nature arbitraire du genre, soit sur les stratégies d'assignation du genre, soit pour démontrer la nature complexe du genre en français. De telles études ont été rarement menées auprès des étudiants universitaires igbophones.

SurrIDGE et Lessard (1984) font une étude auprès des étudiants en 4^{ème} année d'étude apprenant le français L2 à l'université canadienne.

Leur étude vise à examiner la sensibilité des apprenants aux indices du genre en terminaison des mots. Les participants dans cette étude ont été demandés d'indiquer le genre approprié de soixante (60) noms sélectionnés pour cette recherche. Le résultat montre que les apprenants sont sensibles aux indices phonologiques du genre comme les locuteurs natifs. Le résultat montre également que les apprenants assignent correctement le genre des noms plus fréquents suivi des noms moins fréquents avec les terminaisons prédictives du genre comme proposé par Tucker, Lambert et Rigault (1977) et la base performance pour les nonces noms ayant le genre opposé à celui qu'elle a associé ou avec les terminaisons ambiguës quant au genre.

Hardison (1992) de sa part, fait une étude similaire auprès des apprenants de la L2 en vue de dégager leur compétence d'assigner le genre en français basé sur les terminaisons des mots aussi bien que les stratégies qu'ils emploient à achever ce fait. Ses sujets de recherche sont des élèves collégiens. La tâche comprend de sélectionner l'article approprié d'après le genre de noms étendu. Et puis, ils ont été demandés de choisir un nombre sur l'échelle de 1 à 4 pour montrer le taux de confiance avec laquelle le choix se fait. Enfin, ils ont été demandés de décrire les stratégies qu'ils adoptent en emploi du genre. Le résultat de cette enquête montre que les apprenants de la L2 se recourent aux indices en terminaisons des mots pour assigner le genre. Ces sujets de recherche

signalent d'avoir focalisé leur attention aux terminaisons des noms pour leurs indices phonologiques et orthographique en assignation du genre (Hardison 301). Ils ont affirmé l'emploi des stratégies similaires à ceux des apprenants de la L1 (dans l'étude de Tucker, Lambert et Rigault) comme le recours aux terminaisons, l'inférence, l'emploi de l'article qui va bien avec le nom.

Carroll (1999) fait une recherche auprès des débutants adulte de L1 anglais apprenant le français L2. Elle a pour but d'examiner leur sensibilité aux indices phonologiques, morphologiques aussi bien que sémantiques. Le résultat de l'étude montre que les apprenants débutants de L2 sont sensibles aux indices sémantiques du genre qui pourrait découler de la présence du genre sémantique en anglais L1 des apprenants. Les participants semblent d'avoir accès aux structures morphologiques mais ne sont pas sensibles aux terminaisons phonologiques indiquant le genre en français.

De plus, Oliphant (1997) fait une enquête sur la sensibilité aux indices du genre chez les apprenants italiens langue étrangère. Ses participants sont 64 étudiants en premier et deuxième années en classe de langue italienne au niveau universitaire. Trois tests sont employés pour vérifier la capacité des étudiants à assigner le genre en basant sur les indices morphophonologiques, syntactiques et sémantiques. Les résultats montrent que les étudiants sont sensibles aux phonèmes en terminaison

des mots. Ils (les apprenants) exhibent un bas degré de compétence en certains suffixes dérivatifs.

De même, Sisson (2006) fait une étude sur la sensibilité des apprenants adulte anglophones du français L2 aux indices phonologiques et morphologiques du genre. Elle est particulièrement motivée de l'étude de Carroll (1999) dont le résultat suggère que les apprenants de la L2 n'observent pas les indices phonologiques du genre en français. Etant donné que l'étude de Carroll se fait auprès des débutants, Sisson considère les intermédiaires (au nombre de vingt quatre) pour voir si leur sensibilité aux indices du genre se développe à propos de leur compétence en français. Le résultat montre que les apprenants intermédiaires du français L2 sont sensibles aux indices du genre en français aussi bien phonologiques que morphologiques.

Les résultats d'étude de Dawaele et Véronique (2001) sur l'analyse des (519) erreurs du genre (parmi 9,378 déterminants) en français interlangue de vingt-sept néerlandophones affirme que l'assignation du genre et l'accord en genre restent problématique pour les apprenants de tous niveaux. Ceci illustre bien la difficulté grammaticale qu'éprouvent les apprenants, même au niveau avancé, d'une langue avec le genre grammatical. Certains chercheurs expliquent cette difficulté par le manque de valeur communicative du genre grammatical (Dasse-

Askildson, 2008). D'autres explorent les différences entre l'acquisition du genre grammatical en L1 et l'apprentissage en L2.

Sabourin, Stowe et de Haan (2006) ont mené une étude sur la production et jugement de grammaticalité en néerlandophone L2 avec trois groupes de bilingues avancés : des participants dont la L1 a un système proche de celui de la L2 (de nombreux mots partagent le même genre grammatical dans les deux langues); des participants dont la L1 a un système de genre grammatical plus éloigné ; et des participants dont la L1 ne connaît pas de genre grammatical. Selon ces auteurs, les membres du premier groupe devraient montrer un transfert de la L1 dit *profond*, le deuxième groupe un transfert *de surface* et le troisième aucune n'influence de la L1.

Les résultats de la tâche de production ont montré des effets facilitateurs pour les participants connaissant un genre grammatical en L1 par rapport aux participants de langue maternelle sans genre grammatical, bien que les trois groupes aient montré de très bons résultats. Dans la deuxième tâche, constituée de jugements de grammaticalité sur des phrases relatives, les auteurs ont trouvé un effet de la L1 encore plus présent avec des difficultés bien plus prononcées pour les participants avec une L1 sans genre grammatical ce qui les amène à conclure que le genre grammatical du néerlandais est « impossible to acquire » (Sabourin, Stowe & de Haan 27) pour des locuteurs anglophones. Par contre, peu de

différences ont été trouvées entre les deux groupes de locuteurs avec une L1 ayant un système de genre grammatical (proche ou éloigné du système de la L2).

Selon cette étude, les apprenants dont la L1 ne connaît pas le genre grammatical ont donc plus de difficultés à générer le genre grammatical en L2, même avec un niveau de compétence avancé. En revanche, connaître un système de genre grammatical proche ou éloigné de la langue cible ne semble pas avoir une influence sur la performance en L2, la distinction entre transfert de surface ou transfert profond ne semblant donc pas utile.

Gareau (2008) fait une enquête sur l'effet de transfert et de recours à la terminaison sur l'assignation du genre en français, langue seconde. Il en cherche à déterminer si le transfert de la langue première est un facteur majeur contribuant au problème du genre en français chez les hispanophones et sinophones apprenant le français, langue seconde. Il suggère qu'on ne peut parler de transfert si la langue source ne possède pas le système de genre grammatical comme en langue cible. Il paraît que le transfert ne constitue un des facteurs entravant l'emploi du genre chez les igbophones, puisque leur langue maternelle ne connaît qu'un genre naturel.

Néanmoins, Foucart (2008) fait une enquête sur le traitement du genre en français L1 et L2. Elle demande si les locuteurs non natifs

pourraient atteindre la compétence requise en genre comme les natifs et si la L1 influence l'acquisition de la L2. À partir des résultats de son enquête, elle a conclu que les apprenants bilingues tardifs pourraient acquérir le system de genre même s'il n'existe pas dans leur langue maternelle.

Ces exposés montrent que l'acquisition du genre grammatical en classe de L2 pose énorme difficulté aux apprenants étrangère même au niveau avancé (Francechina, 2005), ce qui nous a motivés de rechercher sur le sujet. Cependant, les chercheurs dans ce domaine ont essayé d'expliquer les difficultés qu'éprouvent les apprenants. Certains parlent de l'effet du transfert de la langue source à la langue cible (Gareau, 2008). Dans cette perspective, l'absence du système de genre grammatical en L1 et même la différence entre les deux systèmes pourrait influencer négativement l'acquisition en langue cible (Lew- Williams, 2009; Sabourin, 2001). Nous en allons vérifier.

Par ailleurs, certaines recherches montrent que le système de genre se trouve difficile même chez les apprenants dont leur L1 possède le genre grammatical. En tout cas, il y a la possibilité que le genre grammatical pourrait être acquis chez les étudiants qui n'avaient pas de telle système dans leur langue maternelle (Gareau, 2008; Foucart, 2008). Malgré le fait que l'effet de transfert de la L1 ne constitue un facteur

majeur, il pourrait faciliter le processus d'acquisition de la langue seconde surtout au stage initial (Sabourin, Stowe and Haan, 2006).

Les autres chercheurs dans ce domaine ont considéré que les difficultés de genre chez les étudiants comme provenant de leurs stratégies d'apprentissage. Tandis que les francophones utilisent les indices morphophonologiques, les apprenants de la L2 se recourent aux stratégies sémantique et syntaxique (Finneman 1992). Lambelet prétend que le différent mode d'appropriation pourrait influencer le type de mémoire (déclarative vs procédurale) impliquée dans le traitement du genre grammatical et peut expliquer les difficultés rencontrés par les apprenants de L2 (43).

Au sujet de la sensibilité des apprenants de la L2 et langue étrangère aux indices du genre en français, le résultat de l'étude de SurrIDGE et Lessard (1984) et Sisson (2006) affirme la sensibilité des apprenants de L2 aux indices du genre. L'étude de Oliphant est en accord avec ces résultats malgré le fait que son étude s'effectue auprès des apprenants italiens langue étrangère. Les sujets de recherche dans l'étude de SurrIDGE et Lessard sont en 4^{ème} année, ceux de Sisson sont les intermédiaires adultes apprenant le français alors qu'Oliphant prend ceux en 1^{ère} et 2^{ème} année en classe de langue italienne à l'université.

En d'autre côté, le résultat de l'étude de Carroll montre le non sensibilité aux indices phonologiques du genre chez les apprenants

anglophones au niveau débutant. Dans notre étude, nous avons entrepris d'examiner la sensibilité des étudiants universitaire igbophones en trois différents niveaux d'étude: 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème}. Ceci nous permettra de dégager s'il y a une différence significative au développement de compétence des étudiants en différents niveau d'étude.

Par ailleurs, même si de nombreuses recherches ont été effectuées sur les difficultés d'emploi du genre grammatical chez les apprenants étrangères, nous n'avons pas trouvé ceux qui sont menées auprès des étudiants universitaires igbophones aux Sud-est du Nigéria.

Nous avons donc entrepris de faire une enquête sur l'acquisition de la compétence grammaticale chez les étudiants igbophones dans l'emploi du genre en français langue étrangère. Nous allons nous renseigner sur les difficultés d'apprentissage du genre aussi bien que les stratégies employées afin de proposer les moyens mis en œuvre pour assurer une bonne compétence de l'emploi du genre grammatical en français langue étrangère.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthode que nous avons privilégiée pour effectuer notre recherche afin d'arriver à répondre aux questions de recherche. Nous présenterons ici le dessin de l'étude, le domaine de l'étude, le choix des participants y compris la population de l'étude et l'échantillonnage, la description détaillée de l'instrument de recherche, l'authentification de l'instrument aussi bien que la méthode de l'analyse des données.

3.1 Dessein de l'étude

Cette étude porte sur la compétence grammaticale en emploi du genre grammatical chez les étudiants igbophones apprenant le français aux universités. L'étude a été menée en trois étapes;

- un questionnaire a été distribué aux étudiants en vue de déterminer les caractéristiques des étudiants et leur compréhension en genre français;
- trois tests visant à mesurer la compétence des étudiants en genre aussi bien que leurs difficultés en emploi du genre;
- l'entrevue rétrospective désigné à découvrir le(s) stratégie(s) qu'emploient les étudiants dans l'identification de genre des noms en français.

3.2 Domaine d'étude

Cette étude était effectuée auprès des étudiants du français dans cinq universités situées au Sud-est du Nigeria. Elle se fonde sur le domaine didactique du français langue étrangère et concerne l'acquisition de la compétence en emploi du genre en français. Les universités sélectionnées pour cette recherche sont:

1. Nnamdi Azikiwe University, Awka (NAU)
2. Imo State University, Owerri (IMSU)
3. Ebonyi State University, Abakiliki (EBSU)
4. Abia State University, Uturu (ABSU)
5. University Of Nigeria, Nsukka (UNN)

Notre choix de cinq universités dans les cinq états au sud est du Nigeria est lié à notre désir de couvrir les différentes régions igbo. La portée de l'étude s'est limitée à une population des étudiants en 2^{ème} année, 3^{ème} année et 4^{ème} année d'étude aux universités ci-mentionnées. Dans la partie suivante, nous allons décrire le choix de participants de l'étude en montrant la taille d'échantillon aussi bien que la technique d'échantillonnage utilisé pour effectuer cette recherche.

3.3 Choix des participants

Cette recherche s'est effectuée auprès des étudiants en trois niveaux d'apprentissage du français aux universités. Ces étudiants sont en

deuxième année (du niveau intermédiaire) troisième année (du niveau post intermédiaire) et quatrième année (du niveau avancé) dans leurs universités respectives. Ces groupes d'étudiants constituent la population de l'étude. Par ailleurs, les étudiants en immersion linguistique au VFN, à Badagry étaient ajoutés pour pouvoir cerner bien l'effet de niveau d'étude et l'environnement langagier sur l'emploi correct du genre. Compte tenu du milieu prototypique naturel d'apprentissage. Nous avons sélectionné par hasard étudiants de chacune des universités choisies. Ayant déjà étudié le français pour plus de un an, ils sont déjà exposés au fonctionnement du genre grammatical en français. Nous avons envisagé au moins deux cent cinquante (250) participants pour cette recherche. En fin de compte le total de deux cent quarante un (241) des participants est échantillonné de cinq universités au Sud-est du Nigéria:

- Quatre-vingt sept (87) (36.1%) de participants sont en deuxième année;
- Quatre-vingt deux (82) (34.1%) sont en troisième année alors que
- soixante douze (72) (29.9%) sont en quatrième année d'étude dans leurs universités respectives.

Pour le tableau de distribution des participants de recherche (voir annexe 5) qui montre plus spécifiquement le nombre de participants dans

chacun de niveau en chaque université suivi de nombre de participant échantillonné de chaque université.

Le choix de cette population se motive de l'intention de mieux comprendre les défis d'emploi du genre en français chez les étudiants de différents niveaux d'apprentissage du français dans les universités nigérianes, à savoir: au niveau intermédiaire , les stagiaires (c'est-à-dire ceux qui sont partir pour le programme de immersion linguistique et qui se trouve au niveau post intermédiaire) et aussi ceux au niveau avancé (ceux qui sont en train de finir leurs étude à l'université. Les étudiants en première année d'étude à l'université (les débutants) ne sont pas échantillonnés pour cette étude car nous supposant qu'ils ne soient pas encore bien intégrés au fonctionnement du genre grammatical et qu'ils possèdent un système limité de lexique français étant donné qu'ils viennent de commencer à apprendre le français à l'université.

De l'autre côté, le choix de la population de cette enquête est de bien découvrir les stratégies d'emploi du genre adoptées par les étudiants venant de différents niveaux d'étude afin de cerner à partir de l'analyse de leur performance et niveau, les stratégies plus efficace pour l'apprentissage du genre en français.

Néanmoins, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage au hasard pour sélectionner les participants de cette enquête. Étant donné

que le but ultime d'une recherche est d'examiner un problème et en même temps trouver des solutions au problème, ceci n'est rarement possible sans le recueil des données représentatives d'une population donnée.

À cet effet, la population comprenant les étudiants en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année d'étude dans cinq universités pour la session 2016/2017 est estimée au total d'environ trois cent (300) d'étudiants. La taille d'échantillonnage de 241 étudiants soit 80.3% de la population totale a été jugé suffisante pour cette étude.

3.4 Instrument de recherche

L'instrument de notre recherche comprend le corpus de production écrite des étudiants échantillonnés par hasard de cinq (5) universités citées au Sud-est du Nigeria. Un corpus consiste d'un ensemble d'énoncés réels en vue de l'étude d'un phénomène linguistique. Pour bien étudier les difficultés qu'éprouvent les étudiants igbophones en emploi du genre, il nous faut de corpus de la production écrite. On appelle corpus un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène (Cuq 57). Il existe plusieurs types de corpus pour des raisons variées.

Le type de corpus, qui nous intéresse est le corpus inter langue destiné à l'apprentissage des langues étrangères. Ce type de corpus comporte des productions orales ou écrites des apprenants d'une langue étrangère ou seconde. L'intérêt principal de ces données pour la recherche en acquisition des langues étrangères est qu'elles fournissent une base empirique beaucoup plus solide. À l'aide de corpus, on voit clairement ce qui est central et typique dans le système d'une langue.

Dans le contexte de notre étude, nous nous sommes servi d'un questionnaire, des testes aussi bien que de l'entretien dirigé par le chercheur comme constitution de corpus de notre étude. Le questionnaire -QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE LA COMPREHENSION DES ETUDIANTS EN GENRE (QECEG) comporte treize questions qui nous servent à recueillir l'information sur le sujet de notre recherche. La première partie met sur leur profile personnel tel que, le niveau d'étude, l'âge, le sexe, langue maternelle, etc. ceux qui nous ont aide à échantillonner les étudiants igbophones dans les universités nigérianes pour cette recherche et de pouvoir les grouper suivant les données démographiques. Dans la deuxième partie, nous nous sommes renseignés sur la compréhension du système de genre grammatical en français chez les étudiants igbophones en dégagant également leurs difficultés en emploi du genre en français. Deux formats de réponse ont été utilisés:

D'accord et Pas d'accord. Le résultat est traduit au pourcentage par rapport au nombre de répondants.

De l'autre côté, notre corpus comprend trois tests, à savoir:

- Test de Catégories des Noms en Français (TCNF);
- Test d'Indices Morphophonologiques du Genre en Français (TIMGF); et
- Test d'Emploi des déterminants (TED).

Test de Catégorie des Noms en Français (TCNF) comporte quatre vingt (80) noms inanimés choisis par le chercheur, en vue d'évaluer la compétence des étudiants en genre français. Ce qui nous aidera de répondre à la deuxième question de recherche. Nous avons tendance à croire que les apprenants connaissent les constituants du corpus pour qu'ils comprennent les mots simples aussi bien que les mots composés qu'on utilise régulièrement au cours de langue.

Nous avons choisi les catégories de noms différents (voir annexe 6) afin de cerner les formes les plus problématiques. Nous allons comparer les résultats de chaque niveau d'étude pour bien déterminer s'il y a la différence significative entre les résultats de divers niveaux afin de cerner la relation entre le niveau d'étude et l'emploi correct du genre en français. Nous allons par la suite catégoriser les réponses pour mieux les examiner et analyser.

Notre corpus est constitué autour des termes suivants:

Tableau 3.1: Constitution de corpus

| S /N | Constitution de corpus | Fréquence |
|------|--|-----------|
| 1. | Noms masculin qui se terminent en –e; | 20 |
| 2. | Les noms commençant par une voyelle | 20 |
| 3. | Certains noms composés; | 20 |
| 4. | Les homophones ayant des genres différents | 20 |

La première catégorie de noms est composée des noms masculins terminant en -e muet à l'écrit. Ceci est de bien vérifier si les noms terminant en –e muet incitent les étudiants igbophones à assigner le genre féminin (-e ending rule) à base de l'opinion général que les noms terminant en –e muet sont du genre féminin. Ces noms nous permettra de déterminer le taux de dépendance des étudiants igbophones à cette 'règle'

Nous avons également ajouté vingt noms à l'initiale vocalique qui constitue la deuxième catégorie de noms dans notre corpus. En d'autres termes les noms commençant par une voyelle. On dit que cette catégorie de noms pose des difficultés aux apprenants même chez les locuteurs natifs du français (Tucker, Rigault et Lambert, 1977). Ceci est au fait que le genre des noms à l'initiale vocalique ne se marque souvent aux éléments grammaticaux qui s'y associent. Par exemple, le mot 'eau' se prononce toujours 'l'eau' ainsi l'absence de marque du genre dans le déterminant pourrait constituer un obstacle dans l'enregistrement de ce nom et son genre approprié dans le lexique mental de l'apprenant. Donc,

le choix de cette catégorie des noms est de bien cerner les difficultés des apprenants igbophones dans l'emploi du genre en français.

La troisième catégorie des noms comporte les noms composés. Ceci est de savoir si les étudiants sont conscients du genre des noms composés en français.

Nous avons inclus les noms homonymes. C'est-à-dire les noms qui se prononcent de la même manière mais ayant le genre et la signification différente. Nous tentons de vérifier si les étudiants igbophones se recourent au son (structure phonologique) des noms pour identifier le genre (lié à la stratégie phonologique). Ce premier test comporte les différentes catégories des noms en français comme nous avons déjà noté auparavant. Ceci nous permettra d'identifier la catégorie qui lance plus de défis aux étudiants igbophones et ainsi nécessite plus d'attention dans le processus d'appropriation du français langue étrangère.

Dans ce test, nous avons exclu les suivants:

- Tous les noms animés, parce que les épicènes humains possèdent les deux genres, et pour éliminer la confusion potentielle avec le sexe (ou le genre naturel) (un/une journaliste), qui peut aussi faire référence tant au mâle qu'à la femelle);

- Tous les noms qui sont homographes avec d'autres noms en français et qui auraient un genre différent, pour éviter la possibilité d'assigner les deux genres (le/la mémoire);

Le deuxième test – TEST D'INDICES

MORPHOPHONOLOGIQUES DU GENRE EN FRANÇAIS (TIMGF)

se base sur les terminaisons prédictives comme proposé par les linguistes (Tucker, Lambert et Rigault 1977, Corbet Greville, 1991, Lyster 2006).

Nous avons travaillé sur quatre terminaisons différentes à la haute valeur prédictive: -isme, -ment, -tion, -itude (voir annexe 7). Les deux premiers indiquent le genre masculin et les autres, le genre féminin.

Tableau 3.2: Composition de test d'indices morphophonologiques du genre en français (TIMGF)

| Suffixes | Fréquence de noms |
|----------|-------------------|
| -isme | 5 noms |
| -ment | 5 noms |
| -tion | 5 noms |
| -itude | 5 noms |

Ceci a pour but d'examiner la sensibilité des étudiants igbophones aux indices morpho phonologiques du genre grammatical en français.

Nous avons choisi cinq noms pour chacune des quatre terminaisons qui font au totale de vingt (20) noms (comme montré au tableau en haut).

Donc les résultats de deuxième test nous serviront de bien répondre à la

première question de recherche qui porte sur la sensibilité des étudiants aux indices du genre. Nous allons montrer le taux de sensibilité des étudiants de chacun de niveau d'étude afin de déterminer en somme s'ils sont sensibles ou non. Ceci est de nous permettre de examiner le système d'interlangue déjà développé les étudiants de chacun de niveau étudié.

Le dernier test - TEST D'EMPLOI ES DETERMINANTS est tiré d'un livre grammaire de français, désigné pour découvrir si les étudiants pourraient assigner correctement le genre en français à partir du choix correct de déterminants. Il comprend quatorze phrases à compléter avec l'article défini 'le' ou 'la'. Ce qui nous a aide de bien examiner la compétence des étudiants tout en dégagant les points de difficultés en emploi du genre en français. Nous allons comparer le résultat à ceux de TCNF et TIMGF par rapport au niveau d'étude et la compétence en emploi du genre chez les étudiants igbophones.

Nous avons également fait une entrevue rétrospective auprès des étudiants, désigné pour découvrir les stratégies qu'ils emploient à l'identification des noms masculins et des noms féminins en français langue étrangère. L'entrevue rétrospective sert de recueillir les informations sur les stratégies d'apprentissage chez des apprenants. Au même titre, Cyr déclare que:

L'entrevue rétrospective consiste à faire parler le répondant sur ses expériences passées dans l'apprentissage d'une L2;

puis, plus précisément, elle vise à découvrir les stratégies du répondant dans telle ou telle situation d'apprentissage ou telle ou telle situation de communication (138).

Dans cette étude, elle se fait auprès de trente (30) participants (deux étudiants de chacune de trois niveaux d'étude examinés) échantillonné de cinq universités. En vue d'obtenir des renseignements fiables et de favoriser d'avantage l'expression personnelle des étudiants, l'entretien a été fait en anglais avec le chercheur. L'entretien a lieu en classe immédiatement après le test. Dans le chapitre suivant, nous analyseront les réponses des étudiants échantillonnés. Nous avons choisi deux participants de chaque niveau d'étude dans les cinq universités sélectionnées pour cette recherche. Ça nous donne trente participants au total pour l'entretien visant à découvrir comment les étudiants igbophones à l'université agissent face à l'emploi du genre en français.

3.5 Validation des Instruments de recherche

Un test de validation a été mené afin de s'assurer que l'instrument pourrait bien mesurer ce qui était suppose l'être. Les quatre méthodes de mesure de la validité que sont l'aspect, le contenu, le critère et la validité de structure ont été adoptées pour cette étude. Nos instruments de recherche ont été présenté au directeur de recherche et un professeur du FLE au VFN pour approbation et contribution, afin d'assurer la validité de l'aspect et du contenu.

3.6 Méthode d'analyse des données

Afin d'atteindre les objectifs visés dans cette étude, nous avons pris la voie de la technique quantitative descriptive et qualitative pour l'analyse des données recueillies et des découvertes. Nous nous sommes servis du logiciel d'analyse SPSS²⁰ (Statistical Package of Social Sciences, version 20) pour toutes les analyses. Les données démographiques et les réponses des questionnaires sont été présentées à l'aide des simples pourcentages. Les outils statistiques utilisé dans cette étude pour l'analyse des données sont, l'ANOVA, l'écart type, la moyenne, le Scheffe Poc-Hoc test.

Néanmoins, dans l'analyse quantitative, la moyenne et l'écart type sont été utilisés pour répondre aux 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} questions de recherche. Les pourcentages se sont servis de répondre aux 4^{ème} et 5^{ème} questions. Les hypothèses sont évaluées en employant un échantillon de t- test et l'Analyse de Variance (ANOVA).

Plus précisément, la 1^{ère} et la 2^{ème} hypothèse sont été évaluées en utilisant un échantillon de t-test alors que l'Analyse de Variance (ANOVA) sert à évaluer la 3^{ème} hypothèse. Étant donné que le test d'ANOVA est signifiant, un Scheffe Post Hoc test a été fait pour identifier la position de la différence significative

En plus, l'analyse quantitative du contenu est utilisé pour analyser le contenu de réponse des étudiants en question portant sur les stratégies qu'ils adoptent à l'identification du genre en français. Ces réponses sont encodées basé sur les stratégies variées possible. Ensuite, les fréquences et les pourcentages des stratégies mentionnées dans les réponses des étudiants sont analysés et présentés aux tableaux de fréquence et des pourcentages.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce travail a pour but d'examiner le développement de la compétence en genre grammatical français chez les étudiants universitaires igbophones, tout en cernant leurs difficultés aussi bien que leurs stratégies en emploi du genre en français langue étrangère. Ce chapitre se concerne de la présentation et analyse des données. Nous allons tout d'abord présenter le questionnaire qui porte sur le profil personnel des participants et leur compréhension et comportement en system de genre en français.

4.1 Profils des participants

Nous avons présenté d'abord le profil des participants portant sur l'institution d'étude, le sexe, l'âge, niveau d'étude ou la durée totale d'apprentissage du français. Ensuite, nous allons présenter les réponses des étudiants sur leur compréhension de genre en français.

Nous avons échantillonné deux cent quarante un (241) étudiants de cinq universités situés à l'Est du Nigeria ainsi:

Tableau 4.1 : Institutions des participants de recherche

| Université | Nombre des Participants | Totale |
|-----------------|--|--------------|
| ABSU, Uturu | 2 ^{eme} année | 17 étudiants |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) | 06 étudiants |
| | 4 ^{eme} année | 14 étudiants |
| EBSU, Abakiliki | 2 ^{eme} année | 11 étudiants |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) | 19 étudiants |
| | 4 ^{eme} année | 11 étudiants |
| IMSU, Owerri | 2 ^{eme} année | 13 étudiants |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) | 32 étudiants |
| | 4 ^{eme} année | 11 étudiants |
| NAU, Awka | 2 ^{eme} année | 32 étudiants |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) | 20 étudiants |
| | 4 ^{eme} année | 23 étudiants |
| UNN, Nsukka | 2 ^{eme} année | 14 étudiants |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) | 05 étudiants |
| | 4 ^{eme} année | 13 étudiants |

Sexe des participants

Le tableau au dessous montre le sexe des participants de notre recherche. On observe ainsi la prédominance des étudiants femelles dans les classes de langues aux universités. Les mâles participants sont au total 29 (12%) et les femelles 212 (88%).

Tableau 4.2: Sexe des participants

| Sexe | Nombre | Pourcentage |
|----------|--------|-------------|
| Mâles | 29 | 12 |
| Femelles | 212 | 88 |

Âge des participants.

Nos participants de recherche comprennent les adultes âgés de 15 à 40 ans. Le publique est composé plus des jeunes étudiants de 21 à 25 ans ayant le pourcentage élevé de 62.7%.

Tableau 4.3: Âge des participants.

| Groupe d'âge | Nombre des participants | Pourcentage |
|--------------|-------------------------|-------------|
| 15 – 20 | 12 | 4.9% |
| 21- 25 | 151 | 62.7 |
| 26- 30 | 62 | 25.7 |
| 31 – 35 | 11 | 4.6 |
| 36 – 40 | 5 | 2.1 |

Tableau 4.4: Niveau d'étude des étudiants

| Niveau d'étude | Nombre des étudiants | Pourcentage |
|---|----------------------|-------------|
| 2 ^{eme} année | 87 | 36.1% |
| 3 ^{eme} année (Groupe en immersion au VFN) | 82 | 34% |
| 4 ^{eme} année | 72 | 29.1% |
| Totale | 241 | 100 |

Nous avons présenté au tableau précédant, les trois niveaux des étudiants qui ont participé à notre recherche empirique. Nous avons

choisi d'abord les étudiants en deuxième (niveau intermédiaires) et quatrième année (classe avancée), ayant déjà étudié le français pour plus de un an, ils sont déjà exposés au fonctionnement du genre en français plutôt que ceux en première année (les débutants). Étant donné que notre travail cherche à déterminer entre autres l'effet de niveau d'étude ou bien la durée d'apprentissage du français sur l'emploi correct du genre, nous avons décidé d'échantillonner également les étudiants en troisième année (groupe en immersion au VFN) compte tenu de l'environnement 'naturel' d'apprentissage du français qu'ils s'éprouvent.

La première colonne montre les différents niveaux scolaires, suivi de nombre d'étudiants de chacun de niveau et le pourcentage correspondant. Donc, 36.1% sont de la 2^{ème} année, 34% de la 3^{ème} année et 29.1 % sont de la 4^{ème} année.

4.2 Présentation des données sur la compréhension des étudiants en genre

Dans cette partie, nous tentons de présenter les données recueillies portant sur la compréhension et difficulté de genre chez les étudiants igbophones. Comme nous avons mentionné au précédant, le questionnaire (QECEG) est distribué au nombre total de deux cent quarante un (241) d'étudiants échantillonnés par hasard en vue de dégager leur compréhension en système du genre en français aussi bien que leur points

de difficulté en emploi du genre en français. Ce questionnaire comprend treize questions ainsi:

Tableau 4.5: Evaluation de la compréhension des étudiants en genre

| S/N | QUESTION | D'accord | | Pas d'accord | |
|-----|--|----------|------|--------------|------|
| | | F | % | F | % |
| 1. | Le genre joue un rôle important en grammaire française. | 236 | 97.9 | 5 | 2.1 |
| 2. | L'emploi du genre en français me pose des problèmes. | 138 | 57.3 | 103 | 42.7 |
| 3. | La connaissance de ma langue maternelle et la langue déjà acquise interfère avec celle du français | 170 | 70.5 | 71 | 29.5 |
| 4. | C'est difficile d'identifier les noms masculins en français | 196 | 81.3 | 45 | 18.7 |
| 5. | C'est difficile d'identifier les noms féminins en français. | 192 | 79.7 | 49 | 20.3 |
| 6. | La maîtrise du genre français dépend en grande partie de l'expérience/niveau de l'apprenant. | 140 | 58.1 | 101 | 41.9 |
| 7. | Les noms français terminant en –e muet sont du genre féminin. | 96 | 39.8 | 1145 | 60.2 |
| 8. | Le fonctionnement du genre en igbo est similaire à celui du français. | 69 | 28.6 | 172 | 71.4 |
| 9. | Tous les noms français sont sémantiquement classés en genre. | 97 | 40.2 | 144 | 59.8 |
| 10. | Tous les noms igbo sont naturellement classés en genre | 188 | 42.3 | 139 | 57.7 |
| 11. | Je suis conscient des indices d'emploi du genre en français | 103 | 42.7 | 138 | 57.3 |
| 12. | Nous avons appris des règles d'emploi du genre en français. | 100 | 41.4 | 141 | 58.5 |
| 13 | C'est difficile d'employer les déterminants en français | 115 | 47.7 | 126 | 52.3 |

La première colonne comprend le nombre serial des questions. Celle qui suit comporte la question. La troisième colonne montre le nombre de participants qui sont d'accord suivi de leur pourcentage. Alors

que les autres dernières colonnes montrent le nombre des participants qui ne sont pas d'accord et leur pourcentage correspondant.

Les données recueillies à l'aide du questionnaire montrent que la plupart des étudiants reconnaissent le rôle important du genre en grammaire française avec le pourcentage élevé de 97.9%. Un grand pourcentage d'eux ne sont pas d'accord que le fonctionnement du genre en igbo et similaire à celui du français (71.4%).

Le résultat montre également qu'un bon nombre d'étudiants éprouvent encore des difficultés à l'emploi du genre en français (57.3%), particulièrement au niveau de l'identification des noms masculins (81.3%) et des noms féminins en français (79.7%). De plus, 39.8% de participants de cette recherche consentent que les noms français terminant en –e muet sont tous du genre féminin.

Nonobstant, Peu d'étudiants (28.6%) sont d'accord qu'il existe des similarités en fonctionnement du genre en français et en igbo. Le 42.7% d'eux admettent que les noms igbo sont naturellement classés en genre.

Ayant présenté les réponses des étudiants sur l'emploi du genre en français, nous allons procéder à l'analyse des tests empirique afin de répondre aux questions pertinentes de cette étude.

4.3 Réponses aux questions de recherche

Question de recherche Un

Dans quelle mesure les étudiants sont-ils sensibles aux indices morphophonologiques du genre en français?

Pour la comparabilité de taux de sensibilité des étudiants, les notes des étudiants sont été transformées au pourcentage. La mesure de degré de sensibilité ou emploi correcte du genre chez les étudiants se fait à partir des points suivants: >50% = bas; 50% - 69% = modéré; 70% - 100% = élevé.

Tableau 4.6: Mesure de sensibilité des étudiants aux indices morphophonologiques du genre en français

| | | Moyenne | Ecart- type | Commentaire |
|------------------------|------------|----------------|--------------------|--------------------|
| 2 ^{ème} année | 87 | 67.01 | 13.24 | Taux modéré |
| 3 ^{ème} année | 82 | 74.20 | 14.62 | Taux élevé |
| 4 ^{ème} année | 72 | 78.61 | 11.84 | Taux élevé |
| Moyenne totale | 241 | 73.27 | 13.23 | Taux élevé |

La grande moyenne de 73.27 en tableau 4.6 en haut indique que les étudiants universitaires igbophones sont sensibles aux indices morphophonologiques du genre en français à mesure élevé. Au terme de niveau d'étude, les étudiants en deuxième année d'étude (niveau intermédiaire) sont sensibles aux indices morphophonologique à mesure moyenne alors que ceux en troisième année (niveau post intermédiaire)

et quatrième année d'étude (niveau avancé) ont un taux élevé de sensibilité comme nous avons déjà montré au tableau au dessus.

Question de recherche deux

Quelle forme des noms lance plus de défis aux étudiants universitaires igbophones ?

À partir de tableau 4.7 au dessous, le résultat de l'analyse d'emploi incorrect du genre de différentes catégories des noms en français montre que les noms à l'initial vocaliques lancent plus de défis aux étudiants igbophones ayant le taux élevé de 46.02, suivi des noms terminant en –e muet. De l'autre côté, les noms composés est les homophones se trouvent de poser moins de difficulté avec la moyenne basé de 41.43 et 41.93 respectivement.

Tableau 4.7: Moyenne et l'écart type des résultats sur l'assignation incorrecte du genre chez les étudiants igbophones en différents aspect du genre en français

| | 2 ^{ème} (N 87) | | 3 ^{ème} (N 82) | | 4 ^{ème} (72) | | Total N 241) | |
|---------------------------------|----------------------------|--------------|----------------------------|--------------|--------------------------|--------------|-----------------|--------------|
| | Moyenne | Ecart-type | Moyenne | Ecart-type | Moyenne | Ecart-type | Moyenne | Ecart-type |
| Noms terminant en –e muet | 51.72 | 15.94 | 43.41 | 15.41 | 36.94 | 15.30 | 44.48 | 16.64 |
| Noms commençant par une voyelle | 52.07 | 12.61 | 44.27 | 15.52 | 40.69 | 12.40 | 46.02 | 14.37 |
| Noms composés | 45.34 | 9.36 | 41.83 | 14.48 | 36.25 | 10.06 | 41.43 | 12.07 |
| Les homophones | 52.64 | 12.53 | 40.49 | 11.88 | 30.63 | 13.48 | 41.93 | 15.44 |
| Emploi des déterminants | 31.09 | 14.03 | 21.04 | 17.65 | 21.67 | 13.79 | 42.20 | 12.28 |
| Moyenne totale | 46.5 | 12.89 | 38.20 | 14.98 | 33.23 | 13.01 | 43.21 | 14.16 |

En comparant à travers les niveaux d'étude différents, les étudiants de 2^{ème} année trouvent l'emploi du genre des noms homophones (ayant la moyenne de 52.64) un peu plus difficiles que des noms commençant par une voyelle (avec la moyenne de 52.07). Néanmoins, les étudiants en 3^{ème} année et quatrième année trouvent les noms commençant par une voyelle plus difficile que les autres catégories des noms étudiés ayant le taux d'emploi incorrect du genre de 44.27 et 40.69 respectivement. Notons que les étudiants de 3^{ème} année trouvent cette catégorie de noms plus difficile que ceux en 4^{ème} année.

Question de recherche trois

Dans quelle mesure sont les étudiants igbophones capable d'assigner correctement le genre des noms terminant en –e muet à l'écrit ?

Tableau 4.8: Moyenne et l'écart-type de résultat d'assignation du genre des noms terminant en –e muet à l'écrit par les étudiants

| Niveau d'étude | N | Moyenne | Ecart-type | Commentaire |
|------------------------|------------|--------------|--------------|---------------|
| 2 ^{ème} année | 87 | 48.28 | 15.94 | Bas |
| 3 ^{ème} année | 82 | 56.59 | 15.41 | Modéré |
| 4 ^{ème} année | 72 | 63.02 | 15.30 | Modéré |
| Moyenne totale | 241 | 55.52 | 15.55 | Modéré |

Comme déjà montré au tableau 4.8 en haut, la grande moyenne de résultat de 55.52 indique que les étudiants ont une compétence modérée dans l'assignation des noms en terminaison en –e muet. Les intermédiaires ont une compétence basse avec le pourcentage de 48.28% alors que les post intermédiaires aussi bien que les avancés ont la compétence moyenne dans l'assignation de genre ayant la terminaison en –e muet.

Question de recherche 4

Quelle est la relation entre le niveau d'étude des étudiants et leur compétence en emploi du genre ?

Tableau 4.9: Rapport entre le niveau d'étude des étudiants et leur compétence en emploi du genre en français

| Niveau d'étude | Bas | Modéré | Elevé | Total | ddl | X ² | Valeur-P |
|------------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----|----------------|----------|
| 2 ^{ème} année | 42(48.3%) | 44(50.6%) | 1(1.1%) | 87(100%) | | | |
| 3 ^{ème} année | 15(18.3%) | 59(72.0%) | 8(9.8%) | 82(100%) | 4 | 56.659 | .000 |
| 4 ^{ème} année | 2(2.8%) | 54(75.0%) | 16(22.2%) | 72(100%) | | | |
| Total | 59 | 157 | 25 | 241 | | | |

Comme déjà montré au tableau 4.9, l'analyse indique que les étudiants en 4^{ème} année (les avancés) ont le moins pourcentage d'étudiants (2.8%) avec la compétence basse en emploi du genre en langue française comparé de ceux en 3^{ème} année (18.3%) et 2^{ème} année (48.3%). Les étudiants de 4^{ème} année ont un grand pourcentage des étudiants (75%)

avec la compétence moyenne et 22.2% ceux avec la compétence élevée comparé de 72.0% et 9.8% des étudiants de 3^{ème} année et 50.6 % et 1.1% des étudiants de 2^{ème} année d'étude en français LE. Cela suggère une relation positive entre le niveau d'étude des étudiants et leur compétence en emploi du genre en langue française, étant donné que l'avancement de niveau d'étude des étudiants, résulte au taux de compétence plus élevé. En plus la valeur X^2 (56.65) et la valeur $-p$ (0.00) indiquent qu'il existe une relation significative entre le niveau d'étude des étudiants et leur compétence en emploi du genre en langue française.

Question de recherche 5

Quelles stratégies les étudiants igbophones adoptent-ils en emploi du genre en français ?

L'analyse des transcriptions d'entretien des participants montre que les étudiants igbophones adoptent les stratégies aussi bien uniques que multiples dans l'identification du genre en langue française. Parmi les trente (30) étudiants- participants de recherche entrevue, 14 (46.7%) utilisent une stratégie unique (chacun d'eux emploie une seule stratégie) dans l'identification et emploi du genre en français. Ceci est démontré à partir d'énoncé d'un participant: "When I look at the noun, I can guess the gender from the ending" [**Participant No11, Femelle, 2^{ème} année**] (Quand je regarde le nom, je pourrais prédire le genre à partir de la

terminaison). Cette assertion montre que ce participant dépende normalement aux terminaisons des noms pour assigner le genre des noms en français. Nous trouvons un autre participant qui utilise aussi une seule stratégie mais tout à fait différente de la terminaison des noms. « I used to check by placing the article ‘le/la ‘ before the noun to know the one that fits better » [**Participant No17, Femelle, 2^{ème} année**] (Je mettais l’article défini ‘le/la’ devant le nom pour savoir lequel va plus bien avec le nom).

En d’autre côté, le seize 16 (53.3%) participants utilisent plus d’une stratégie. Cela démontre que la plupart des participants adoptent des stratégies multiples en emploi du genre en langue française. L’emploi des stratégies multiples par les étudiants s’affirme par l’assertion de ce participant ainsi:

I use the –e ending strategy at times. But because I know it is not applicable all the time, I use my dictionary to clarify the gender of the noun. I also check the noun ending, if it is masculine or feminine ending. I know that there are endings that indicate gender. For example, most of the nouns that end in –tion and –elle are feminine nouns. [**Participant No.21, Mâle, 4^{ème} année**]

(J’emploie parfois la stratégie de terminaison en –e muet. Mais puisqu’il ne s’applique pas tout le temps, j’utilise le dictionnaire pour vérifier le genre des noms. Je tiens compte aussi de la terminaison des

noms, si c'est une terminaison masculine ou féminine. Je sais que certaines terminaisons des noms indiquent le genre. Par exemple, la plupart des noms terminant en ' -tion' et ' -elle' sont des noms féminins).

De la même manière, un autre participant qu'adopte trois stratégies déclare:

This issue of gender in French is a difficult task. I know about the -e ending strategy but most times it doesn't work. The pronunciation of the word sometimes gives clue. However, I usually consult the dictionary to be sure
[Participant No.5, Mâle, 3^{ème} année]

(Ce phénomène du genre en français est un fait difficile. Je connais la stratégie de terminaison en -e muet mais la plupart de temps ça ne s'applique pas. Pourtant, la prononciation des mots suggère le genre. Cependant, pour identifier le genre juste des noms je me sers normalement d'un dictionnaire).

Parmi les stratégies spécifiques qu'adoptent les étudiants en identifiant le genre en langue française, l'emploi du dictionnaire et la stratégie d'indice phonologique/ inférence de la prononciation sont les plus utilisées. Employé par 11 (36.7%) des participants respectivement. Cependant, aucun participant n'a utilisé uniquement la stratégie de l'emploi du dictionnaire; pourtant, on l'utilise ensemble avec des autres stratégies. Dans le cas de stratégie de la prononciation/ son/indices phonologiques qui est adopté également par onze (11) participants, le 4

de ces participants (36.4%) l'emploient uniquement alors que le sept (7) avec le pourcentage de 63.6% l'emploient en combinaison avec d'autres stratégies. La deuxième stratégie bien utilisée par les participants c'est l'emploi de la connaissance préalable du mot ou nom et la terminaison en -e muet des noms. Les deux stratégies s'emploient par huit (8) participants respectivement. Pourtant, les étudiants se recourent rarement à la connaissance préalable du mot comme une seule stratégie, comme l'analyse montre que seulement un (1) des huit participants l'utilise uniquement (ayant le pourcentage de (12.2%) alors que l'autre sept (7) participants (87.5%) l'utilise en combinaison d'autres stratégies. Notons également que la stratégie de terminaison en -e muet des noms s'emploie plus uniquement que celle de la connaissance préalable. La troisième stratégie, c'est la terminaison des noms adoptée par cinq (16.7%) participants de recherche. Voir les tableaux 4.10 et 4.11 en bas pour la fréquence et le pourcentage de distribution des stratégies utilisés par les étudiants.

Tableau 4.10: Catégorisation des stratégies adoptées par les étudiants

| S/N | Nature de Stratégies | Participants | |
|-----|----------------------|--------------|------|
| | | N | % |
| 1 | Stratégies unique | 14 | 46.7 |
| 2 | Stratégies multiples | 16 | 53.3 |
| | Total | 30 | 100 |

Tableau 4.11: Types de stratégies adoptées par les étudiants igbophones en emploi du genre en français

| S/N | Stratégies | Unique | | Multiple | | Total |
|-----|---|--------|------|----------|------|-------|
| | | N | % | N | % | |
| 1 | Emploi de la connaissance intérieure de mot/nom | 1 | 12.5 | 7 | 87.5 | 8 |
| 2 | Indice phonologique//inférence de Prononciation | 4 | 36.4 | 7 | 63.6 | 11 |
| 3 | Terminaison en –e muet | 3 | 37.5 | 5 | 62.5 | 8 |
| 4 | Emploi du dictionnaire | - | - | 11 | 100 | 11 |
| 5 | Mémorisation du mot et le genre | - | - | 1 | 100 | 1 |
| 6 | Terminaison des noms | 3 | 60 | 2 | 40 | 5 |
| 7 | Mettre l'article (le/la) devant le nom | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 |
| 8 | Indice/forme orthographique | 1 | 50 | 1 | 50 | 2 |
| 9 | Devinette/prédiction du genre à partir de Nom | - | - | 1 | 100 | 1 |

Tableau 4.12: Présentation transversale des stratégies adoptées par les étudiants basée sur leur niveau d'étude et leur performance globale

| Niveau de Performance | Stratégies Adoptées | Niveau d'étude | | | Total |
|-----------------------|--|------------------|------------------|------------------|---------------|
| | | 2 ^{ème} | 3 ^{ème} | 4 ^{ème} | |
| Bas(>50%) | Terminaison en –e muet N(%) | 1(50) | 0 | - | 1(50) |
| | Terminaison de nom N(%) | 0 | 1(50) | - | 1(50) |
| | Total(%) | 1(50) | 1(50) | - | 2(100) |
| Modéré (50-69%) | Connaissance intérieure N(%) | 1(4.2) | 2(8.3) | 4(16.7) | 7(29.2) |
| | Indice Phonologique N(%) | 2(8.3) | 4(16.7) | 3(12.5) | 9(37.5) |
| | Emploi du dictionnaire N(%) | 4(16.7) | 1(4.2) | 4(16.7) | 9(37.5) |
| | Terminaison en –e muet N(%) | 2(8.3) | 1(4.2) | 1(4.2) | 4(16.7) |
| | Terminaison de nom N(%) | 2(8.3) | 0 | 0 | 2(8.3) |
| | Prédiction du genre à partir de nom N(%) | 1(4.2) | 0 | 0 | 1(4.2) |
| | Mettre l'article devant le nom N(%) | 2(8.3) | 0 | 2(8.3) | 4(16.7) |
| | Mémorisation N(%) | 0 | 1(4.2) | 1(4.2) | 2(8.3) |
| | Indice orthographique N(%) | 0 | 0 | 1(4.2) | 1(4.2) |
| Total(%) | 9(37.5) | 6(25) | 9(37.5) | 24(100) | |
| Élevé (70-100%) | Connaissance intérieure N(%) | - | 1(25) | 0 | 1(25) |
| | Indice phonologique N(%) | - | 2(50) | 0 | 2(50) |
| | Emploi du dictionnaire N(%) | - | 1(25) | 1(25) | 2(50) |
| | Terminaison en –e muet N(%) | - | 1(25) | 1(25) | 2(50) |
| | Terminaison de nom N(%) | - | 1(25) | 1(25) | 2(50) |
| Total(%) | - | 3(75) | 1(25) | 4(100) | |

En comparant la performance des étudiants en test et leur choix de stratégie, le tableau 4.12 en haut montre que parmi les deux (2) participants qui ont la plus basse performance, un (1) (50%) en 2eme année (les intermédiaires) adopte la stratégies de la terminaison en –e

muet en emploi du genre tandis que celui en 3^{ème} année (post intermédiaires) se recourt au terminaison des noms en emploi du genre.

Vingt quatre (24) étudiants se trouve dans la catégorie de la performance moyenne. Un grand nombre d'étudiants (9) dans cette catégorie adopte la stratégie phonologique du genre (avec le pourcentage de 37.5%). La majorité d'eux (16.7%) est en troisième année d'étude alors que le moins sont en deuxième année d'étude dans les universités avec le pourcentage de 8.3%. La moins de stratégie adoptée par les étudiants dans cette catégorie c'est celle de deviner le genre des noms, employé par un (1) (4.2) des étudiants en deuxième année.

Dans la catégorie de la performance élevé comprenant quatre (4) participants, la proportion égale des participants en 3^{ème} et 4^{ème} année (50%) adopte les stratégies d'emploi du dictionnaire, celle de terminaison en –e muet et celle de la terminaison de nom en assignation du genre en langue française alors que 1(25%) et 2 (50%) de participants en 3^{ème} année adoptent la stratégie de la connaissance intérieure et celle d'indice phonologique respectivement.

4.4 Evaluation des hypothèses

Hypothèse 1: Les étudiants igbophones ne sont pas sensibles aux indices morphophonologiques du genre, étant donné l'absence de la catégorie du genre en leur langue maternelle et la langue seconde.

Tableau 4.13: Un modèle de t-test sur la sensibilité des étudiants igbophones aux indices morphophonologiques du genre en langue française

| | Moyenne | Ecart type | Valeur de test | ddl | <i>t-test</i> | valeur-p |
|---|---------|------------|----------------|-----|---------------|----------|
| Indices morphophonologique du genre en français | 72.93 | 14.12 | 50.00 | 240 | 25.20 | .000 |

Une analyse d'un type t-test présenté au tableau 4.13 en haut montre que les étudiants igbophones apprenant le français aux universités sont sensibles aux indices morphophonologiques du genre malgré le fait que ceux-ci ne se présentent pas dans leur langue maternelle. Ayant la moyenne plus grande que la valeur de test (50.00). La valeur p estimée à 0.00 est moins du niveau de signifiante stipulé indiquant que le résultat moyenne des répondants est plus significatif que le taux de moyenne de 5.00. L'hypothèse est ainsi rejetée.

Hypothèse 2: Les étudiants igbophones tendent d'assigner le genre féminin aux noms terminant en -e muet à l'écrit comme 'règle générale'.

Tableau 4.14: Un modèle de t-test sur l'assignation du genre féminin aux noms masculins terminant en e-muet par les étudiants igbophones

| | Moyenne | Ecart-type | Valeur de test | ddl | <i>t-test</i> | valeur-P |
|--|---------|------------|----------------|-----|---------------|----------|
| Assignation du genre féminin aux noms masculins terminant en -e muet à l'écrit | 55.51 | 16.64 | 50.00 | 240 | 41.50 | 0.00 |

L'analyse d'un échantillon de t-test présenté au tableau 4.14 montre qu'un grand nombre d'étudiants assigne le genre féminin aux noms terminant en –e muet à l'écrit, $t\text{-cal (ddl:240)} = 5.14, P < 0.05$. Cela est démontré par la moyenne observé de résultat de 55.51 qui est plus que la valeur du test (50.00) de façon significative. L'hypothèse est ainsi acceptée.

En comparant la moyen d'assignation incorrect du genre basée sur les noms terminant en –e muet et les autres aspects de l'emploi du genre, il y aura une différence significative dans l'assignation incorrect des noms terminant en –e muet par les étudiants universitaire igbophones.

Tableau 4.15: Un échantillon de T-test apparié en comparant la moyen d'assignation incorrect du genre basée sur les noms terminant en –e muet et les autres

| | | Moyenne | Écart type | ddl | t-test | Valeur-P |
|---|---|---------|------------|-----|--------|----------|
| 1 | Noms terminant en –e muet vs Noms commençant par une voyelle | 44.48 | 6.64 | 240 | -1.33 | .187 |
| | | 46.02 | 4.37 | | | |
| 2 | Noms terminant en –e muet vs Noms composés | 44.48 | 6.64 | 240 | 2.65 | .009 |
| | | 41.43 | 12.07 | | | |
| 3 | Noms terminant en –e muet vs Homonyms | 44.48 | 16.64 | 240 | 2.17 | .031 |
| | | 41.93 | 15.44 | | | |
| 4 | Noms terminant en –e muet vs emploi des déterminants | 44.48 | 16.64 | 240 | 1.87 | .063 |
| | | 42.20 | 12.26 | | | |

Le tableau 4.15 en haut montre que l'assignation des noms terminant en -e muet chez les étudiants universitaires igbophones est de façon significative plus incorrect que les homonymes, et les noms composés $t(240) = 2.17$ & 2.65 , $P (.009$ & $.031) < 0.05$. Cependant, l'assignation incorrect du genre des noms terminant en -e muet n'est pas de façon significative plus que celle des noms commençant par une voyelle et l'emploi d'article $t(240) = 1.33$ & 1.87 , $P (.187$ & $.063) > 0.05$.

Hypothèse 3

Il y'aura une différence significative dans la compétence développée par les étudiants de différents niveaux d'étude

Tableau 4.16: Analyse de variance sur la compétence des étudiants en emploi du genre en langue française selon le niveau d'étude

| | Sommes Carré | ddl | Moyen carré | F- ratio | P-value. |
|-------------------------|------------------|------------|-------------|----------|----------|
| Entre groupe | 8190.898 | 2 | 4095.449 | 55.528 | .000 |
| À l'intérieur de groupe | 17553.552 | 238 | 73.754 | | |
| Total | 25744.450 | 240 | | | |

Comme présenté au tableau 4.16 en haut, le F-ratio (ddl: 2/238) est 55.528 et le valeur- P (.000) est moins de taux de signifiante stipulé (0.05). Cela montre que les étudiants de différents niveaux d'étude diffèrent de façon significative en leur compétence en emploi du genre en langue française. Ainsi l'hypothèse est affirmée.

Étant donné que le test d'ANOVA est significatif, un Scheffe Post Hoc test a été fait pour identifier la position de la différence significative. Cela est démontré au tableau 4.17 en bas.

Tableau 4.17: Scheffe Post-Hoc sur la compétence des étudiants en emploi du genre en langue française selon le niveau d'étude

| (I) Qualification éducative | (J) Qualification éducative | Différence moyenne (I-J) | P-value |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------|
| 2 ^{ème} année | 3 ^{ème} année | -7.945* | .000 |
| | 4 ^{ème} année | -14.317* | .000 |
| 3 ^{ème} année | 2 ^{ème} année | 7.945* | .000 |
| | 4 ^{ème} année | -6.372* | .000 |
| 4 ^{ème} année | 2 ^{ème} année | 14.317* | .000 |
| | 3 ^{ème} année | 6.372* | .000 |

*Signifiant

Le tableau 4.17 montrant le Post Hoc test (Scheffe test) indique la présence de différence significative sur la compétence des étudiants en emploi du genre chez les étudiants en deuxième année et ceux en troisième année d'étude et entre les étudiants en deuxième année et ceux en quatrième année. La différence significative est aussi présente parmi les étudiants en 3^{ème} année et ceux de la 4^{ème} année.

4.5 Facteurs explicatifs de difficultés de l'emploi du genre

Dans le processus d'apprentissage et d'enseignement efficace d'une langue, quatre aptitudes entrent en jeu. Ces aptitudes sont l'ensemble des compétences permettant de s'exprimer dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère. Elles incluent: écouter, parler, lire et écrire. En d'autre terme, aptitude désigne tous variables

individuelles qui fonctionnent sélectivement par rapport à l'apprentissage. C'est-à-dire qui semble faciliter l'apprentissage pour certains apprenants ou dans certain environnement tout entravant l'apprentissage pour d'autres apprenants ou dans d'autre environnement. (Snow 347-348). Il signifie ainsi ce que l'on appelle la « différence individuelle » comprenant le style cognitif, le style d'apprentissage, la motivation, les données socioculturelles et les stratégies d'apprentissage. Étant donné que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère s'influence par de nombreux facteurs soit linguistiques, soit cognitifs ou affectifs. Dans cette partie, nous avons relevé certains facteurs qui entravent l'acquisition du genre chez les étudiants du français LE.

Facteurs linguistiques

Les recherches en acquisition du français langue étrangère, ont démontré que les apprenants rencontrent plusieurs difficultés à l'apprentissage du genre des noms (Caroll, 1989; Surrige, 1993; Harley, 1998; Lyster, 2006, 2010). Ce problème semble découler du non-saillant des traits spécifiques du genre dans l'input en langue étrangère (VanPatten, 1996) et de l'absence de la catégorie du genre grammatical dans la langue maternelle des apprenants et même la langue officielle et seconde, en l'occurrence l'anglais (Caroll, 1989).

Le système de genre grammatical en français est assez riche et complexe. Sa nature complexe se voit clairement dans tant de règles et

d'exception aux règles inhérentes dans le système. Le résultat de notre étude montre entre autres que les étudiants tiennent solidement que les noms terminant en –e muet sont du genre féminin.

Alors, **la non-saillance des traits spécifiques du genre** en français constitue une énigme chez les apprenants. En français, les noms ne permettent pas toujours de savoir le genre particulier. Certains noms ont les deux genres dépendant de la situation/ contexte dont ils se trouvent dans l'énoncé: au cas de l'amour, orgue, gens. Certains mots aussi sont masculins ou féminins en fonction du sens.

Par exemple, **Un** œuvre (**masc.**) = l'ensemble des productions d'un artiste;

Une œuvre (**fém.**) = objet créé par un être vivant comme une statue, un tableau, etc.

La non saillance des traits spécifiques du genre contribue immensément à la surgeneralisation chez les apprenants (Hulk et Cornips, 2006).

Absence du genre grammatical en L1 de l'apprenant

Plusieurs études montrent que l'apprentissage du genre grammatical est généralement difficile pour les apprenants de L2 surtout ceux que leur L1 ne présente pas le genre grammatical. Lambellet explique que le fait de devoir assigner un genre à tous les lexèmes, même

les objets inanimés et les mots abstraits peut être difficile à intérioriser pour ces apprenants (43).

Comme nous le savons que le genre en langue française s’agit de l’ensemble du genre naturel et genre grammatical, la langue igbo ne connaît que le genre naturel où les êtres animés se classent soit en genre masculin ou en genre féminin. Il peut se fait à partir des noms de personne et des noms d’animaux

Par exemple,

Tableau 4.18: Classement du genre en igbo

| Noms Masculin | Noms Féminins |
|----------------------|----------------------|
| Nwoke | Nwanyi |
| Nna | Nne |
| Okpara | Ada |
| Ikom | Inyom |
| Okorobia | Agboghobia |
| Di | Nwunye |
| Nze | Iyom |
| Ozo | Lolo |
| Nnamochie | Nnemochie |
| Ebule | Aturu |
| Mbe | Anim |
| Okpa | Nnekwu |
| Mkpi | Nne ewu |

Parfois, pour indiquer le genre précis d'un nom commun, on ajoute soit 'nwoke' pour les masculins ou 'nwanyi' pour les féminins. Alors ces mots servent à marquer le genre en igbo. Par exemple, 'enyi nwoke/ enyi nwanyi, ajadu nwoke/ ajadu nwanyi, agadi nwoke/agadi nwanyi'. Ceci se présente parfois en langue anglaise en absence du mot particulier pour indiquer le genre masculin et féminin. Par exemple,

'Male friend/ Female friend'

'Boy friend/ Girl friend'

'Male teacher/ Female teacher'

'Male student/ Female student'

Retenons que la classification de ces noms se base sur le sexe biologique/trait naturel de référent. Il s'ensuit que ce type de classification ne constitue pas toujours une source de difficultés pour les apprenants étrangers étant donné que ceci se trouve dans presque tous les langues du monde.

Cependant, le système du genre grammatical ne se trouve pas en langue igbo dont les noms animés et même les noms inanimés se classent soit au genre masculin soit au genre féminin et s'accordent aussi en genre avec les déterminants (les adjectifs, les articles, les participes passés et les pronoms) qui s'y rapporte. En anglais, L2 et officielle de l'apprenant, le genre se fait aussi au niveau de pronom: 'He/she', mais ne se présente pas ni dans les adjectifs, ni dans les participes passés ou les articles. Ceci

pourrait expliquer d'une part les difficultés qu'éprouvent les apprenants du FLE en emploi du genre en français.

Méthodologies d'enseignement

Un autre facteur linguistique qui entrave l'acquisition de l'emploi du genre en français découle de la méthodologie d'enseignement de la grammaire en classe de L2. Certains chercheurs tiennent au rôle important de l'enseignement implicite dans l'acquisition des structures grammaticales. Même si nous recommandons l'enseignement explicite des règles, nous soutenons que l'utilisation de ces règles à des fins communicatives

Compétence phonologique

Les résultats de notre étude montrent qu'un grand nombre d'étudiants se recourent aux indices phonologiques des noms pour identifier le genre propre des noms français. Ceci ne pourrait pas être effectif si le niveau de compétence phonologique est en bas. Ezeodili souligne la nécessité d'avoir une bonne compétence orale pour pouvoir prédire le genre de certains mots (88).

Par ailleurs, malgré l'existence des règles systématiques de l'emploi du genre comme soutenu par certains linguistes (Tucker, Lambert et Rigault), l'emploi du genre reste une énigme pour certains apprenants dû à l'ambiguïté de la structure phonologique du français. Au

cas où un son se réalise dans plusieurs orthographes. Il s'ensuit que la langue française présente beaucoup de noms homophones qui semblent constituer des défis aux apprenants. À-propos de la difficulté phonologique en emploi du genre en français, Ayoun remarque:

Relying on morpho-phonological endings could be problematic for L2 learners whose phonetic/phonological competence and/ or morphological competence may simply not be good enough to correctly distinguish, produce or recognize so many different morphophonological endings with so many different orthographies (124). [En dépendant aux terminaisons morphophonologique pourrions constituer des problèmes pour les apprenants dont leur compétence phonétique /phonologique et/ ou compétence morphologique ne leur suffit pas de bien distinguer, produire ou reconnaître les différents terminaisons morphophonologiques avec des orthographes différentes]. (Notre traduction).

À cet effet, Holmes et Dejean de la Batie (482) soutiennent que les phonèmes finaux ne sont pas toujours les plus fiables dans la prédiction du genre (reprise par Lyster, 74). Ils maintiennent d'ailleurs que les phonèmes s'associent plutôt avec les représentations orthographiques.

On observe aussi des irrégularités au niveau de terminaison phonémique du genre. Par exemple, 'eau' est une terminaison typiquement masculine de 93% d'après l'étude de Lyster, comme dans le gâteau, le bateau, le seau, etc. mais l'eau est un nom féminin.

Parfois, la difficulté provient de terminaison en –e muet car ceci ne se prononce pas toujours en terminaison de mot. Le résultat de notre étude montre qu'un grand nombre d'étudiants dépendent à cette 'stratégie' pour l'emploi du genre surtout ceux en classe intermédiaire (2eme année) qui ne semblent pas bien exposé à la structure phonologique de FLE. Ceci explique d'une part leur confusion en croyant que tous les noms terminant en –e muet sont toujours du genre féminin.

Inspirant de ceci, Ojo donne une longue liste des noms masculins terminant en –e muet (106-113). Alors, c'est important que les professeurs dès le début d'apprentissage dénonce la stratégie de terminaison en –e muet qui constitue une source d'erreur du genre chez les étudiants. Il faudra que les étudiants savent que le genre féminin constitue environ une moitié des noms terminant en-e muet. C'est ainsi mieux décrit comme une stratégie fausse car elle conduit à la surgénéralisation dans le développement de système d'interlangue des étudiants.

CHAPITRE CINQ

APPORTS PEDAGOGIQUES

L'acte pédagogique est défini en fonction de l'apprenant, l'objectif étant d'aider l'apprenant à développer chez lui de véritables mécanismes pour qu'il s'investisse réellement et soit manipulateur de son propre savoir. Le terme désigne 'tout ce qui concerne les relations maître/élève en vue de l'instruction ou de l'éducation' (Cuq et Gruca 49). L'acte d'enseigner se manifeste chez l'apprenant le fait de recevoir un savoir déjà structuré par le maître et de le transformer. La pédagogie basée essentiellement sur la théorie d'apprentissage cognitiviste, tient au rôle actif de l'apprenant et l'implication de ses processus cognitifs dans la structuration de son propre savoir.

L'apprentissage par conséquent implique des processus internes actifs de l'enfant, qui interagissent avec son milieu social. Ces pédagogies issues de la théorie psycholinguistique, font du savoir le produit de l'activité de l'apprenant. L'enseignement a alors comme tâche de fournir des outils appropriés en animant des situations d'apprentissage, afin d'aider l'apprenant à identifier ses stratégies, à développer ses capacités de métacognition, enfin de l'aider dans sa construction du savoir. Il met donc en œuvre des pédagogies qui intègrent le processus d'apprentissage des apprenants.

Nous pouvons dire que, le développement d'un courant contemporain qui englobe toutes les pédagogies centrées sur l'apprentissage, dans lesquelles le pédagogue met en évidence l'apprenant en lui fournissant des moyens d'apprendre dans le but d'assurer la réussite scolaire.

Néanmoins, c'est démontré que les informations auxquelles on n'a pas prêté attention sont enregistrées dans la mémoire implicite (VanPatten, 1996). Il semble que le niveau où les apprenants se trouvent dans le processus d'apprentissage détermine la manière dont ils interagissent avec les données de la langue. Il est de l'avis que l'interaction des apprenants avec les données d'entrée change aux niveaux différents de développement. Le processus commence avec l'entrée. Toutes les modèles sont de l'avis que l'entrée soit nécessaire pour débiter le processus. La disponibilité de l'entrée, pourtant, n'est pas suffisante pour l'apprentissage de L2. Il est nécessaire que les apprenants absorbent et traitent les données dans l'entrée. Pour que ceci ait lieu, les apprenants doivent travailler sur l'entrée. Bien que certaines études indiquent la possibilité d'avoir l'apprentissage sans suivre les cours, on dirait que son étendu et importance sont limités pour l'apprentissage de L2 surtout au milieu scolaire. Nous présumons ici que l'apprentissage non suivi ou l'apprentissage avec la conscience est beaucoup plus avancé et que l'attention est nécessaire pour l'apprentissage de L2.

L'apprentissage de L2 est contrôlé surtout par ce à quoi les apprenants se concentrent sur l'entrée de la langue cible. On constate donc que l'apprentissage est principalement les résultats d'un traitement suivi. Comme l'a bien noté Logan et Etherton (1994) les gens apprennent des choses auxquelles ils prêtent attention et n'apprennent pas beaucoup des choses auxquelles ils ne prêtent pas attention (cité dans Logan, Taylor et Etherton 620).

Bien d'études tiennent à l'importance de la détection consciente dans l'apprentissage de L2. Ces études révèlent que des informations bien suivies sont présentés dans la mémoire en long terme et peut être cognitivement activé sans une conscience subjective (Logan, Taylor et Etherton 620/621). Bien que la détection engendre une activation automatique et inconsciente de la connaissance existante, cela n'encourage pas de nouvelle connaissance chez l'apprenant. Étant donné que certaines personnes puissent parfois enregistrer certains signes subliminaux qu'elles connaissent déjà, il n'y a pas encore aucune épreuve supportant le fait qu'on peut ramasser une nouvelle information dans cette manière. On doit conclure qu'l'apprentissage subliminal de la langue est fort peu probable.

En bref, la concentration à l'entrée est nécessaire pour l'acquisition de la L2. La conscience facilite aussi la tâche et doit être aussi nécessaire (bien que difficile à avoir) et la volonté d'apprendre-bien que nécessaire

dans beaucoup d'aspects de l'acquisition des vocabulaires,-n'est pas nécessaire pour l'acquisition de la grammaire. On peut dire que ces résultats supportent la position centrale de la détection consciente dans l'apprentissage de L2.

Pour que les activités basées sur la mise au point des formes puisse faciliter de tel constat pour les apprenants adultes de L2, on doit adopter des techniques plus explicites. Etant donné que les apprenants ne prennent pas conscience des formes linguistiques moins importantes et moins signifiantes lorsqu'ils s'engagent dans les activités basées sur le sens, on a besoin d'une technique délibérée pour attirer l'attention des apprenants vers les éléments. On ne peut pas nier la position centrale de détection consciente dans l'apprentissage de L2. La détection contribue à l'apprentissage de L2 en provoquant en L2 d'autres processus cognitifs importants ce qui va probablement encourager l'apprentissage vers le développement de système de l'interlangue de l'apprenant.

D'ailleurs, les apports de la présente étude comprennent les suivants:

- La mise en lumière des défis auxquels les étudiants universitaires igbophones éprouvent en emploi du genre grammatical en français;

- La contribution à la compréhension de processus d'apprentissage et les stratégies employées par les étudiants pour achever le fait.
- La diffusion des connaissances concernant les stratégies d'apprentissage du genre grammatical
- La proposition des démarches utiles vers un meilleur emploi du genre en français.

5.1 **Résumé des résultats**

Cinq questions de recherches ont été posées dans cette étude. Le résultat de recherche indique ainsi que:

1. Les étudiants universitaires igbophones apprenant la langue française sont sensibles aux indices morphophonologiques du genre en français. Les étudiants de 2^{ème} année ont le taux moyenne de 67.01 alors que ceux en 3^{ème} et 4^{ème} niveaux d'étude ont révèle la mesure élève de sensibilité aux indices du genre en français avec la moyenne de 74.20 et 78.61 respectivement.
2. La catégorie des noms qui lance plus de défis aux étudiants igbophones est celle de noms commençant par une voyelle ayant le taux élevé de 46.02, suivi des noms terminant en –e muet. En d'autre côté, les noms composés est les homophones se trouvent de poser moins de difficulté avec la moyenne basé de 41.43 et 41.93 respectivement. En comparant à travers les niveaux d'étude

différents, les étudiants de 2^{ème} année trouvent l'emploi du genre des noms homophones (ayant la moyenne de 52.64) un peu plus difficiles que des noms commençant par une voyelle (avec la moyenne de 52.07). Néanmoins, les étudiants en 3^{ème} année et 4^{ème} année trouvent les noms commençant par une voyelle plus difficile que les autres catégories des noms étudiés ayant le taux d'emploi incorrect du genre de 44.27 et 40.69 respectivement.

3. Bien des étudiants igbophones dépendent à la 'stratégie' de terminaisons en –e muet avec le pourcentage de 55.52 d'emploi incorrect dans les productions écrites des participants. Les intermédiaires (2^{ème} niveau) ont une compétence basse avec le pourcentage de 48.28% alors les post intermédiaires (3^{ème} niveau) aussi bien que les avancés (4^{ème} niveau) ont la compétence moyenne dans l'assignation de genre ayant la terminaison en –e muet.
4. Il existe la relation positive entre le niveau d'étude et la compétence en emploi du genre. Les résultats de recherche montrent que les étudiants en 4^{ème} année (les avancés) ont le moins pourcentage d'étudiants (2.8%) avec la compétence basse en emploi du genre en comparaison de ceux en 3^{ème} année (18.3%) et 2^{ème} année (48.3%). Les étudiants de 4^{ème} année ont un grand pourcentage des étudiants (75%) avec la compétence moyenne et

des étudiants (22.2%) de compétence élevé comparé de 72.0% et 9.8% des étudiants de 3^{eme} année et 50.6 % et 1.1% des étudiants de 2^{eme} année d'étude en français LE.

5. Les résultats montrent que les étudiants universitaires igbophones adoptent les variétés de stratégies en emploi du genre en français. Parmi les trente (30) participants en entrevue rétrospective, 14 (46.7%) de participants utilisent une seule stratégie alors que le reste 16 (53.3%) participants utilise les stratégies multiples dans l'identification et emploi du genre en français.

Parmi les stratégies spécifiques qu'adoptent les étudiants en identifiant le genre en langue française, l'emploi du dictionnaire et la stratégie de la prononciation/ indice phonologique sont les plus utilisées comme révélé onze (11) participants avec le pourcentage de (36.7%) respectivement. Suivi de la stratégie de la connaissance intérieure du mot ou nom et la terminaison en –e muet des noms. Les deux stratégies s'emploient par huit (8) participants respectivement (26.7%). La troisième stratégie est celle de terminaison des noms utilisée par 5 participants (16.7%). La quatrième stratégie est celle de mettre de l'article devant le nom adoptée par 4 participants avec le pourcentage de 13.3%. Suivi de la stratégie d'emploi de forme/indice orthographique mentionnée par 2 (6.7%) participants. Mémorisation du mot et genre et la devinette/ prédiction du genre à partir de nom sont été mentionné par un (1) des

participants ayant le pourcentage de 3.3% des participants respectivement.

5.2 Discussion des résultats

Les résultats de cette recherche nous ont été permis de déterminer l'acquisition de la compétence grammaticale en emploi du genre chez les étudiants universités igbophones à un moment donné de leur apprentissage. Nous avons à partir de production écrite des étudiants cernés l'état de leur système d'interlangue en emploi du genre en français.

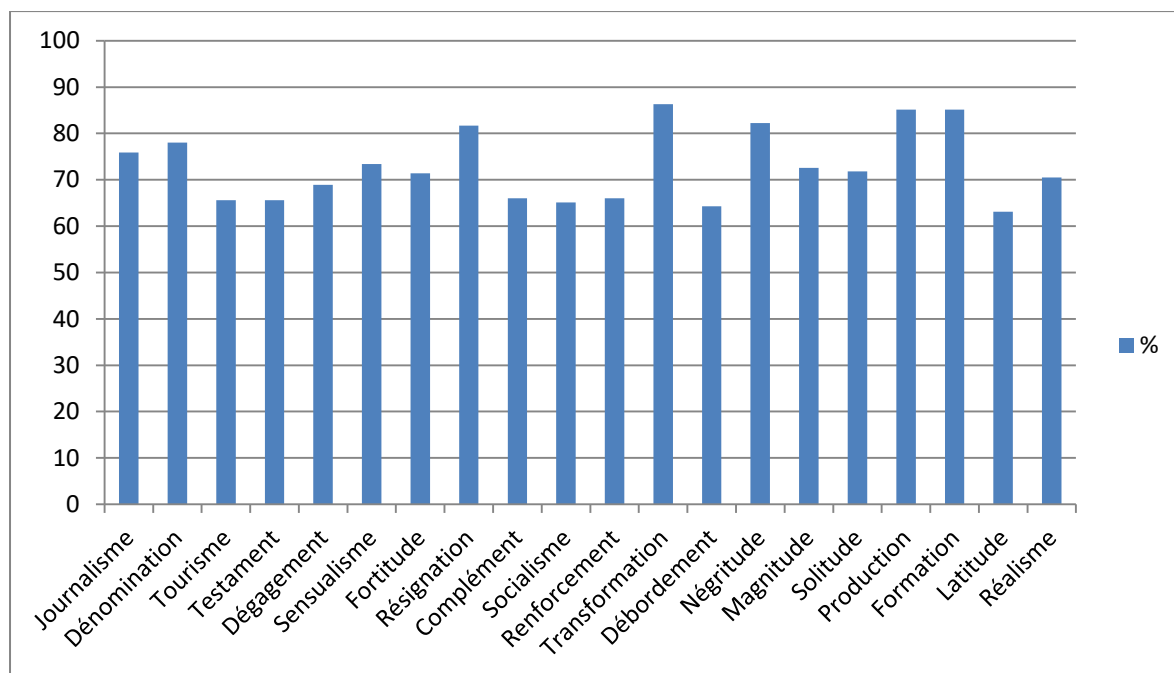
À partir de première question de recherche, nous avons observé le taux de sensibilité des étudiants igbophones aux indices morphophonologique du genre. Les résultats montrent que les étudiants igbophones sont sensibles aux indices morphophonologiques du genre de moyenne élevé de 73.27. Ceux en deuxième année ont une note moyenne alors que ceux en troisième et quatrième année ont la moyenne élevée. Ce résultat contredit celui de Carroll (1999) qui tient que les apprenants du FLE ne sont pas sensibles aux indices morphophonologiques du genre en français.

Cela nous explique d'une part l'existence des différents stades de développement qu'éprouvent les étudiants à travers différents niveaux d'étude. Plus que le niveau est élevé, plus le développement de la

compétence linguistique chez les apprenants. Ceci est du fait que ceux qui ont plus de durée d'apprentissage, auraient ainsi plus de l'entrée langagière qui enfin résulte à l'acquisition des compétences requise en L2. Ellis et Larsen-Freeman parlent de l'existence de séquences d'acquisition déterminées et d'étapes de développement systématique dans l'acquisition d'une langue étrangère.

D'ailleurs, bien que le résultat de cette recherche montre que les étudiants igbophones sont sensibles aux indices du genre, ce qui nous ne pouvons pas expliquer c'est si cette sensibilité est dû à la fréquence de nom dans l'entrée ou à la détection consciente, proprement dit de ces structures dans le lexique mental de l'apprenant. Ceci est au fait que, les étudiants assignent parfois le genre différent aux mssêmes terminaisons morphophonologiques. Pour illustrer, voyons le résultat de teste sur la sensibilité aux indices du genre.

Fig. 5.1: Résultat de test d'indice morphophonologiques du genre en français (TIMGF)



À partir de ce tableau, nous observons que les étudiants sont plus sensibles aux mots terminant en *-tion* que les autres terminaisons étudiées. Il semble aussi que les étudiants assignent plus correctement le genre des mots de fréquence élevée que des noms avec la fréquence base, cas de ‘production’ et ‘latitude’ ayant la moyenne de 85.1% et 63.1% respectivement. Même si, cette étude n’a pas mesuré l’effet de fréquence des noms sur l’acquisition du genre grammatical, ce phénomène (la fréquence) est identifié comme un des dimensions de l’acquisition du genre grammatical (Lambelet 29). Au même titre, Schmidt (1990) l’a décrit comme un des facteurs capables de favoriser la détection

consciente en acquisition des structures grammaticales d'une langue (143).

Bien que le résultat indique la sensibilité des étudiants aux indices du genre, l'analyse montre que la prise de conscience ne se développe qu'au niveau post-intermédiaire et avancé. Il paraît que les étudiants sont plus sensibles à l'indice du genre en terminaison '-tion' que les autres terminaisons.

Notre travail nous a permis également de découvrir les défis qui ralentissent le progrès des étudiants igbophones à développer la compétence requise dans l'emploi du genre en français. Nous avons mis à l'épreuve quatre différentes catégories des noms. Pour pouvoir identifier la catégorie des noms qui lance plus de défis aux étudiants. Ceci est de nous permettre d'identifier les champs de difficultés aussi bien que des moyens effectifs appropriés destinés à surmonter les difficultés.

Les résultats de cette recherche montrent que les noms commençant par une voyelle (c.-à-d. les noms à l'initial vocalique) lancent plus de défis aux étudiants ayant la moyenne de 46.02 d'emploi incorrect du genre. Un grand nombre d'eux ne peut pas indiquer le genre approprié des mots dans cette catégorie. Ceci pourrait découler de l'absence de marque du genre dans l'entrée au niveau de déterminants qui servent à démontrer le genre des noms auxquels ils se rapportent. C'était observé que même les locuteurs natifs trouvent cette forme de noms

difficile à assigner le genre (Tucker, Lambert et Rigault, 1977). Parfois les noms se trouvent en contexte ambiguë. Par exemple; On entend souvent ‘l’eau [lo] pas ‘la eau’ [lao] pour le mot ‘eau’ sans le marqueur du genre dans l’encodage de l’input au niveau de déterminant. Parfois, il existe la discordance dans le choix de déterminant au niveau d’accord en genre des noms à l’initial vocalique.

Exemple; Son (Det. Masc.) Aventure (**Nom Fém.**)

Ton (Det. Masc.) image (**Nom Fém.**), etc.

Au lieu de ‘**Sa**’ (Det. Fém.) Aventure (**Nom Fém.**)*, ‘**Ta**’ (Det. Fém.) Image (**Nom Fém.**)*.

Pour illustrer; parmi les deux cent quarante un (241) des participants seul cent trois (103 ou 42.7%) des participants peuvent assigner correctement le genre du mot ‘eau’ en français. Parlant de niveau, sauf 37 (soit 42.5%) des étudiants de deuxième niveau et 35 (42.7%) de troisième niveau et 31 (43.1%) de quatrièmes niveau sont assigné correctement le genre du nom ‘eau’ en français. Ces résultats suffisent de nous montrer le point de défis des étudiants igbophones à l’emploi du genre en français.

Un autre exemple tiré de résultat de production écrite des participants de recherche indique ainsi:

Tableau 5.1: Compétence des étudiants de 2^{ème} année en emploi du genre commençant par une voyelle

| Nom | No d'emploi correct/ No de participants | Pourcentage |
|-----------------|---|-------------|
| Audace (fém.) | 39 | 44.8 |
| Aventure (fém.) | 35 | 40.2 |
| Organe (masc.) | 33 | 37.9 |
| Image (fém.) | 30 | 34.5 |
| Ovale (fém.) | 33 | 37.9 |
| Odeur (fém.) | 31 | 35.6 |

Le tableau en haut montre le bas niveau de compétence des étudiants igbophones en deuxième année d'étude à l'université. Parmi les vingt noms dans cette catégorie 'image' a le plus moins de note. Apart l'absence de marque du genre au niveau du déterminant qui s'y rapporte, la terminaison de ce nom '-age' est souvent attribuée au genre masculin (Lyster, 2006; Tucker, Lambert et Rigault, 1977), comme dans le garage, le bagage, le mariage, un orage, un âge, etc. Lyster l'a décrit comme une terminaison typiquement masculine (80). Mais ça ne va sans exceptions d'où se trouvent les noms féminins suivants: la page, la plage, la nage, une image. Ceci suffit ainsi d'explique la performance base des participants dans l'assignation en genre du nom 'image' en français.

Le tableau 5.1 en haut montre que 31 (soit 35.6%) assignent correctement le genre du mot 'odeur' en français. C'est possible que la plupart des étudiant qui l'assigne au genre masculin fait ainsi à partir de

la simple analogie des mots des animés comme le directeur, le vendeur, le percheur, le menteur, le professeur, le chauffeur. C'est également possible que le 35.6% d'étudiants qui assigne correctement le genre du mot 'odeur' le fait à partir de la terminaison régulière des mots comme la couleur, la valeur, etc. D'après Ojo (2005) les noms terminant en -eur sont du genre masculin, particulièrement ceux qui sont liés aux professions des mâles et aux objets physiques (104). Le même auteur classe les noms terminant en -eur comme du genre féminin comme dans la couleur, la vapeur, etc. (114). Ceci suffit de nous expliquer d'une part la base performance des étudiants en assignation du genre du mot 'odeur' en français. Ça montre aussi la connaissance limitée ou l'expérience langagière inadéquate chez les étudiants en 2^{ème} année par rapport ceux en 3^{ème} et 4^{ème} année d'étude ayant le pourcentage de 40.8% et 52.5% respectives dans l'assignation du genre de ce nom.

D'ailleurs, on pourrait attribuer ce problème au mode ou stratégie d'apprentissage du genre chez les apprenants du français L2 et LE. Plusieurs chercheurs ont remarqué la différence dans la stratégie d'acquisition chez les locuteurs natifs et les apprenants étrangère (Tucker, Lambert et Rigault, 1977). Carroll (1989) rapporte que les apprenants du Français, L2 traite les noms et leurs déterminants comme les éléments lexicaux à part alors que les locuteurs natifs acquis les noms et le genre

spécifique de leurs déterminants à la fois comme une propriété inhérent des noms. Elle suggère ainsi l'encodage de l'entrée du nom et son genre à la fois dans le cerveau.

Le résultat indique également que les étudiants igbophones rencontrent les difficultés à l'emploi du genre des noms terminant en –e muet à l'écrit. Ceci montre que la plupart d'étudiants tiennent solidement au fait que les noms terminant en –e muet soient généralement les noms féminins. Ils assignent ainsi au genre féminin même les noms masculins terminant en –e muet ce qui résulte à la performance base des étudiants en assignation des noms terminant en –e muet. On l'appelle la sur généralisation des 'règles' découlant de la conceptualisation incorrecte des règles du système de la langue cible qui résulte ainsi à la performance base chez les apprenants. Ojo donne une longue liste des noms masculins terminant en –e muet (106-113). À cet effet, c'est important que les professeurs dès le début d'apprentissage dénonce la stratégie de terminaison en –e muet qui constitue une source d'erreur du genre chez les étudiants. Il faudra que les étudiants savent que le genre féminin constitue environ une moitié des noms terminant en –e muet. C'est ainsi mieux décrit comme une stratégie fautive car elle conduit à la surgénéralisation dans le développement de système d'interlangue des étudiants.

Tableau 5.2: Compétence des étudiants en 2eme année en emploi du genre des noms masculins terminant en –e muet en écrit

| Nom | Nombre d’emploi correct/Nombre de participants (87) | Pourcentage |
|-----------|---|-------------|
| Dialecte | 30 | 34.5 |
| Domaine | 34 | 39.1 |
| Silence | 32 | 36.8 |
| Bénéfice | 34 | 39.1 |
| Cube | 33 | 38 |
| Geste | 34 | 39.1 |
| Peigne | 31 | 35.6 |
| Règne | 30 | 34.5 |
| Sacrifice | 36 | 41.4 |

Le tableau en haut montre la basse performance des étudiants en 2^{ème} année dans l’assignation des noms terminant en –e muet. Un grand pourcentage d’eux n’arrive pas à identifier le genre des noms dans cette catégorie. D’après le tableau, 30 étudiants (soit 34.5%) parmi le quatre-vingt sept (87) des participants en 2^{ème} année, assignent correctement les noms ‘dialecte’ et ‘Règne’ respectivement. L’analyse de résultat de notre recherche indique que moins d’une moitié des participants en 2^{ème} année assignent au genre féminin la plus part des noms dans cette catégorie dû à la sur généralisation de règle de l’emploi du genre (cas de quatorze noms parmi les vingt étudiés). Voir Fig. 5.2, 5.3 et 5.4 pour la compétence en

emploi du genre des noms terminant en –e muet chez les étudiants en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année d'étude.

Nous avons observé à partir des résultats de cette recherche qu'il existe une relation positive entre le niveau d'étude des étudiants et leur compétence en emploi du genre en français. Ceci implique entre autres l'existence de séquence d'acquisition et le rôle de l'expérience langagière dans l'acquisition des structures d'une langue étrangère.

Il s'ensuit que plus de niveau d'étude, plus de l'expérience langagière qui enfin résulte à l'amélioration de compétence des étudiants. Ceci implique que les étudiants en classe intermédiaire (2^{ème} année) ayant le lexique limité, n'ont pas encore passé par les exceptions aux 'règles générales' du genre et ainsi font plusieurs erreurs dans leur production orale aussi bien qu'écrite. À la contre des étudiants en 3^{ème} et 4^{ème} année qui semble d'avoir gagné plus de l'expérience langagière et par suite développent les stratégies diverses dans l'apprentissage du genre en français. Schwartz et Sprouse (1994) sont d'avis que le système du genre en français peut s'acquérir à partir de l'expérience langagière adéquate malgré son absence en L1.

L'entrevue rétrospective sert à découvrir les stratégies qu'adoptent les étudiants igbophones vers la maîtrise du genre en français. Le résultat démontre que les étudiants universitaires igbophones adoptent les

stratégies variés dans l'emploi du genre en français. Lorsque certains d'entre eux emploient des stratégies simples, d'autres adoptent les stratégies multiples. Nous trouvons neuf (9) stratégies au total chez les participants de cette recherche. Le tableau (4.10) montre le pourcentage des participants qui emploie une seule stratégie et le pourcentage ayant des stratégies multiples.

Parmi les stratégies spécifiques qu'adoptent les étudiants en identifiant le genre en langue française, l'emploi du dictionnaire et la stratégie de la prononciation/ indice phonologique sont les plus utilisées comme révélé par onze (11) participants avec le pourcentage de (36.7%) respectivement. Suivi de la stratégie de la connaissance intérieure du mot ou nom et la terminaison en -e muet des noms. Les deux stratégies s'emploient par huit (8) participants respectivement (26.7%). La troisième stratégie est celle de terminaison des noms utilisée par 5 participants (16.7%). La quatrième stratégie est celle de mettre de l'article devant le nom adoptée par 4 participants avec le pourcentage de 13.3%. Suivi de la stratégie d'emploi de forme/indice orthographique mentionnée par 2 (6.7%) participants. Mémorisation du mot et genre et la devinette/ prédiction du genre à partir de nom sont été mentionné par un (1) des participants ayant le pourcentage de 3.3% des participants respectivement

Ensuite, nous avons démontré les différents types des stratégies par rapport au niveau d'étude des participants de recherche et de leur

performance en test. En comparant la performance des étudiants en test et leur choix de stratégie, le résultat montre que les deux (2) participants qui ont la plus basse performance sont en 2^{ème} et 3^{ème} année respectivement. Celui en 2^{ème} année (les intermédiaires) adopte la stratégie de la terminaison en –e muet en emploi du genre tandis que celui en 3^{ème} année (post intermédiaires) se recourt à la terminaison des noms en emploi du genre. On pourrait attribuer ceci à l'expérience langagière limitée de la part des étudiants. On observe également que les deux participants adoptent une seule stratégie en emploi du genre en français. Nous pouvons constater ici que l'emploi d'une seule stratégie ne permettra pas l'apprenant de rendre compte d'autres cas de complexités en genre et ainsi n'assure pas un bon emploi du genre. L'exposition des étudiants aux structures formelles de la LC en contexte est exige pour assurer une restauration rapide de l'interlangue des étudiants.

Dans la catégorie de la performance élevée comprenant quatre (4) participants, la proportion égale des participants en 3^{ème} et 4^{ème} année (50%) adopte les stratégies d'emploi du dictionnaire, celle de terminaison en –e muet et celle de la terminaison de nom en assignation du genre en langue française alors que un (1) et deux (2) de participants en 3^{ème} année adoptent la stratégie de la connaissance intérieure et celle

d'indice phonologique respectivement. Parmi les quatre participants dans cette catégorie de performance élevée, trois participants adoptent au moins trois stratégies à chacun d'eux alors que l'autre adopte une seule stratégie – stratégie de connaissance intérieure. Nous proposons ainsi, l'emploi de variétés de stratégies chez les étudiants.

Selon le résultat, la moins effective stratégie c'est celle de terminaison en –e muet. Il y a beaucoup d'exceptions à cette règle. Voilà pourquoi, nous avons mis en Test1(TCNF) vingt noms masculins terminant en –e muet à l'écrit pour examiner plus particulièrement si les étudiants igbophones dépendent en cette stratégie pour l'emploi du genre. Voilà ci-dessous, le taux d'assignation des noms terminant en –e muet par les étudiants igbophones.

Fig. 5.2: Assignment en genre des noms terminant en –e muet par les étudiants de 2^{ème} année

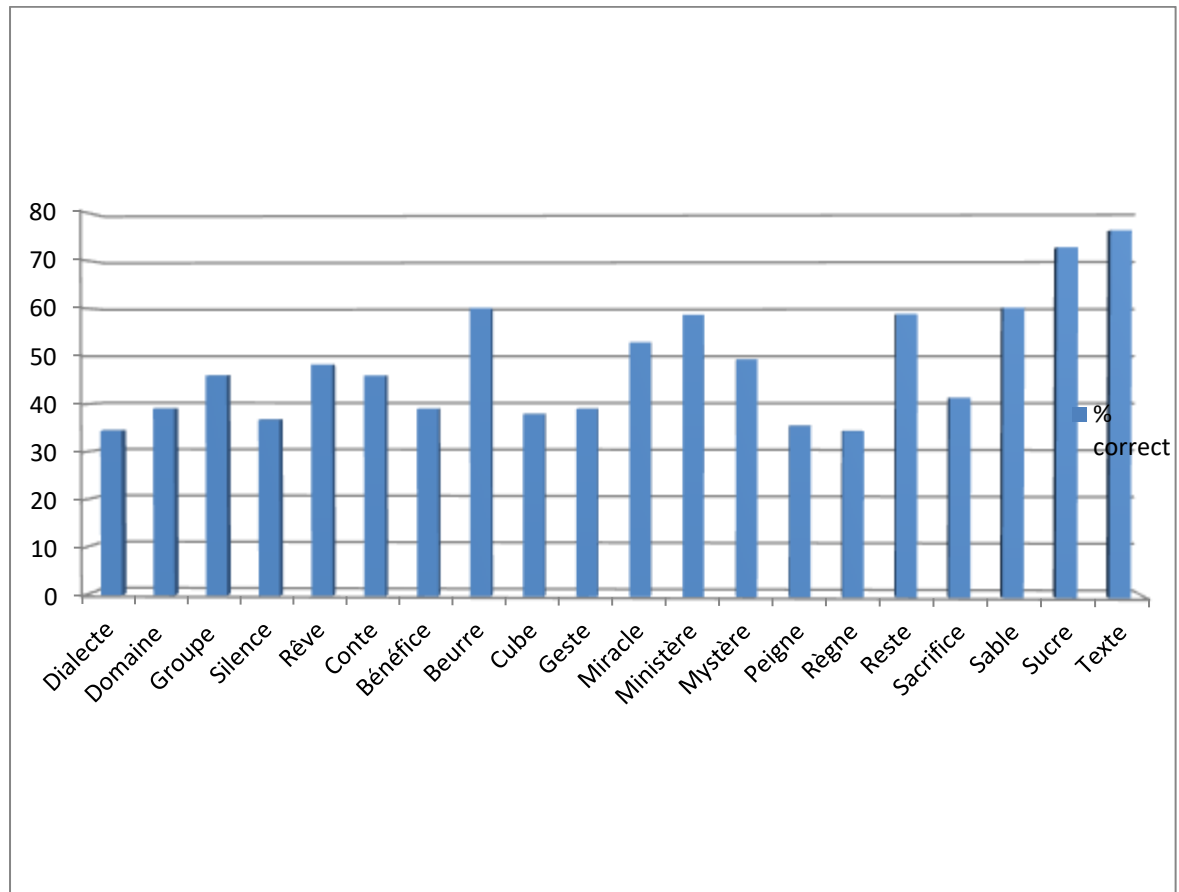


Fig. 5.3: Assignment en genre des noms terminant en –e muet par les étudiants de 3^{ème} année

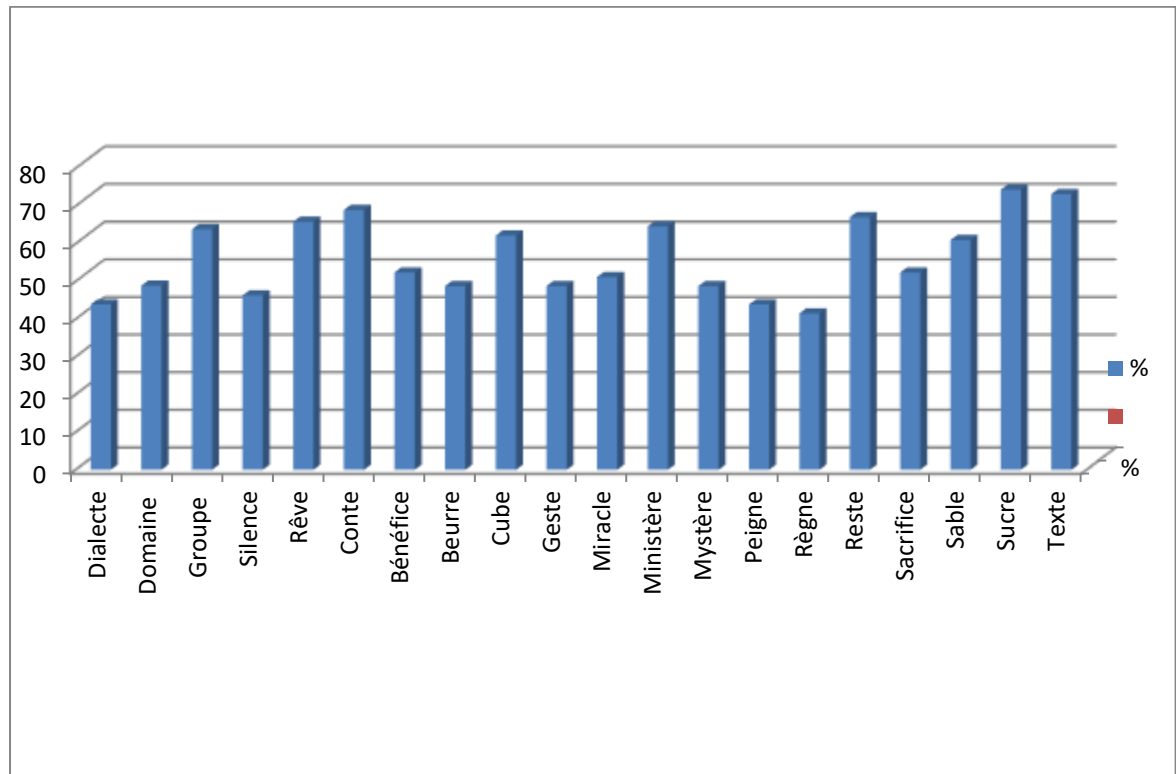
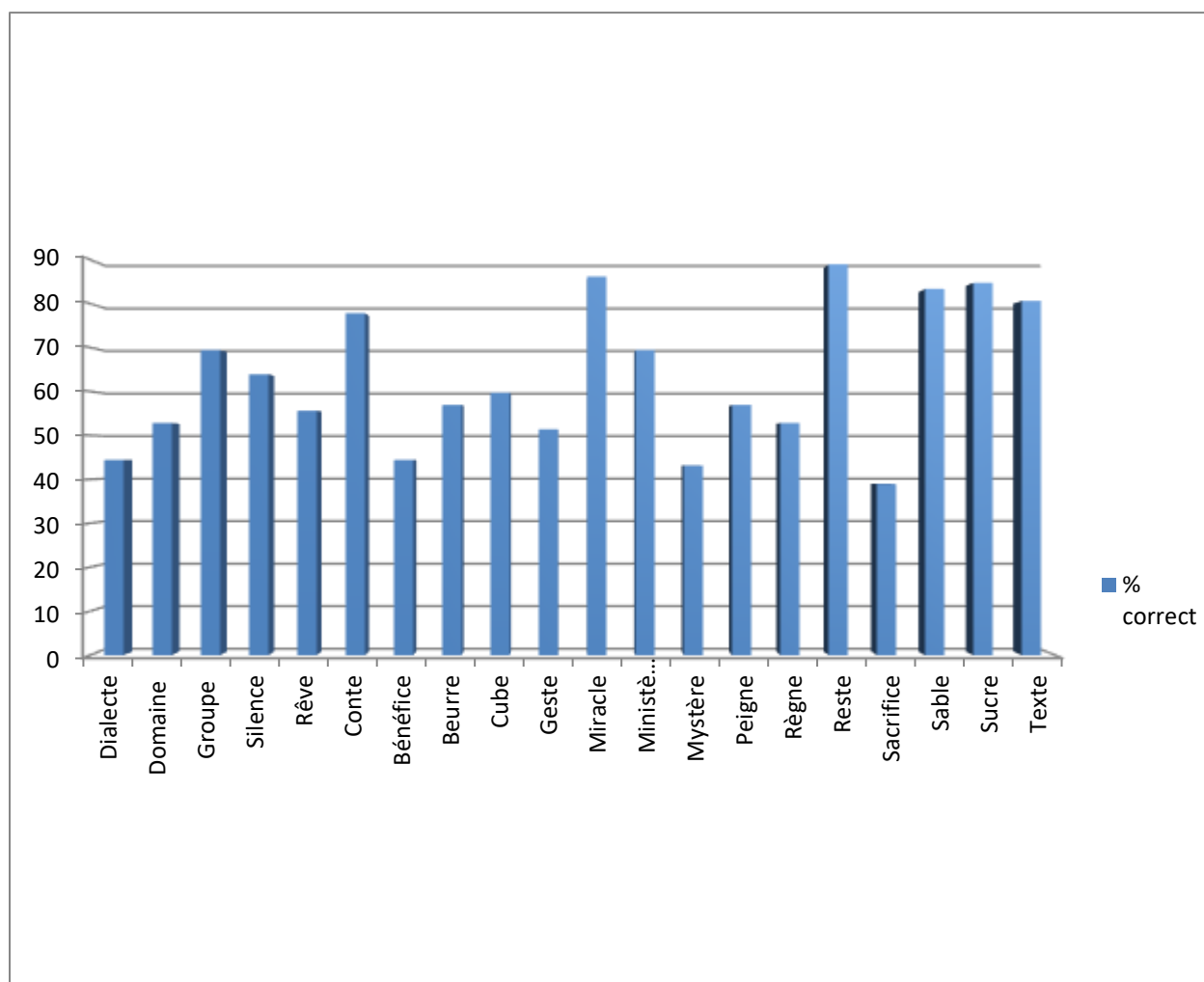


Fig.5.4: Assignment de noms terminant en –e muet par les étudiants en 4eme année



5.3 Implication pédagogique

Les hypothèses pédagogique de la grammaire voient les règles grammaticales, non pas comme des objets d'apprentissage à mémoriser mais comme quelque chose qui aide les apprenants à développer leur compétence grammaticale. Laissant les apprenants découvrir ne leur suffit pas d'avoir une connaissance grammaticale qu'il leur faut.

(Rutherford et Sharwood-Smith (1985) cité dans Doughty et Williams 17).

Étant donné que les étudiants semblent capable de focaliser sur les indices morphophonologiques du genre en terminaisons des noms sélectionnés dans cette étude, c'est nécessaire d'attirer leur attention aux autres modèles surtout au cas des suffixes qui ont la haute valeur prédictive du genre en français. La capacité de focaliser aux indices du genre en suffixes, dans bien de cas, peut désambiguïser le genre des noms terminant en –e muet à l'écrit. Pour illustrer, '-isme' est un suffixe qui marque généralement le genre masculin dans les noms terminant dans ce suffixe. Si l'étudiant n'est pas conscient de la fonction prédictive du genre de ce suffixe, il pourrait suivre la 'règle générale' d'assigner le genre féminin au nom terminant en –e muet à l'écrit. Lorsque les étudiants ont développé une bonne compréhension des indices du genre en terminaison des mots, le professeur pourrait donc attirer leur attention aux exceptions. La pratique de ces exceptions dans la phrase pourrait aider les étudiants à détecter consciemment le genre de ces noms à partir des éléments grammaticaux qui marquent également le genre comme les articles, les adjectifs et même les participes passés.

D'ailleurs, nous pensons que si les apprenants se rendent compte des formes linguistiques dans l'entrée, les formes notées pourraient

recevoir plus de traitements pour faciliter la compréhension et par conséquent on peut s'attendre à un développement désiré de l'interlangue. Il est important de noter ici que la détection consciente est importante pour l'acquisition de la connaissance métalinguistique, ce qui représente la capacité de parler d'une langue. On croit qu'il assiste les apprenants de L2 à réfléchir sur la manière dont un élément lexicale doit être employé dans une phrase. Il est aussi vrai qu'on peut utiliser une connaissance méta linguistique à rendre exacte et plus compréhensible la production aussi bien écrite qu'orale.

Au même sujet, Lyster (2004b) affirme la nécessité d'employer des activités capable d'attirer l'attention des étudiants aux différents terminaisons prédictifs du genre en classe de la langue française. Il a suggéré trois activités dont il utilise pour effectuer son étude (2004):

- **activités de sensibilisation:** Ceci comprend la lecture des textes de curriculum dont les terminaisons ciblées des noms ont été fait saillir à moyen d'effet typographique;
- **activités de prise de conscience:** Ici les étudiants se sont demandés de grouper les noms ayant les terminaisons similaires placés ensemble et ensuite déterminent le genre que prédit leur terminaison;
- **activités de la pratique contrôlée:** On demande aux étudiants d'assigner correctement le genre d'article approprié à chaque nom

dans les matériels liés au curriculum et jeux de langue comportant, le puzzle, le cross-word, les rimes et les ridules.

Le résultat de son étude montre que le groupe de traitement qui ont reçu une instruction basés sur la forme, démontré une amélioration significative dans leur tâche de production.

D'ailleurs, la connaissance métalinguistique assiste les apprenants à être sélectivement attentifs aux formes linguistiques dans l'entrée. Elle assiste les apprenants à établir une relation nette entre les formes, sens et rôle. La connaissance métalinguistique pourrait accélérer le développement de système d'interlangue de l'apprenant et en même temps rend les apprenants plus conscients de leurs fautes grammaticales (Doughty & Williams, 1998; Norris & Ortega, 2000). C'est donc généralement accepté que détecter des formes linguistiques telles que la phonologie, la morphologie et même la structure de lexique est nécessaire pour engendrer d'autres procédures cognitives telles que la compréhension et l'intégration (Lyster, 2006; Doughty, 2001). La détection consciente est donc la première étape de traitement dans l'acquisition d'une LE (Skehan, 2002).

En plus, les résultats de notre recherche montrent que les noms commençant par une voyelle lancent plus de défis aux étudiants par rapport aux autres catégories des noms étudiées. Ceci implique que les étudiants igbophones dépendent aussi aux indices contextuels qui

marquent le genre tel que l'article, étant donné que l'article qui précède ces noms ne porte pas la marque du genre et parfois se trouve dans les contextes ambigus. Par exemple, 'l'aventure', 'son aventure'. Dans le premier cas, c'est un nom féminin bien que la distinction du genre ne peut se faire à partir de l'article. Dans l'autre cas, il prend le déterminant masculin au lieu de féminin.

En effet, nous suggérons que cette catégorie des noms exige plus d'attention dans la pratique du genre en classe de L2 et que cette dernière doit se faire avec les articles indéfinis, 'un' et 'une' plutôt que 'l' de l'article défini. Par exemple, au lieu de 'l'église, l'appel, l'aventure, l'ambiance', etc. le professeur doit construire des pratiques en se servant des articles indéfinis qui marquent le genre ainsi:

Tableau 5.3: Modèle de pratique des noms commençant par une voyelle

| Masculin | Féminin |
|-----------------|----------------|
| un espoir | une ambiance |
| un appel | une image |
| un instinct | une aventure |

Ce type de traitement aidera les étudiants de bien enregistrer dans la mémoire les noms de cette catégorie aussi bien que leur genre

particulière pour ainsi créer un bon schéma des noms commençant par une voyelle dans leur lexique mental.

Le résultat indique également que les étudiants igbophones rencontrent les difficultés à l'emploi du genre des noms terminant en –e muet à l'écrit. Ceci montre que la plupart d'étudiants tiennent solidement au fait que les noms terminant en –e muet soient généralement les noms féminins. Ils assignent ainsi au genre féminin même les noms masculins terminant en –e muet ce qui résulte à la performance basse des étudiants en assignation des noms terminant en –e muet. Ojo donne une longue liste des noms masculins terminant en –e muet (106-113). À cet effet, c'est important que les professeurs dès le début d'apprentissage dénoncent la stratégie de terminaison en –e muet qui constitue une source d'erreur du genre chez les étudiants. Il faudra que les étudiants savent que le genre féminin constitue environ une moitié des noms terminant en –e muet. C'est ainsi mieux décrit comme une stratégie fautive car elle conduit à la surgénéralisation dans le développement de système d'interlangue des étudiants.

Par ailleurs, cette recherche nous a permis également de découvrir les stratégies d'emploi du genre chez les étudiants igbophones dans les universités. À partir de l'entrevue rétrospective, nous trouvons au total neuf (9) stratégies qui s'adoptent soit comme une seule stratégie ou

stratégies multiples par les participants. Nous avons présenté aussi dans cette étude ces stratégies par rapport au niveau d'étude des participants et leur performance dans les tests. Parmi les stratégies découvertes, on a observé que celle de terminaison en –e muet est moins effective, puisqu'il existe beaucoup d'exceptions à cette 'règle'.

D'ailleurs, les études sur la didactique de l'emploi du genre en français ont démontré que les règles systématiques de l'emploi du genre pourraient être enseigné et appris malgré l'effet de l'âge. Les apprenants de la L2 pourraient profiter de l'instruction et des activités basés sur la forme afin de promouvoir la sensibilité à travers la pratique des indices du genre en français vers un meilleur emploi du genre en français.

5.4 Limitations et directions de recherches ultérieures

Ce travail se limite à l'aspect d'assignation du genre masculin ou féminin aux noms français. On n'a pas traité l'accord en genre des noms avec les adjectifs et les participes passés. C'est recommande donc, que les chercheurs futurs considèrent cet aspect du genre en français pour observer l'acquisition de l'emploi du genre en français chez les étudiants étrangers.

Dû au contrainst du temps, nous avons abordé une étude transversale de nature synchronique menée auprès des étudiants de différents niveaux d'étude à l'université pour examiner leur compétence

en emploi du genre à un moment donné de leur apprentissage. Ce modèle de recherche dans la perspective longitudinale pourrait être entrepris aussi pour observer l'évolution de la compétence grammaticale chez les étudiants igbophones dans les universités.

Bien que l'emploi du genre pose de difficulté aux apprenants non natifs du français, il faudra qu'une telle étude doive se faire auprès des étudiants nigériens de différente langue d'origine. Une étude comparative des productions des étudiants igbophones, hausaphone ou yorubaphone permettrait de bien cerner l'effet de transfert de la langue première à la langue française dans le cadre de l'emploi du genre.

5.5 Recommandations

Le système de genre grammatical en français est bien étendu car il touche aux formes des autres éléments grammaticaux. Sa nature complexe découle de tant d'exceptions aux règles systématiques d'assignation du genre. Cependant, bien que la mauvaise utilisation du genre ne puisse pas empêcher la communication, elle pourra occasionner quelques ambiguïtés sémantiques qui enfin entravent la communication. La connaissance du genre permet ainsi d'éviter toutes les confusions dans la compréhension d'un énoncé. À cet effet, nous recommandons les propositions suivantes visant à une meilleure compréhension et

expression du genre en français chez les apprenants non natifs surtout les igbophones.

En premier lieu, nous pensons qu'il est pertinent que l'apprentissage de la langue seconde et les éléments grammaticaux dépendent plus d'enseignement formel et explicite sur lequel on ne peut se tromper. Le professeur doit mettre à jour les règles systématiques du genre et pour que les apprenants soient bien intégrés au système propre. Le terme 'explicite' signifie une démarche basée sur l'exploitation des règles. Dans ce sens DeKeyser (1995), explique;

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

[(...) un traitement instructif en L2 est considéré comme explicite si l'explication des règles comprend une partie d'instruction (dans ce premier sens, explicite désigne déductive et métalinguistique) ou si les apprenants se demandent directement de traiter une forme particulière et essaient par eux-mêmes d'aboutir aux généralisations métalinguistiques (dans ce deuxième sens explicite désigne induction)] (Notre traduction).

L'apprentissage explicite engage la prise de conscience sur ce qui est appris. De plus, il encourage la généralisation d'application des règles apprises à d'autres items de la L2 que ceux mémorisés durant la démarche d'apprentissage. En ce qui concerne l'apprentissage inductif par rapport à l'apprentissage déductif, le premier implique un processus de découverte, c'est-à-dire que l'on part des exemples pour en arriver à la règle, alors que dans le cas de l'apprentissage déductif, la présentation de la règle prévient et les exemples servent à l'illustrer. Nous soulignons dans cette étude l'importance d'un enseignement explicite des règles d'emploi du genre chez les étudiants universitaires du français pour attirer leurs attention aux indices prédictives du genre en français, LE.

Dans cette optique, Lyster (2006) considère que « Gender attribution rules based on noun endings, given their reliability and systematicity are worthy of more attention in French reference books and French L2 classroom. » (90) [L'attribution du genre basée sur la terminaison des noms, doit attirer plus d'attention en livres de référence français aussi bien qu'en classe de français langue seconde, compte tenu de leur fiabilité et structure systématique] (Notre traduction).

En deuxième lieu, les étudiants se serviront d'un bon dictionnaire pour enrichir de temps en temps leur connaissance du lexique français et également le genre particulier de chacun des noms appris. Ils doivent lire souvent les livres français pour s'habituer à l'assignation du genre aussi

bien que l'accord du genre à l'intérieur d'un énoncé. D'après Ellis (2002), l'acquisition d'un vocabulaire assez riche devrait précéder l'enseignement des règles grammaticales: « (...) it should await the time when learners have developed a sufficiently varied lexis to provide a basis for the process of rule extraction» (23). [Il doit attendre le moment dont les apprenants ont été développé la structure de lexique assez varié pour pouvoir fournir une base pour le procédé de l'extraction de règle] (Notre traduction). Elle remarque que les apprenants apprendraient d'abord le sens des mots en contexte et, plus tard, un enseignement explicite les aiderait à prendre conscience de leurs traits formels. Cette démarche encouragerait la détection consciente, (le 'noticing') des formes dans l'entrée, ce qui produirait un effet à long terme.

On a retenu qu'un des techniques effectives pour l'apprentissage du genre est de commencer avec les noms à genre régulier. Par exemple, le professeur pourrait encourager ses étudiants d'employer les noms marqués du genre en tenant compte de la terminaison (suffixe) de chacun du genre d'un même nom.

Par exemple,

M. David est danse**ur**. / Mme Céline Dior est danse**use**.

Il est direct**eur**. / Elle est direct**rice**.

Pierre est boulanger / Marie est boulang**ère**.

M. Okoro est pharmaci**en**. / Mlle Ifeoma est pharmaci**enne**.

Il est mente**ur**. / Elle est mente**use**.

Pour les noms commençant par une voyelle, le professeur doit construire la pratique en se servant de l'article indéfini, 'un' (pour les noms masculins) et 'une' (pour les noms féminins) au lieu de (l') qui n'indique pas le genre. Par exemple, 'un espoir', 'un effort', 'une image', 'une ambiance', etc. Ceci permettra les étudiants de s'adapter aisément à la structure du genre en français. Au même titre, Surridge ajoute qu'il est important d'utiliser les démonstratives 'celle-ci (fem.) et celui-ci (masc.) au lieu de 'ça'(93).

Etant donné que certains noms français ne possèdent pas la marque du genre interne, nous insistons que les étudiants apprennent les noms et le genre approprié à la fois. L'apprentissage du genre français doit commencer avec les mots à genre régulier comme nous avons déjà mentionné en haut et par ailleurs, le professeur devrait ensuite amener les apprenants à apprendre les noms à genre complexe. Par exemple: amour, orgue, après midi, gens, etc. qui peuvent prendre les deux genres d'après leur emploi. Au même titre, Lyster suggère que:

Making students aware of such reliable patterns first, and leaving the exceptions for later, will enable them to internalize rules more effectively than immediately drawing their attention to exceptions (90)

[Conscientiser les étudiants sur de telles structures fiables de genre et en laissant les exceptions plus tard, devraient les aider à intégrer les

règles plus efficacement que de les amener aussitôt aux exceptions]
(Notre traduction)

Compte tenu de la position centrale du genre en grammaire française, il faudra que le professeur guide les étudiants à pratiquer en classe l'assignation du genre en français car on dit souvent qu'en forgeant on devient forgeron. Notons que la correction des fautes/erreurs commises est également importante.

Nous ajoutons ici que les apprenants devraient prendre conscience d'homographes français que s'assignent en genre en fonction de leur signification et usage. Par exemple:

Un aide/une aide

Un garde/ une garde

Un œuvre/ une œuvre

Ces distinctions doivent s'éclairer en classe de langue pour une meilleure assignation du genre en français. Il ensuit que les apprenants reconnaissent le sens de chacun des homographes et le genre approprié à chacun d'eux.

Tucker, Lambert et Rigault (1977) ont suggéré que l'acquisition du genre grammatical aurait un rapport avec les sons de la langue, donc avec la composante orale. Ils notent: « To acquire this skill with gender, speakers must be able to listen to the language, and develop some type of schema. Deaf speakers of French, we are told, never do » (59). [Pour

acquérir cette habileté de genre, les locuteurs doivent écouter la langue, et développe certain type de schéma. On nous a dit que les locuteurs muets du français n'ont jamais fait] (Notre traduction). Ils parlent des expériences menées en France par le psycholinguiste Borel-Maisonny montrant que les enfants sourds qui apprennent à parler n'arrivent jamais à assigner correctement le genre aux noms (cité par Tipurita, 33)

En plus, pour mieux faciliter le développement de la compétence grammaticale chez les étudiants igbophones en genre, on tient l'exposition aux données grammaticales de manière inductive telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques et de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens (CECR 116).

Le contexte éducatif plurilingue de nos départements requiert que les enseignants sachent très bien la grammaire de la langue maternelle et celles de la première et de la deuxième langue étrangère des apprenants pour pouvoir réaliser, le cas échéant, des comparaisons logiques entre les deux, même les trois langues afin de faciliter aux apprenants l'accès au sens, d'où découle la nécessité de la fondation des sections bilingues ou plurilingues au sein les universités.

Rappelons également que les stratégies de l'apprentissage de la langue présente pour nous une partie très importante de développement de la langue et selon les résultats des recherches récentes, il est nécessaire de mettre en relief l'importance de l'instruction de stratégie explicite. L'objectif de l'instruction de stratégie explicite et le développement de système de stratégie individuelle aidant les apprenants d'augmenter la conscience des stratégies qu'ils emploient déjà et de les encourager de développer un nouveau groupe de stratégies adéquates et efficaces à l'intérieur d'un contexte particulier de langue. Un autre objectif d'une stratégie d'instruction est d'encourager l'autonomie de l'apprenant et l'auto direction pour leur permettre de choisir leurs propres stratégies de manière spontanée sans l'intervention constante du professeur. Nous proposons également l'utilisation des stratégies multiples en emploi du genre en français pour une meilleure expression du genre en français. Certains linguistes ont montré qu'apprendre à travers une découverte aide aussi à développer une connaissance procédurale et on suggère qu'il est conseillé d'encourager ce type d'apprentissage chez les apprenants multilingues puisqu'il encourage l'autonomie chez l'apprenant.

Néanmoins, pour pouvoir arrivé à une meilleure maitrise du genre en français, Ezeodili suggère que:

L'enseignant doit identifier, d'après les travaux écrits des apprenants, les erreurs sur lesquelles il s'appuie pour construire son cours. Au niveau débutant, il pourrait par exemple construire des exercices autour du genre dans la langue étrangère qu'il présentera sur forme de mots, de syntagmes et de phrases (87).

Ceci doit suivi d'une analyse linguistique de difficulté identifiée. Elle a remarqué la nécessité d'avoir une bonne compétence orale pour pouvoir prédire le genre de certains mots (88).

Nous croyons que si ces suggestions se mettent en pratique par les apprenants et même les professeurs du français, il y aura une meilleure compréhension et expression du genre français chez les igbophones apprenants le français, langue étrangère, malgré le fait que l'assignation du genre n'est pas une catégorie explicite dans la langue igbo.

LA CONCLUSION

Cette recherche fournit des informations portant sur l'acquisition de la compétence en emploi du genre grammatical en français chez les étudiants universitaires igbophones. Les données recueillis au cours de cette recherche nous ont permis de faire une recherche courante dans le cadre d'enseignement et apprentissage du genre en français LE.

Les résultats montre que les étudiants igbophones sont conscient d'indices morphophonologique du genre. Malgré cela, c'est important que

les professeurs de la langue française attirent l'attention des étudiants aux indices du genre en classe à partir de l'instruction basée sur la forme pour qu'ils atteignent la compétence requise pour la communication efficace en langue française.

En plus, nous avons découvert les catégories de noms qui lancent des défis aux étudiants igbophones en emploi du genre en français. Parmi les catégories de noms étudiés, celle commençant par une voyelle pose plus de difficulté aux étudiants igbophones suivi des noms terminant en – e muet à l'écrit ayant la moyenne de 46.02 et 44.48 d'emploi incorrect du genre respectivement.

Dans la perspective développementale, cette étude fournit d'évidence que la compétence en emploi du genre s'améliore à travers les différents niveaux d'études enquêtés. Ceci implique que l'entrée suffisante ou bien l'expérience langagière adéquate en LC peuvent aboutir à l'apprentissage du genre en français malgré le fait que ceci ne se présente pas en L1 (Schwartz et Sprouse, 1994). Nous sommes d'avis que la maximisation de l'expérience langagière pourrait aider les étudiants igbophones à développer le schéma désiré dans l'acquisition du genre grammatical. Un des facteurs qui constitue obstacle aux étudiants de L2 est le manque de l'expérience langagière adéquate en langue cible qui découle pourtant de l'environnement plurilingue du Nigeria aussi bien

que le manque de matériels pédagogiques appropriés destinés à faire la classe de langue, une place juste de ‘bain linguistique’

Nous voulons remarquer également la nécessité de l’attention dans l’acquisition des nouvelles structures grammaticales. Ceci importe entre autres que le professeur doit assurer et en même temps stimuler l’attention de ses étudiants en classe de langue. Ce procès est lié à la motivation qui est décrit comme une clé d’un apprentissage réussi (Lauret).

L’instruction basée sur la mise au point de forme encourage l’apprentissage de L2 parce que cela encourage les processus cognitifs ce qui joue un rôle important dans l’apprentissage de L2. L’instruction dirige la concentration et ramène à l’attention, ce qui aurait été perdu. La détection consciente, la construction de forme-sens-rôle, l’évaluation d’hypothèse et l’automatisation de connaissance linguistique actuelle sont encouragés par les activités basées sur la mise au point de forme.

Les pratiques proposées dans les matériels grammaticaux exigent de l’enseignant une solide formation méthodologique, une capacité de réflexion sur la problématique de la grammaire en classe de langue, de son apprentissage comme de son enseignement. Nous proposons que les enseignants de la LE doivent avoir une connaissance adéquate de la grammaire de la langue maternelle et celles de la première et de la deuxième langue étrangère des apprenants pour pouvoir réaliser, le cas

échéant, des comparaisons logiques entre les deux, même les trois langues afin de faciliter aux apprenants l'accès au sens.

La présente étude sert à déterminer le système d'interlangue déjà développé par les étudiants dans différents niveaux d'étude à l'université afin d'identifier les difficultés qu'ils éprouvent en emploi du genre en français aussi bien que les efforts qu'ils entreprennent dans l'acquisition de la compétence grammaticale en emploi du genre en français LE.

D'ailleurs, l'analyse de système d'interlangue des étudiants nous semble une piste intéressante pour approfondir notre connaissance à propos de leurs défis et les stratégies appliquées dans le processus d'appropriation de la langue française. En principe, l'enseignement de la grammaire devrait favoriser l'utilisation des règles conventionnelles en communication qui permet aux étudiants de développer les compétences nécessaires à l'expression du genre en français.

OEUVRES CITÉES

- Abdolmanafi, S. J. "Effects of Form-Focused Instruction on the Learning of Relative Clause". *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 8 (1), 2012, p.192-210.
- Alawode, M. I. « Pour une grammaire d'usage: Enseigner et apprendre la grammaire comme instrument de communication ». *Didactique RANEUF*. Édition de 10^{ème} anniversaire, Vol.1 No 4. Nov. 2007, p. 7-19.
- Alkohlani, F. A. "The Problematic Issue of Grammatical Gender in Arabic as a Foreign Language". *Journal of Language and Cultural Education*, 2016, p. 17-28.
- Arrivé, M. « Coup d'œil sur les conceptions du genre grammatical ». *Séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*. Vol. 14 No 1, 1997, p. 81-96.
- Ayoun, D. « Shedding the Light on French Grammatical Gender ... or Not » *EUROSLA Yearbook* Vol. 10. 2010, p. 119-141.
- Baars, B. J. *In the Theater of Consciousness: The Workspace of the Mind*. New York: Oxford University Press, 1997.
- Baldeh, F. *Better English Language Learning and Teaching*. Nsukka: Fulladu, 1990.
- Batchelor R. E. et Offord, M. *Using French: A guide to Contemporary Usage*. Great Britain: Cambridge University Press, 1995.
- Besse, H. et Porquier, R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Didier, 1991.
- Bialystok, E. and Sharwood-Smith, M. "Interlanguage is not a State of Mind: Evaluation of the Construct for Second Language Acquisition" *Applied Linguistics* 6, 1985, p. 107-117.

- Byrd, P. Instructed grammar. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 545-561.
- Carroll, S. E. "Input and SLA: Adults' Sensitivity to Different Sorts of Cues to French Gender". *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol. 49 (1), 1999, p. 37-92.
- "Second Language Acquisition and the Computational Paradigm". *Language Learning*. 39 (4), 1989, p. 535-594.
- Carroll, S. et Swain M. « Explicit and Implicit Negative Feedback : An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalisations ». *Studies in Second Language Acquisition* 15, 1993, p.357-360.
- Chevalier J. C. et al. *Grammaire du français contemporain*. Paris: Librairie Larousse, 1991.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. *Conseil de l'Europe*. Paris: Les Éditions Didier, 2001.
- Corbett, G. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Cuq J-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International, 2004.
- Cuq, J. P. et Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presse Université de Grenoble, 2005.
- Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International, 1998.
- Dasse-Askildson, V. "How Learners' Affective Variables Impact their Perception of Recasts in the Acquisition of Grammatical Gender in L2 French" *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 15, 2008, p. 1-35. Print.
- Dewaele, J. et Veronique D. "Gender Assignment and Gender Agreement in Advanced French Language: A Cross-Sectional Study". *Bilingualism: Language and cognition*, 4, 3, 2001, p. 275-297.

- DeKeyser, R. « Implicit and Explicit Learning ». In *The Handbook of Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. J. Doughty et M. H. Long, Oxford: Blackwell Publishing, 2005, p. 313-348.
- « Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language ». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et J. Williams, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 42-63.
- « Learning Second Language Grammar Rules : An Experiment with a Miniature Linguistic System». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 17, no. 3, 1995, p. 379-410.
- Doughty, C. “Cognitive Underpinning of Focus on Form”. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001, p. 206-257.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- Ellis, R. « The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum ». In *New Perspectives on Grammar Teaching in Language Classrooms*, sous la dir. de E. Hinkel et S. Fotos, New Jersey: Erlbaum, 2002, p. 17-34.
- Emenanjo, E.N. *A Grammar of Contemporary Igbo: Constituents, Features and Processes*. United States: M&J Grand Orbit Communications, 2016.
- Ezeodili, S. U. « L’énigme du genre grammatical français ». *Journal of Modern European Languages and Literatures (JMEL)*. Vol. 3, September, 2014, p. 80- 90.
- Foucart, A. *Grammatical Gender Processing in French as a First and Second Language*. TIPA, Travaux interdisciplinaires sur la parole

- et le langage [en ligne], 27, 2008, mise en ligne le 04 Dec., 2012.<http://journals.openedition.org/tipa/342>.
- Fougerouse, M. C. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Étude de linguistique appliquée*. No 122; 2001, p. 165-178.
- Gareau, F. *L'assignation du genre grammatical en français: transfert ou terminaison des noms*. Mémoire de maîtrise (en ligne), Montréal, Université de Québec à Montréal. 2008.
- Germain, C. et Seguin, H. *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE, 1998.
- Gilbert, L., Lagane R. et Niobey, G., *Grand dictionnaire de la langue française*. Tome troisième (ES-INC) (éd), (en sept volumes). Paris: Librairie Larousse, 1986.
- Gleason, H. A. *Introduction à la linguistique*. Paris: Librairie Larousse, 1969.
- Grevisse, M. et Goose, A. *Le bon usage*. (14^e édition) Bruxelles: De Boeck Université, 2008.
- *Nouvelle grammaire française*. Paris: Duculot, 1980.
- Han, Z. « A Study of the Impact of Recasts on Tense Consistency in L2 Output ». *TESOL Quarterly*, 36, 2002, p. 543-572.
- Hardison, D. M. "Acquisition of Grammatical Gender in French: L2 Accuracy and Strategies". *The Canadian Modern Language Review*, 48, 1992, 292-306.
- Harley, B. "The Role of Focus-on-Form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition". In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1998, p.156-174.
- Holmes, V. M. et Dejean de la Bâtie, B. « Assignment of Grammatical Gender by Native Speakers and Foreign

- Learners of French ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, 1999, p. 479-506.
- Hulstijn, J. “Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity”. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. New York, NY: Cambridge University Press, 2001, p. 258-286.
- Ifezue, I.J. « Difficultés d’assignation du genre grammatical français chez les apprenants igbophones ». *Journal of Modern European Languages and Literature (JMEL)*. Vol. 8, July, 2017, p. 62-74.
- Keller, Robin F., "La Barbe: Feminine Beards and Other Mysteries of French Grammatical Gender". *Senior Honors Projects*. University of Rhode Island, 2013, Paper 326.
<http://digitalcommons.uri.edu/srhonorsprog/326>
- Kramersch, C. et Whiteside, A. “Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and their Relevance in Multilingual Context” *Modern Language Journal 91. Focus Issue*, 2007, 907-22.
- Lagane R. Difficultés grammaticales. *Larousse Livre de Bord*. Italie: Larousse/SEJER, 2004.
- Lambelet, A. L’apprentissage du genre grammatical en langue étrangère: À la croisée des approches linguistiques et cognitives. *Thèse de doctorat*. Université de Fribourg, 2012.
- Lauret, B. Enseigner la prononciation du français: Question et outils. Paris: Hachette, 2007.
- Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l’éducation*. Montréal: Guérin, 3^e éd, 2005.

- Logan, G., Taylor, S., & Etherton, J. "Attention in the Acquisition and Expression of Automaticity". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, 1996, p. 620-638.
- Long, M., et Robinson, P. Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.
- Lyster, R. 'Predictability in French Gender Attribution: A Corpus Analysis'. *French Language Studies*, Vol.16, 2006, p.69-92.
- Matthey, M. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissance linguistique en situation exolingue*, (2^{ème} édition Revue et complétée). Bern Peter Lang, 247 p.
- Moore, D. *Plurilinguismes et école. Langue et apprentissage des langues*. Paris: Didier, 2006.
- Norris, J. et Ortega, L."Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis" *Language Learning*, 50:3, 2000.
- Ojo, S. A. *A Comprehensive Revision Handbook of French Grammar*. Ibadan: Signal Education Services Ltd, 2005.
- Okeke, V. *Études linguistiques*. Owerri: Osprey Publication Centre, 2012.
- Oliphant, K. *Acquisition of Grammatical Gender in Italian as a Foreign Language*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Centre, 1997.
- O'Malley, J.M et Chamot, A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, R.L, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Massachussets: Newbury House, 1990.

- Özçelik, N. L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE. [http : \\egitimdergi.omu.edu.tr\DergiPdf Detay.asp](http://egitimdergi.omu.edu.tr/DergiPdf/Detay.asp?%3D100) (2012) 31,1, p.175-186.
- Paul R. *Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert, 1992.
- Porquier R., Py B. *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Didier: Credif, Essaie, 2004.
- Puren C., Bertocchini, P. et Costanzo E. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses, 1998.
- Roulet, E. *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Labor, Nathan. 1972.
- Sabourin, L., Stowe L.A. et de Haan G. J. « Transfer Effects in Learning a Second Language Grammatical Gender System». *Second Language Research*, vol. 22, No 1, 2006, p. 1-29.
- Schmidt, R. « The Role of Consciousness in Second Language Learning ». *Applied Linguistics*, vol. 11, no. 2, 1990, p. 129-158.
- “Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning”. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 1995, p. 1-63.
- « Attention ». In *Cognition and Second Language Instruction*, sous la dir. de P. Robinson, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.
- Schwischay B. « Théorie de l'acquisition de la compétence linguistique et tendance récentes en grammaire génératives » *Recherche en linguistique étrangère*, Vol. 13. Presse université Franche- Comte, 1989 p. 39-49.
- Selinker, L. “Interlanguage” *Interaction Review of Applied Linguistics* 10, 1972, p. 209-231.

- Sisson, C. *Adult L2 Acquisition of French Grammatical Gender: Investigating Sensitivity to Phonological and Morphological Gender Cues*. Honors Thesis, McGill University, 2006.
- Skehan, P. "Theorising and updating aptitude". Dans P. Robinson (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002, p. 69-93.
- Sokolik, M. E. et Smith, M. E. "Assignment of Gender to French Nouns in Primary and Secondary Language: A connectionist Model". *Second Language Research*, 8.1, 1992, p. 39-58.
- Spada, N., et Tomita Y. « Interactions between Type of Instruction and Type of language feature: A meta-analysis ». *Language Learning*, vol. 60, no. 2, 2010, p. 263-308.
- Surridge, M. E., « Gender Assignment in French: The Hierarchy of Rules and the Chronology of Acquisition » *IRAL* 31. P.77-95, 1993.
- "Le ou La?: The gender of French Nouns". *Modern Languages in Practice. Multilingual Matters LTD., 1995*.
- Surridge, M. et Lessard, . « Pour une prise de conscience du genre grammatical. *The Canadian Language Review*, 41, 1984, 43-52.
- Tipurita, M-E., *L'assignation du genre nominal en français: Effet d'un enseignement explicite des indices phonologiques en immersion au primaire*. Mémoire de la maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 2011.
- Tijani, A. M., *Difficultés de communication orale: enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*. Thèse de doctorat présentée à l'université de Franche-Comté. France. 2006.

- Tucker, R., Lambert, W. et Rigault, A. *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule Governed Behavior*. Mouton: The Hague, 1977.
- VanPatten, B. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- Véronique D. « Vers une redéfinition de la notion de progression: La contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères ». *La notion de progression*. Coordonné par Daniel Coste et Daniel Véronique. N° 3, Paris: éditions ENS, 2000.
- Viellard T. *Dictionnaire Universel*. Paris: 4th edition, Hachette, 2002.
- Violi, P. « Les Origines du Genre Grammatical ». *Langages*, 21, 85, 1987, p.15- 34.
- Vigner, G., *La grammaire en FLE*, Paris: Hachette, 2004.
- Wagner, R. L. et Pinchon, J. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette, 1991.
- Wenden, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, 1991.

ANNEXE

| | |
|---|-----|
| Annexe 1: Liste des tableaux | 223 |
| Annexe 2: Listes des figures | 225 |
| Annexe 3: Liste des abréviations, sigles et acronymes | 226 |
| Annexe 4: Lettre aux répondeurs / réponduses | 227 |
| Annexe 5: Distribution des participants de recherche | 228 |
| Annexe 6: Questionnaire d'évaluation de la compréhension des étudiants en genre (QECEG) | 229 |
| Annexe 7: Test de Catégories des Noms en Français (TCNF) | 231 |
| Annexe 8: Test d'Indices Morphophonologiques du Genre en Français (TIMGF) | 233 |
| Annexe 9: Test d'Emploi des Déterminants (TED) | 234 |
| Annexe 10: Guide d'entretien | 235 |
| Annexe 11: SPSS output | 236 |
| Annexe 12: Données démographiques des étudiants et stratégies Adoptées | 244 |
| Annexe 13: Réponses de l'entrevue, codes et description de codes | 246 |

ANNEXE 1

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 2.1: Classification des noms des êtres humains | 32 |
| Tableau 2.2: Classification des animaux | 33 |
| Tableau 2.3: Terminaison des noms masculins | 36 |
| Tableau 2.4: Terminaison des noms féminins | 36 |
| Tableau 2.5: Valeur prédictive des phonèmes finals (Lyster, 2006) | 43 |
| Tableau 2.6: Des homographes ayant le genre différent | 52 |
| Tableau 2.7: Genre des déterminants | 56 |
| Tableau 2.8: Terminaison des noms masculins | 58 |
| Tableau 2.9: Terminaison des noms féminin | 59 |
| Tableau 2.10: Marques du genre des noms communs en igbo | 61 |
| Tableau 3.1: Constitution de corpus | 137 |
| Tableau 3.2: Composition de Test d'indices morphophonologiques du genre en français (TIMGF) | 139 |
| Tableau 4.1 : Institutions des participants de recherche | 145 |
| Tableau 4.2: Sexe des participants | 146 |
| Tableau 4.3: Âge des Participants | 146 |
| Tableau 4.4: Niveau d'étude des étudiants | 146 |
| Tableau 4.5: Evaluation de la compréhension des étudiants en genre | 148 |
| Tableau 4.6: Mesure de sensibilité des étudiants aux indices morphophonologiques du genre en français | 150 |
| Tableau 4.7: Moyenne et l'écart type des résultats sur l'assignation incorrecte du genre chez des étudiants igbophones en différents aspect du genre en français | 151 |
| Tableau 4.8: Moyenne et l'écart-type de résultat d'assignation du genre des noms terminant en –e muet à l'écrit par les étudiants | 152 |
| Tableau 4.9: Rapport entre le niveau d'étude des étudiants et leur compétence en emploi du genre en français | 153 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 4.10: Catégorisation des stratégies adoptées par les étudiants | 157 |
| Tableau 4.11: Types de stratégies adoptées par les étudiants igbophones en emploi du genre en français | 158 |
| Tableau 4.12: Présentation transversale des stratégies adoptées par les Etudiants basée sur leur niveau d'étude et leur performance globale | 159 |
| Tableau 4.13: Un modèle de t-test sur la sensibilité des étudiants Igbophones aux indices morphophonologiques du genre en langue française | 161 |
| Tableau 4.14: Un modèle de t-test sur l'assignation du genre féminin aux noms masculins terminant en e-muet par les étudiants igbophones | 161 |
| Tableau 4.15: Un échantillon de T-test apparié en comparant la moyen d'assignation incorrect du genre basée sur les noms terminant en –e muet et les autres | 162 |
| Tableau 4.16: Analyse de variance sur la compétence des étudiants en emploi du genre en langue française selon le niveau d'étude | 163 |
| Tableau 4.17: Scheffe Post-Hoc sur la compétence des étudiants en emploi du genre en langue française selon le niveau d'étude | 164 |
| Tableau 4.18: Classement du genre en igbo | 167 |
| Tableau 5.1: Compétence des étudiants de 2 ^{eme} année en emploi du genre commençant par une voyelle | 184 |
| Tableau 5.2: Compétence des étudiants en 2 ^{eme} année en emploi du genre des noms terminant en –e muet en écrit | 187 |
| Tableau 5.3: Modèle de pratique des noms commençant par une voyelle | 198 |

ANNEXE 2

LISTES DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Fig. 2.1: Terminaisons des phonèmes consonantiques (Tucker, Lambert et Rigault, 1977) | 41 |
| Fig.2.2: Terminaisons des phonèmes vocaliques (Tucker, Lambert et Rigault, 1977) | 42 |
| Fig. 2.3: Classement des stratégies d'apprentissage d'après Oxford | 79 |
| Fig. 5.1: Résultat de test d'indice morphophonologiques du genre en français (TIMGF) | 181 |
| Fig. 5.2: Assignation en genre des noms terminant en –muet par les étudiants en 2eme année | 192 |
| Fig. 5.3: Assignation en genre des noms terminant en –e muet par les étudiants de 3eme année | 193 |
| Fig. 5.4 Assignation de noms terminant en –e muet par les étudiants en 4eme annee | 194 |

ANNEXE 3

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

Det = Déterminant

DDL = Didactique des langues

ddl = Degré de liberté

F = Fréquence

Fém. = Féminin

Fig. = Figure

FLE = Français Langue Étrangère

IL = Interlangue

LC = Langue cible

LE = Langue étrangère

LM = Langue maternelle

L1 = Première langue

L2 = Langue seconde/ Deuxième langue

Masc. = Masculin

MAV= Méthode audio-visuelle

QECEG = Questionnaire d'Évaluation de la Compréhension des Étudiants en Genre

TCNF = Test de Catégorie des Noms en Français

TIMGF = Test d'Indice Morphophonologiques du Genre en Français

TED = Test d'Emploi des Déterminants

VFN = Village Français du Nigeria

ANNEXE 4

LETTRE AUX RÉPONDEURS / RÉPONDEUSES

Department of Modern European Languages

Nnamdi Azikiwe University, Awka

03/10/16

Cher (e) étudiant/ étudiante

AUTORISATION POUR LA DISTRIBUTION DES QUESTIONNAIRES

Je suis étudiante en doctorat au département des Langues Modernes Européen à l'université mentionnée ci-dessus. Je fais couramment une recherche sur « le développement de la compétence grammaticale chez les étudiants universitaire: cas de l'emploi du genre grammatical » Vos réponses nous aideraient à bien effectuer notre recherche. Vos réponses seraient traitées en toute confidentialité.

Merci

Ifezue Ijeoma

ANNEXE 5

DISTRIBUTION DES PARTICIPANTS DE RECHERCHE

| Université | Nombre des Participants | Totale | |
|--------------------|---|--------|----|
| ABSU, Uturu | 2 ^{eme} année étudiants | 17 | 27 |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) étudiants | 06 | |
| | 4 ^{eme} année étudiants | 14 | |
| | | | |
| EBSU, Abakiliki | 2 ^{eme} année étudiants | 11 | 41 |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) étudiants | 19 | |
| | 4 ^{eme} année étudiants | 11 | |
| | | | |
| IMSU, Owerri | 2 ^{eme} année étudiants | 13 | 56 |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) étudiants | 32 | |
| | 4 ^{eme} année étudiants | 11 | |
| | | | |
| NAU, Awka | 2 ^{eme} année étudiants | 32 | 75 |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) étudiants | 20 | |
| | 4 ^{eme} année étudiants | 23 | |
| | | | |
| UNN, Nsukka | 2 ^{eme} année étudiants | 14 | 32 |
| | 3 ^{eme} année (Groupe en immersion) étudiants | 05 | |
| | 4 ^{eme} année étudiants | 13 | |
| | | | |

ANNEXE 6

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DES ÉTUDIANTS EN GENRE (QECEG)

Partie A: Profil Personnel des étudiants

Université:.....

Niveau d'étude:

Sexe: Male [] Femelle [].

Âge: 15-20 [], 21-25 [], 26- 30 [], 31-35 [], 36- 40 []

État d'origine:

Langue maternelle:

Autre(s) langue(s) parlée(s):.....

Nombre d'années d'apprentissage: 0-2 [], 3-4 [], 4-5 [], 5-6 [],

plus de 7 []

B: Evaluation de la compréhension des étudiants en genre

REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES S'IL VOUS PLAÎT:

| S/N | QUESTION | D'ACCORD | PAS D'ACCORD |
|-----|--|----------|--------------|
| 1. | Le genre joue un rôle important en grammaire française. | | |
| 2. | L'emploi du genre en français me pose des problèmes. | | |
| 3. | La connaissance de ma langue maternelle et la langue déjà acquise interfère avec celle du français | | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 4. | C'est difficile d'identifier les noms masculins en français | | |
| 5. | C'est difficile d'identifier les noms féminins en français. | | |
| 6. | La maîtrise du genre français dépend en grande partie de l'expérience/niveau de l'apprenant. | | |
| 7. | Les noms français terminant en –e muet sont du genre féminin. | | |
| 8. | Le fonctionnement du genre en igbo est similaire à celui du français. | | |
| 9. | Tous les noms français sont sémantiquement classés en genre. | | |
| 10. | Tous les noms igbo sont naturellement classés en genre | | |
| 11. | Je suis conscient des indices d'emploi du genre en français | | |
| 12. | Nous avons appris des règles d'emploi du genre en français. | | |
| 13 | C'est difficile d'employer les déterminants en français | | |

ANNEXE 7

TEST DE CATEGORIES DES NOMS EN FRANÇAIS (TCNF)

INDIQUEZ LE GENRE APPROPRIÉ DES NOMS SUIVANTS: (M) POUR LE MASCULIN, (F) POUR LE FÉMININ

| | | |
|----|-----------|--|
| 1. | Dialecte | |
| 2. | Domaine | |
| 3 | Groupe | |
| 4 | Silence | |
| 5 | Rêve | |
| 6 | Conte | |
| 7 | Bénéfice | |
| 8 | Beurre | |
| 9 | Cube | |
| 10 | Geste | |
| 11 | Miracle | |
| 12 | Ministère | |
| 13 | Mystère | |
| 14 | Peigne | |
| 15 | Règne | |
| 16 | Reste | |
| 17 | Sacrifice | |
| 18 | Sable | |
| 19 | Sucre | |
| 20 | Texte | |
| 21 | Audace | |
| 22 | Aventure | |
| 23 | Espoir | |
| 24 | Eau | |
| 25 | Instinct | |
| 26 | Organe | |
| 27 | Ambiance | |
| 28 | Orage | |
| 29 | Exemple | |
| 30 | Annonce | |
| 31 | Appel | |
| 32 | Ouverture | |
| 33 | Élégance | |
| 34 | Usine | |
| 35 | Effort | |
| 36 | Église | |
| 37 | Image | |
| 38 | Ovale | |
| 39 | Odeur | |

| | | |
|----|-----------------|--|
| 40 | Amour | |
| 41 | Rond-point | |
| 42 | Avant-garde | |
| 43 | Savoir-faire | |
| 44 | Chou-fleur | |
| 45 | Basse-cour | |
| 46 | Arrière-plan | |
| 47 | Porte-clés | |
| 48 | Passe –temps | |
| 49 | Arrière-pensée | |
| 50 | Garde- robe | |
| 51 | Pare-brise | |
| 52 | Gratte-ciel | |
| 53 | Arrière-cour | |
| 54 | Demi-heure | |
| 55 | Pomme de terre | |
| 56 | Centre-ville | |
| 57 | Arc-en-ciel | |
| 58 | Main d'œuvre | |
| 59 | Couvre-lit | |
| 60 | Station-service | |
| 61 | Cour | |
| 62 | Fol | |
| 63 | Foie | |
| 64 | Balle | |
| 65 | Fête | |
| 66 | Faite | |
| 67 | Moue | |
| 68 | Mout | |
| 69 | Lutte | |
| 70 | Coq | |
| 71 | Croit | |
| 72 | Cours | |
| 73 | Folle | |
| 74 | Croix | |
| 75 | Bal | |
| 76 | Ère | |
| 77 | Coque | |
| 78 | Luth | |
| 79 | Foi | |
| 80 | Air | |

ANNEXE 8

TEST D'INDICES MORPHOPHONOLOGIQUES DU GENRE EN FRANÇAIS

(TIMGF)

METTEZ L'ARTICLE DÉFINI QUI CONVIENT (LE) POUR LE MASCULIN

ET (LA) POUR LE FÉMININ

| | | |
|-----|--|----------------|
| 1. | | Journalisme |
| 2. | | Dénomination |
| 3. | | Tourisme |
| 4. | | Testament |
| 5. | | Dégagement |
| 6. | | Sensualisme |
| 7. | | Fortitude |
| 8. | | Résignation |
| 9. | | Complément |
| 10. | | Socialisme |
| 11. | | Renforcement |
| 12. | | Transformation |
| 13. | | Débordement |
| 14. | | Négritude |
| 15. | | Magnitude |
| 16. | | Solitude |
| 17. | | Production |
| 18. | | Formation |
| 19. | | Latitude |
| 20. | | Réalisme |

ANNEXE 9

TEST D'EMPLOI DES DETERMINANTS (TED)

COMPLÉTEZ CES PHRASES AVEC L'ARTICLE DÉFINI (LE OU LA) QUI CONVIENT.

1. ballon de football est rond.
2. Les footballeurs se renvoient balle.
3. bal costume auquel j'ai été invité était très drôle.
4. Mon médecin a fièvre.
5. chèvre a mangé maïs.
6. dentiste a extrait dent malade.
7. photographie n'est pas vraiment utile.
8. ville est plus commode que village.
9. victime a été arrêtée très tôt.
10. Mecque est loin de capitale de Hollande alors que Caire est aussi loin de canal de Suez
11.bibliothèque est aussi utile que Librairie et musée.
12. Je n'aime pas écouter radio, je préfère regarder vidéo.
13. feuille n'est pas bien taillée, on ne connaît ni haut ni bas.
14. photo qui se trouve sur livre sterling est celle du roi.

(Exercice tiré de 'A comprehensive Revision Handbook of French Grammar' écrit par Prof. Ade Ojo, p.84)

ANNEXE 10

GUIDE D'ENTRETIEN

Comment est-ce que vous vous trouvez le cours de la grammaire dans votre université ?

Avez- vous traité l'emploi du genre en classe? Connaissez-vous les indices morphophonologiques du genre en français ?

Comment vous vous faites pour identifier le genre des noms en français ?

Quelles stratégies employez- vous pour l'assignation du genre ?

ANNEXE 11

SPSS OUTPUT

Research Question One

Descriptive Statistics

| Level_of_Study | N | M ean | Std. Deviation |
|---|----|----------|-------------------|
| 200Level percentageScore_on_Te st_2 | 87 | 67.0115 | 13.23886 |
| Valid N (listwise) | 87 | | |
| 300Level percentageScore_on_Te st_2 | 82 | 74.2073 | 14.62430 |
| Valid N (listwise) | 82 | | |
| 400Level percentageScore_on_Te st_2 | 72 | 78.6111 | 11.84472 |
| Valid N (listwise) | 72 | | |

Research Question Two

Report

| Level_of_Study | Percentage of Inaccurate Gender Assignment | Percentage_I nnaccuracy_N onuns_Begini g_with_Vow el | Percentage_I naccuracy_Co mpound_Nou ns | Percentage_I nnaccuracy_H omonyms | Percentage_I naccuracy_use of_Definit_A rticles |
|-------------------|---|--|--|---|--|
| 200Level Mean | 51.7241 | 52.0690 | 45.3448 | 52.6437 | 46.9938 |
| Std. Deviation | 15.93642 | 12.61117 | 9.36325 | 12.52530 | 10.79006 |
| 300Level Mean | 43.4146 | 44.2683 | 41.8293 | 40.4878 | 39.2589 |
| Std. Deviation | 15.41360 | 15.51825 | 14.47672 | 11.87927 | 13.57788 |
| 400Level Mean | 36.9444 | 40.6944 | 36.2500 | 30.6250 | 39.7436 |
| Std. Deviation | 15.30340 | 12.39904 | 10.06143 | 13.47762 | 10.60704 |
| Total Mean | 44.4813 | 46.0166 | 41.4315 | 41.9295 | 42.1960 |
| Std. Deviation | 16.64083 | 14.37242 | 12.07289 | 15.43505 | 12.26052 |

Research Question Three

Descriptive Statistics

| Level_of_Study | N | Mean | Std. Deviation |
|--|----|---------|----------------|
| 200Level Percentage of Inaccurate Gender Assignment | 87 | 51.7241 | 15.93642 |
| Valid N (listwise) | 87 | | |
| 300Level Percentageof Inaccurate Gender Assignment | 82 | 43.4146 | 15.41360 |
| Valid N (listwise) | 82 | | |
| 400Level Percentageof Inaccurate Gender Assignment | 72 | 36.9444 | 15.30340 |
| Valid N (listwise) | 72 | | |

Research Question Four

Case Processing Summary

| | Cases | | | | | |
|----------------------------------|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| Level_of_Study * Test1Recoded | 241 | 100.0% | 0 | 0.0% | 241 | 100.0% |

Level_of_Study * Test1Recoded Crosstabulation

| | | Test1Recoded | | | Total |
|----------|-------------------------|--------------|----------|--------|--------|
| | | Low | Moderate | High | |
| 200Level | Count | 42 | 44 | 1 | 87 |
| | % within Level_of_Study | 48.3% | 50.6% | 1.1% | 100.0% |
| | % within Test1Recoded | 71.2% | 28.0% | 4.0% | 36.1% |
| | % of Total | 17.4% | 18.3% | 0.4% | 36.1% |
| | Count | 15 | 59 | 8 | 82 |
| | % within Level_of_Study | 18.3% | 72.0% | 9.8% | 100.0% |
| 300Level | % within Test1Recoded | 25.4% | 37.6% | 32.0% | 34.0% |
| | % of Total | 6.2% | 24.5% | 3.3% | 34.0% |
| | Count | 2 | 54 | 16 | 72 |
| 400Level | % within Level_of_Study | 2.8% | 75.0% | 22.2% | 100.0% |
| | % within Test1Recoded | 3.4% | 34.4% | 64.0% | 29.9% |
| | % of Total | 0.8% | 22.4% | 6.6% | 29.9% |
| | Count | 59 | 157 | 25 | 241 |
| | % within Level_of_Study | 24.5% | 65.1% | 10.4% | 100.0% |
| Total | % within Test1Recoded | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |
| | % of Total | 24.5% | 65.1% | 10.4% | 100.0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 56.659 ^a | 4 | .000 |
| Likelihood Ratio | 63.248 | 4 | .000 |
| Linear-by-Linear Association | 53.613 | 1 | .000 |
| N of Valid Cases | 241 | | |

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.47.

Hypothesis One

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------------------|-----|-------|----------------|-----------------|
| percentageScore_on_Test_2 | 241 | 72.93 | 14.12 | .90967 |

One-Sample Test

| | Test Value = 50 | | | | | |
|---------------------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|---|---------|
| | t | Df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| percentageScore_on_Test_2 | 5.202 | 240 | .000 | 22.92531 | 21.1334 | 24.7173 |

Hypothesis Two

One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--|-----|-------|----------------|--------------------|
| Percentage of Inaccurate Gender Assignment | 241 | 44.48 | 16.64 | 1.07193 |

One-Sample Test

| | Test Value = 50 | | | | | |
|--|-----------------|-----|-----------------|-----------------|---|--------|
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Percentage of Inaccurate Gender Assignment | 5.148 | 240 | .000 | 5.51867 | 7.6303 | 3.4071 |

Hypothesis Three

Descriptives

score_on_test1

| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|----------|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| | | | | | 200Level | 7 | | |
| 300Level | 2 | 7.50 | 9.620 | .062 | 55.39 | 59.61 | 31 | 81 |
| 400Level | 2 | 3.87 | 8.156 | 961 | 61.96 | 65.79 | 46 | 86 |
| Total | 41 | 6.54 | 10.357 | 667 | 55.22 | 57.85 | 30 | 86 |

ANOVA

score_on_test1

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| Between Groups | 8190.898 | 2 | 4095.449 | 55.528 | .000 |
| Within Groups | 17553.552 | 238 | 73.754 | | |
| Total | 25744.450 | 240 | | | |

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: score_on_test1

Scheffe

| (I) Level_of_Study | (J) Level_of_Study | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|---------------|------|----------------------------|----------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| 200Level | 300Level | -7.945* | 1.322 | .000 | -11.20 | -4.69 |
| | 400Level | -14.317* | 1.368 | .000 | -17.69 | -10.95 |
| 300Level | 200Level | 7.945* | 1.322 | .000 | 4.69 | 11.20 |
| | 400Level | -6.372* | 1.387 | .000 | -9.79 | -2.95 |
| 400Level | 200Level | 14.317* | 1.368 | .000 | 10.95 | 17.69 |
| | 300Level | 6.372* | 1.387 | .000 | 2.95 | 9.79 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Homogeneous Subsets

score_on_test1

Scheffe

| Level_of_Study | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|----------------|----|-------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 200Level | 87 | 49.55 | | |
| 300Level | 82 | | 57.50 | |
| 400Level | 72 | | | 63.87 |
| Sig. | | 1.000 | 1.000 | 1.000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 79.833.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Paired Samples Test

| | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|-------|----|-----------------|
| | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | Lower | Upper | | | |
| air 1 Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Noun Ending in e-muet - Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Vowel Beginning with Vowel | -1.53527 | 17.99096 | 1.158960 | -3.81818 | .74764 | 1.325 | 40 | .187 |
| air 2 Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Noun Ending in e-muet - Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Compound Nouns | 3.04979 | 17.88079 | 1.15180 | .78086 | 5.31873 | .648 | 40 | .009 |
| air 3 Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Noun Ending in e-muet - Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Homonyms | 2.55187 | 18.22379 | 1.17390 | .23941 | 4.86433 | .174 | 40 | .031 |
| air 4 Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Noun Ending in e-muet - Inaccurate Gender Assignment Percentage Score: Use of Article | 2.28535 | 18.99177 | 1.22337 | -.12456 | 4.69526 | .868 | 40 | .063 |

ANNEXE 12

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES DES ÉTUDIANTS ET STRATÉGIES

ADOPTÉES

| ID | Niveau | Uni | Sexe | Groupe d'âge | Langues Parlées | Performance en tests | | | | | | Stratégies Adoptées par les étudiants |
|----|--------|-------|------|--------------|-------------------------------------|----------------------|-------------|----|----|--------|--------|---|
| | | | | | | Test 1 (Sur 20) * | | | | Test 2 | Test 3 | |
| | | | | | | E | N C V | C | | | | |
| | | MSU | | 1-25 | anglais, français | 17 | 10 | 15 | 13 | 19 | 25 | Connaissance intérieure |
| | | SU | | 1-25 | anglais, français | 19 | 15 | 13 | 16 | 10 | 12 | Indice phonologique |
| | | NIZIK | | 6-30 | Hausa | 16 | 15 | 12 | 12 | 19 | 18 | Terminaison des noms, Indice phonologique, Emploi du dictionnaire |
| | | NIZIK | | 1-25 | anglais, français, chinois espagnol | 9 | 11 | 13 | 14 | 20 | 18 | Connaissance intérieure, Emploi du dictionnaire |
| | | NN | | 1-35 | français, Yoruba | 15 | 18 | 14 | 10 | 15 | 18 | Terminaison en -e muet, Indice phonologique, Emploi du dictionnaire |
| | | NN | | 1-25 | anglais, français | 18 | 10 | 10 | 10 | 18 | 18 | Mémorisation du mot et le genre, Indice phonologique |
| | | BSU | | 1-25 | anglais, français, allemande | | 13 | 13 | 15 | 20 | 17 | Terminaison en -e muet, Terminaison des noms |
| | | BSU | | 1-25 | anglais, yoruba, allemande | 12 | 16 | 13 | 15 | 10 | 18 | Indice phonologique |
| | | BSU | | 5-20 | français, efik, espagnol | 10 | 11 | 8 | 11 | 12 | 13 | Connaissance intérieure, Indice phonologique |
| 0 | | BSU | | 1-25 | anglais, français | 8 | 7 | 10 | 11 | 10 | 16 | Terminaison des noms |
| 1 | | NIZIK | | 1-25 | anglais, français | 11 | 10 | 8 | 11 | 13 | 10 | Terminaison des noms |
| 2 | | NIZIK | | 1-25 | anglais, français | 12 | 10 | 8 | 11 | 16 | 15 | Terminaison en -e muet |
| 3 | | MSU | | 1-25 | français | 11 | 10 | 13 | 8 | 17 | 19 | Connaissance intérieure, Emploi du dictionnaire |
| 4 | | MSU | | 1-25 | anglais, français | 10 | 11 | 13 | 8 | 10 | 12 | Indice phonologique, |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------|------|---------------------|----|----|----|----|----|----|--|--|
| | | | | | | | | | | | | Emploi du dictionnaire |
| 5 | | BSU | 5-20 | anglais, français | 12 | 11 | 10 | 13 | 20 | 18 | | Devinette/prédiction du genre à partir de nom, Emploi du dictionnaire |
| 6 | | BSU | 1-25 | anglais, français | 9 | 4 | 9 | 10 | 12 | 16 | | Terminaison en -e muet |
| 7 | | BSU | 1-25 | anglais | 13 | 16 | 11 | 13 | 20 | 12 | | Mettre l'article (le/la) devant le nom |
| 8 | | BSU | 1-25 | anglais, Yoruba | 12 | 8 | 10 | 8 | 13 | 20 | | Mettre l'article (le/la) devant le nom, Emploi du dictionnaire |
| 9 | | NN | 1-25 | anglais | 14 | 10 | 9 | 10 | 16 | 12 | | Terminaison en -e muet, Indice phonologique |
| 0 | | NN | 1-25 | anglais, français | 11 | 9 | 16 | 11 | 17 | 19 | | Terminaison des noms |
| 1 | | NIZI K | 6-30 | anglais, français | 17 | 16 | 13 | 17 | 20 | 20 | | Terminaison en -e muet, Terminaison des noms, Emploi du dictionnaire |
| 2 | | NIZI K | 1-25 | anglais | 14 | 9 | 14 | 6 | 20 | 15 | | Mettre l'article (le/la) devant le nom |
| 3 | | MSU | 1-25 | anglais | 12 | 11 | 13 | 14 | 14 | 12 | | Connaissance intérieure, Mettre l'article (le/la) devant le nom |
| 4 | | MSU | 1-25 | français, allemande | 10 | 8 | 12 | 16 | 16 | 16 | | Indice phonologique |
| 5 | | BSU | 1-25 | français | 14 | 9 | 12 | 9 | 19 | 16 | | Indice/ forme orthographique |
| 6 | | BSU | 1-25 | anglais, français | 10 | 15 | 8 | 12 | 17 | 14 | | Connaissance intérieure, Emploi du dictionnaire |
| 7 | | BSU | 1-25 | anglais, français | 14 | 10 | 15 | 13 | 17 | 16 | | Indice phonologique |
| 8 | | BSU | 6-30 | anglais | 11 | 14 | 12 | 12 | 18 | 16 | | Connaissance intérieure, Emploi du dictionnaire |
| 9 | | NN | 1-25 | anglais | 16 | 14 | 12 | 13 | 16 | 14 | | indice/ forme orthographique, Indice phonologique |
| 0 | | NN | 6-30 | français anglais | 11 | 9 | 12 | 11 | 19 | 15 | | Terminaison en -e muet, Connaissance intérieure, Emploi du dictionnaire. |

*NE= Noms terminant en e-muet, NCV = Noms commençant par une voyelle; NC = Noms composés; H= Homophones

ANNEXE 13

RÉPONSES DE L'ENTREVUE, CODES ET DESCRIPTION DE CODES

| Participant | Responses to Interview Questions | Code | Code Name/Description |
|-------------|--|-------------|--|
| 1 | I am a French person. I have been in French for a long time. If I know the word, then I can identify the gender. | PWK | Prior word knowledge |
| 2 | The pronunciation of the noun helps me in identifying the gender. | PhC | Pronunciation (phonological cue) |
| 3 | First of all, I will check the ending of the noun, if it ends with an -e, then it's feminine. If not I will use the dictionary. In the absence of which I will pronounce the noun to find out if it sounds like a masculine/feminine noun. | PhC, EE | Sounding out (deduction from sound)/Phonological Cues, Noun ending & Use of dictionary |
| 4 | I will use my in-depth knowledge to identify the gender of the noun if the noun is familiar to me. If not I will consult the dictionary. | PWK;UD | Prior word knowledge, Use of dictionary |
| 5 | This issue of gender in French is a difficult task. I know about the -e ending strategy but most times it | EE, PhC, UD | -e ending strategy, phonological Cue & use of dictionary |

| | | | |
|----|---|-------------|--|
| | doesn't work. The pronunciation of the word sometimes gives clue. However, I usually consult the dictionary to be sure. | | |
| 6 | Each word I come across, I try as much as possible to memorize it along side with the gender. But in the case of unfamiliar noun, I make reference to the words I know that sound like it so as to determine the gender | WG_Mem, PhC | Word and Gender Memorization, Similar sounding words/phonology |
| 7 | The form of the noun indicates gender. Example, most nouns that end in -e, -ite, -ie, -tion are feminine nouns. So, the ending of the noun helps me in identifying the gender of the noun. | EE | -e ending strategy, Noun ending |
| 8 | The pronunciation of the noun. | PhC | Pronunciation (phonological cue) |
| 9 | I use my fore knowledge to identify the gender or may be the gender of a noun that ends/ sounds in the same manner as the noun. | PWK,PhC | Prior word knowledge Sound/phonology |
| 10 | I usually look at the ending of the noun. | NE | Noun ending |
| 11 | When I look at the noun, I can guess the gender from the ending. | NE | noun ending |

| | | | |
|----|--|---------|--|
| 12 | The morphological form of the noun is very helpful to me in identifying the gender. Most nouns that end in –e are feminine. | EE | -e ending |
| 13 | I can guess the gender of familiar words, and consult the dictionary for the unfamiliar ones. | PWK, UD | Prior word knowledge, use dictionary |
| 14 | The pronunciation or dictionary | PhC, UD | The pronunciation/Phonological Cue or dictionary |
| 15 | Guessing. Any noun I come across, I will guess the gender or resort to the use of dictionary. | GGN, UD | Guessing Gender using Noun, use of dictionary |
| 16 | Most times, I assign feminine gender to nouns that end in –e. | EE | -e ending strategy |
| 17 | I used to check by placing the articles ‘le/la’ before the noun to know the one that fits better | PGA | Placing Gender Articles |
| 18 | If it is a noun I am familiar with, I can try to recall the article that go with it thereby identifying as either masculine or feminine. Or I will use the dictionary. | PGA, UD | Placing Gender articles, Dictionary |
| 19 | -e ending sometimes or how the noun sounds helps me in identifying the gender of the noun | EE, PhC | E-ending, Phonological cue |

| | | | |
|----|---|-------------|------------------------------------|
| 20 | Noun ending strategy. I discovered that most times it helps | NE | Noun ending |
| 21 | <p>I use the –e ending strategy a times. But because I know it is not applicable all the time, I use my dictionary to clarify the gender of the noun. I also check the noun ending, if it is masculine or feminine ending. I know that there are endings that indicate gender. Ex., most of the nouns that end in –tion and –elle are feminine nouns.</p> <p>[When asked whether they have been taught the gender cues in class. He responded] "No, I only observed these in the course of my personal study and they have been helpful to me in understanding the use of gender"</p> | EE, NE, UD, | e-ending, Noun ending, dictionary, |
| 22 | This gender is problematic. For me, I used to pronounce the noun with the definite article (le/le), to find the one that sounds better with the noun. If it is a sentence the form of adjectives & determinants sometimes | PGA | Placing Gender Articles |

| | | | |
|----|--|----------------|--|
| | help in identifying the gender of the noun. | | |
| 23 | My knowledge of the word helps me in recalling the article that usually go with it & from there determine the gender of the noun depending on the gender of the article that usually go with it. | PWK, PGA | Prior word Knowledge, Placing Gender Articles |
| 24 | I can deduce the gender from the sound that ends the word. | PhC | Phonological Cue |
| 25 | The letters that made up the word | WL | Word's letters |
| 26 | I usually use my knowledge of the word or I consult the dictionary | PWK, UD | Prior word knowledge, Dictionary |
| 27 | How the noun sounds helps in identifying the gender | PhC | Phonological Cue |
| 28 | If it is a familiar noun, I can identify the gender. For less frequently used nouns I used the dictionary to be sure. | PWK, UD | Prior word knowledge, Dictionary |
| 29 | I used the orthographic & phonological form of the noun | OrthC, PhC | orthographic Cue, phonological Cue |
| 30 | E-ending strategy, fore knowledge for the familiar nouns & dictionary for unfamiliar nouns. | EE, PWK, UD | e-ending, prior word knowledge , Dictionary |

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| PAGE TITRE | i |
| ATTESTATION | ii |
| APPROBATION | iii |
| DÉDICACE | iv |
| REMERCIEMENTS | v |
| RESUMÉ | vii |
| ABSTRACT | viii |
| CHAPITRE UN: INTRODUCTION | |
| 1.1 Problème de l'étude | 4 |
| 1.2 Objectifs du travail | 6 |
| 1.3 Questions de recherche | 7 |
| 1.4 Signification du travail | 9 |
| 1.5 Justification du travail | 12 |
| 1.6 Délimitation et plan du travail | 15 |
| CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE | |
| 2.1 Cadre conceptuel | 18 |
| 2.1.1 Notion du genre | 18 |
| 2.1.2 Compétence grammaticale en L2 | 61 |
| 2.1.3 Notion de stratégie en acquisition/apprentissage d'une langue étrangère | 74 |
| 2.2 Cadre théorique | 91 |
| 2.2.1 Emergence de la notion de compétence en linguistique | 91 |
| 2.2.2 Concept d'interlangue | 98 |
| 2.2.3 Hypothèse du Noticing de Schmidt | 103 |
| 2.3 Études empiriques | 121 |
| CHAPITRE TROIS: MÉTHODE DE L'ÉTUDE | |
| 3.1 Dessenin de l'étude | 130 |
| 3.2 Domaine d'étude | 131 |
| 3.3 Choix des participants | 131 |
| 3.4 Instrument de recherche | 134 |
| 3.5 Validation des instruments de recherche | 141 |
| 3.6 Méthode d'analyse des données | 142 |
| CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES | |
| 4.1 Profils des participants | 144 |
| 4.2 Présentation des données sur la compréhension des étudiants en genre | 147 |
| 4.3 Réponses aux questions de recherche | 150 |
| 4.4 Evaluation des hypothèses | 160 |
| 4.5 Facteurs explicatifs de difficultés de l'emploi du genre | 164 |

| | |
|---|------------|
| CHAPITRE CINQ : APPORTS PÉDAGOGIQUES | |
| 5.1 Résumé des résultats | 176 |
| 5.2 Discussion des résultats | 179 |
| 5.3 Implication Pédagogique | 194 |
| 5.4 Limitations et directions de recherches ultérieures | 200 |
| 5.5 Recommandations | 201 |
| LA CONCLUSION | 209 |
| OEUVRES CITÉES | 213 |
| ANNEXES | 222 |